

O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM UMA ESCOLA RURAL DE MINAS GERAIS SOB A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES

Luciana Alves da Silva ¹, Daniela Alves de Alves ²

Resumo

O propósito deste artigo é apresentar os resultados da análise de um estudo de caso, fruto de uma dissertação de mestrado que abordou os aspectos da sociabilidade de estudantes de uma escola rural do estado de Minas Gerais, por meio de tecnologias digitais, durante o período de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Foram realizadas entrevistas síncronas com estudantes do ensino fundamental, do ensino médio e da EJA por meio da plataforma Google Meet, e analisadas através do método de análise de conteúdo. Como principais resultados identificamos que dentre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, os smartphones assumiram um importante papel em ser mediadores da sociabilidade e da comunicação em momentos de apoio pedagógico junto aos professores, apesar da redução significativa do contato entre os entrevistados. Conclui-se através dos relatos a perspectiva predominante de que o contato virtual não tem as mesmas potencialidades do que a interação presencial, nem no sentido pedagógico, nem no sentido da sociabilidade, por isso, para a maior parte dos entrevistados o ERE não trouxe resultados positivos.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais; Regime Especial de Atividades Não Presenciais; sociabilidade.

EMERGENCY REMOTE TEACHING IN A RURAL SCHOOL IN MINAS GERAIS FROM STUDENTS' PERSPECTIVE

Abstract

The purpose of this article is to present the results of a case study analysis, originated from a master's thesis which addressed aspects of the sociability of students at a rural school in the state of Minas Gerais during the period of Emergency Remote Education (ERE) by digital technologies. Synchronous interviews were carried out with elementary school, high school and EJA students using the Google Meet platform, and analyzed using the content analysis method. As main results, we identified that among Digital Information and Communication Technologies, smartphones played an important role as

¹Mestre em Educação e Licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Viçosa. Especialista em Educação Básica e professora de Geografia. E-mail: lucianaalves.geo@gmail.com

²Docente do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRV. Doutora em Sociologia.



mediators of sociability and communication in moments of pedagogical support with teachers, despite the significant reduction in contact between interviewees. Based on the reports, the predominant perspective that virtual contact does not have the same potential as in-person interaction, neither in the pedagogical sense nor in the sense of sociability, is concluded. Therefore, for most interviewees, the ERE did not offer positive results.

Keywords: TDIC; Special Regime for Non-In-Person Activities; Sociability.

1. Introdução

No ano de 2020, o mundo vivenciou a crise comunitária causada pela difusão do Novo Coronavírus, nomeado de SARS-CoV-2, e causador da doença chamada Covid-19 (Senhoras, 2020). O primeiro caso de Covid-19 detectado no mundo ocorreu na China, no mês de dezembro do ano de 2019, um vírus caracterizado por alta taxa de propagação e contaminação. Essa condição fez com que, no dia 11 de março do ano seguinte, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarasse que havia disseminação comunitária do vírus, caracterizando-a como uma pandemia, já que é uma doença infecciosa que se propaga e atinge simultaneamente várias pessoas em todo o mundo.

As mudanças ocasionadas pela pandemia também proporcionaram alterações na área da educação, uma vez que o isolamento, o distanciamento social e a quarentena foram medidas adotadas para que houvesse controle da disseminação do vírus, e para que não ocorresse colapso do sistema de saúde. Com relação à educação, houve substituição das atividades presenciais pelas atividades remotas, não somente no Brasil, mas em várias partes do mundo.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi uma alternativa pensada no âmbito das políticas públicas educacionais para garantir a continuidade das aulas em todo o território nacional brasileiro. O ERE foi amparado nacional e inicialmente pela Portaria Nº 343, publicada no dia 17 de março de 2020. A nível estadual o ERE foi regulamentado através da Resolução 4310/2020, publicada no site da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) no dia 22 de abril de 2020. A resolução normatiza a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) e o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional durante o período de emergência e prevenção ao contágio da pandemia da Covid-19, para haver cumprimento da carga horária mínima exigida durante o ano letivo.

Os alunos do estado mineiro tiveram à sua disposição três instrumentos pedagógicos para os auxiliarem nos estudos durante o ensino remoto: as apostilas de estudo denominadas de "Plano de Estudos Tutorado (PET)", que são apostilas impressas; o aplicativo "Conexão Escola" e a plataforma digital "Se Liga na Educação". Esses instrumentos fizeram parte do REANP e das ações da SEE-MG, e uma das escolas que participou dessa experiência foi a Escola



Estadual Dom Francisco das Chagas (EEDFDC), objeto deste artigo. Essa escola é a única do município de Ervália (MG) localizada na zona rural e possui, em sua maioria, alunos do campo, ofertando o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio.

Diante deste contexto, partimos das seguintes indagações: a sociabilidade dos alunos foi modificada diante da pandemia da Covid-19? Qual o papel das TDIC na sociabilidade dos alunos durante o ERE? Como as mudanças na sociabilidade foram experimentadas pelos sujeitos?

2. O Ensino Remoto emergencial: características e peculiaridades

A contaminação ao nível continental do vírus SARS-CoV-2 fez com que as rotinas escolares se modificassem no mundo todo, e cada país lidou com essa questão de maneira específica. No Brasil, desde o dia 17 de março de 2020, o Ministério da Educação lançou 34 portarias que trataram sobre a questão da educação diante da pandemia do Novo Coronavírus. Por meio da Portaria Nº 343, o então ministro da educação, Abraham Weintraub, suspendeu as aulas presenciais para que houvesse implantação das aulas remotas, inicialmente no Ensino Superior. De acordo com Branco e Neves:

Diante do contexto em questão, percebe-se que em um intervalo pequeno de tempo, foram necessárias inúmeras reflexões e encaminhamentos para a busca de possíveis caminhos no que diz respeito à educação no país, com objetivo de alinhamento em relação à organização do trabalho pedagógico durante a pandemia (Branco; Neves, 2020, p. 24).

No ano de 2020, o ensino remoto se tornou presente em todas as modalidades de ensino, abrangendo desde o Ensino Infantil até a pós-graduação. Para Leão, Oliveira e Mandu, “[...] a maioria das medidas de mitigação do problema têm sido pautadas nessa ótica, manter grande parte das pessoas em casa e evitar aglomerações como em escolas” (Leão; Oliveira; Mandú, 2020, p. 2).

O ERE foi implantado em todas as modalidades de ensino, e em todos os níveis, tanto do setor público quanto privado, atingindo os cinco continentes do planeta. Muitas instituições não estavam preparadas para a transição para a modalidade a distância (Júnior; Silva, 2020). O Estado se tornaria o responsável por possibilitar o acesso e promover a equidade de forma que contemplasse as diferenças, mas sempre levando em consideração a realidade de cada sujeito, principalmente aqueles que vivem no meio rural. Segundo Hodges *et al.* (2020, p. 6) o objetivo do ERE:

Não é recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira



rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise. Quando entendermos o ERE dessa maneira, podemos começar a separá-lo do “aprendizado online”.

De acordo com Júnior e Silva (2020), embora as práticas do ERE tenham semelhanças com a Educação a distância, estes não podem ser tratados como sinônimos, pois o ERE foi implantado emergencialmente pela impossibilidade de professores e alunos frequentarem as instituições educacionais, com objetivo de evitar contaminação da Covid-19, diferentemente da educação a distância concebida como modalidade de ensino, planejada e adequada pedagogicamente desde sua concepção para este fim.

A Educação a Distância no Brasil se deu, inicialmente, pelas correspondências via correios. Em seguida, passou a ser realizada por meio de rádios, atingindo geograficamente maior número de pessoas e territórios. Também as igrejas se apropriaram desse sistema como forma de ofertar cursos bíblicos aos ouvintes. No entanto, esse meio de comunicação, que ofertava ensino à distância, vivenciou um desmonte na década de 1960, com a ditadura militar (Nunes, 2009).

A Educação a Distância envolve um estudo prévio dos cursos que serão ofertados e todo o material didático que será disponibilizado aos estudantes. Além disso, conta com criação de um Ambiente Virtual de Aprendizagem, pois é através deste ambiente que o aluno acessa seus materiais de ensino, realiza suas provas e entra em contato com seus tutores. De acordo com Branco e Neves (2020),

Nota-se que na oferta EaD há, impreterivelmente, a necessidade de um tempo mínimo para organização dos processos que envolvem a oferta nesta modalidade de ensino, além de uma equipe de profissionais que colaboram no processo e que intrinsecamente estão envolvidos com o processo de ensino aprendizagem e de modo geral a oferta se dá em ambientes de aprendizagem – AVA, em sua grande maioria na plataforma Moodle (Branco; Neves, 2020, p. 23).

É possível observar semelhanças da EAD com o ERE quando analisamos os instrumentos utilizados, através da mediação das tecnologias, tanto as mais atuais, que fazem uso da internet, como as mais tradicionais que utilizam apostilas. Porém, os processos forma como o ensino foi ofertado são distintos. De acordo com Lopes Júnior e Silva, “[...] não significa a criação de um novo modelo educacional, mas sim, um suporte educacional de forma rápida aos alunos e professores por tempo determinado” (Júnior; Silva, 2020, p. 79).

As aulas remotas no estado de Minas Gerais iniciaram no dia 18 de maio de 2020, dois meses depois da paralisação das aulas presenciais, por meio de teleaulas oferecidas pela SEE-MG. Esse regime perdurou até o ano de 2021, com

a modalidade híbrida a partir do mês de julho até dezembro. No ERE houve a constituição de três instrumentos pedagógicos disponíveis aos alunos do estado: o Plano de Estudos Tutorado (PET), que consistia em apostila de conteúdos, o aplicativo Conexão Escola e o programa “Se Liga na Educação”, disponibilizado no canal Rede Minas de 35 Televisão, que abrangia a cidade de Belo Horizonte e região metropolitana, e o canal da TV Assembleia, que atendia maior número de municípios.

Na prática, foram apontadas dificuldades e lacunas no cumprimento dos objetivos na implantação do ERE pela SEE-MG. Foi possível perceber críticas com relação aos materiais didáticos, bem como variações com relação ao acesso e à qualidade da internet disponível, o que interferiu no processo de ensino dos entrevistados.

Várias questões foram apontadas no momento em que o ERE ocorria, como: a exclusão de alunos que não tiveram acesso aos programas virtuais de ensino; os custos de impressão dos PETs pelo próprio caixa da escola em face da falta de recursos oferecidos pelo governo; momentos de instabilidade para o acompanhamento das aulas pelo Rede Minas devido ao grande número de pessoas acessando o portal ao mesmo tempo; alunos que continham celulares com tela pequena, o que dificultava o acesso aos conteúdos e interferia na aprendizagem, entre outros.

As críticas dos estudantes e professores estão relacionadas com a qualidade, abrangência e efetividade pedagógica dessa alternativa de ensino. As condições apresentadas demonstraram a falta de planejamento por parte da SEE-MG com relação às desigualdades no estado mineiro.

Os ambientes virtuais de aprendizagem, os aplicativos e as tecnologias digitais formaram um conjunto de ferramentas e de ambientes alternativos, educacionais e de sociabilidade durante a pandemia. Neste sentido, podemos dizer que o uso das TDIC possibilitou a reconfiguração e a ressignificação do processo de socialização, nem sempre de maneira virtuosa ou efetiva do ponto de vista da relação ensino-aprendizagem. De acordo com Branco e Neves, “[...] a realidade vivida nesses tempos de pandemia nos revela que para que todos os estudantes sejam contemplados com o acesso ao ERE ou à EaD falta política pública e acesso aos meios e à rede” (Branco; Neves, 2020, p. 20). Em Minas Gerais, o Ensino Remoto Emergencial foi controverso no alcance dos objetivos propostos.

Em que pese a dimensão positiva apontada por alguns autores, que consideram a internet como “responsável pela revolução das redes em função de sua capacidade de promover interatividade entre os sujeitos, aproximando sentidos através da informação e mecanismos de sociabilidade, como o fazem as redes sociais” (Redin *et al.*, 2013, p. 229), consideramos que a internet por si só, não garante a interatividade e a sociabilidade entre os indivíduos, pois nem sempre a presença da tecnologia resulta em usos enriquecedores e vantajosos para seus usuários.

No meio rural, no Brasil, a presença da internet ainda é restrita em termos de abrangência e qualidade, e sua presença significa a ampliação dos



restritos canais de acesso à informação e redes de relações para além da localidade. De acordo com os autores Redin *et al.* (2013), as novas tecnologias contemporâneas interferem no modo de vida rural, pois criam possibilidades de interação com a sociedade global. Como aponta Abreu (2020, p.6), “os espaços de socialização se tornam cada vez mais diversos e acessíveis para os jovens rurais que se movem entre o campo e a cidade”.

Segundo dados de 2020, na área rural, 65% (6.193.210) dos entrevistados afirmaram possuir internet, enquanto 35% (3.329.777) disseram não ter acesso no domicílio (CETIC.BR, 2020). Quanto à posse e uso do celular entre os indivíduos residentes com idade acima de 10 anos, na área urbana 90% afirmaram possuir telefone celular, e 80% na área rural. Esta mesma pesquisa indica que a desigualdade de acesso à internet rural no Brasil se deve principalmente ao custo econômico. No caso específico deste artigo, tratamos de uma ruralidade caracterizada pela forte presença do cultivo do café – atividade realizada pelo grupo familiar, que não depende da internet para realizar a comercialização do produto, a qual ocorre entre pessoas conhecidas através do contato presencial.

A comunicação dos sujeitos entrevistados, identificada nesta pesquisa, se deu mediante interesses escolares, nos momentos em que procuraram os professores para sanar dúvidas e contataram os colegas da turma para resolver alguma atividade. Esses momentos não podem ser considerados de sociabilidade, no sentido clássico dado por George Simmel (2006), pois quando uma discussão se torna objetiva, ela não seria mais sociável. A sociabilidade dependeria de os indivíduos serem cativados pelas conversas e delas serem sociáveis.

Para Dayrell (2005, p. 118), em um sentido mais amplo, “Podemos afirmar que a sociabilidade dos jovens responde às suas necessidades de comunicação, solidariedade, democracia, autonomia, trocas afetivas e, principalmente, identidade”. Nesse sentido, as aproximações com os demais indivíduos podem proporcionar ou não relações de amizade, principalmente através das relações de sociabilidade, as quais envolvem a vontade mútua dos sujeitos de estarem envolvidos um com o outro.

A escola constitui-se como um “espaço de referência”, um lugar privilegiado de encontro para crianças e adolescentes (Dayrell, 2010, p. 17), afirmativa que tem ainda mais sentido para o espaço rural.

Os momentos em que a sociabilidade adotou estas características de satisfação (Simmel, 2006) e afetividade e identidade (Dayrell, 2005) foram, principalmente, através dos encontros virtuais nos sábados letivos. Nesses encontros era possível perceber a satisfação dos indivíduos de estarem em contato uns com os outros, e este só foi possível para os alunos que possuíam acesso ao celular com internet. Esses encontros contaram com a mediação sociotécnica (Latour, 1994) das TDIC, assim permitindo a ocorrência da sociabilidade mais livre e mais lúdica. Na maior parte do tempo, no entanto, a forma como os estudantes se relacionavam com os docentes e com a escola foi marcada por um distanciamento e uma espécie de comunicação fraturada.



As alternativas do ERE, implantadas durante a pandemia da Covid-19, foram ações temporárias que demandaram dos sujeitos um novo *modus operandi* de relações (Arruda, 2021).

Na próxima parte do texto, serão discutidas as representações da sociabilidade no ERE, a avaliação que os entrevistados fizeram sobre o ERE, os sentidos atribuídos à experiência deste período e as comparações que realizam sobre o ensino presencial e o ensino remoto emergencial.

3. Metodologia

O presente estudo tem caráter qualitativo, pois buscou responder a questões que são particulares, assim como compreender a realidade em que os sujeitos estão inseridos, por meio da interação entre a entrevistadora e o fenômeno estudado (Minayo, 2002).

O instrumento utilizado na coleta dos dados deste estudo de caso foram as entrevistas semiestruturadas realizadas a distância via *Google Meet*, e contaram com um roteiro que permitiu conduzir a conversa com liberdade de intervir por meio de questionamentos relevantes. O roteiro apresentava questões acerca do ERE e suas particularidades e questões sobre a sociabilidade na realidade dos jovens que estudam na EEDFDC.

A coleta dos dados ocorreu entre os meses de abril, maio e junho do ano de 2021. O processo de escolha dos entrevistados foi aleatória, tendo como único pré-requisito ser estudante frequente da escola. Após a inserção da pesquisadora principal nos grupos de *WhatsApp* de cada turma, pela gestão da escola, foi realizada uma abordagem inicial, enviando mensagens de convites. Em um primeiro momento, oito alunos mostraram interesse inicial em participar.

Para completar o número de entrevistados, a pesquisadora principal entrou em contato individual com os alunos, seguindo a lista de contatos no grupo do *WhatsApp*. Não houve outro critério de seleção além desse. No terceiro ano da EJA, que não possuía grupo de *WhatsApp*, a alternativa foi seguir a lista de presença da turma e contatar os estudantes pelo *Facebook*.

Os entrevistados foram divididos em dois grupos, com alunos que estudavam do 6º ano dos anos finais do Ensino Fundamental ao 3º ano médio da EJA. Um grupo foi composto por alunos que sempre tiveram acesso à internet em sua residência e o outro grupo por estudantes que adquiriram um plano de internet depois que o ERE iniciou. Esse critério contribuiu para que pudéssemos compreender as táticas utilizadas pelos alunos que começaram a ter internet em sua residência depois que o ERE tinha sido implantado. Obtivemos o total de dezesseis participantes, com idade entre 11 a 20 anos, matriculados e dando sequência às atividades da EEDFDC durante o período do ERE. Os locais de residência da maioria dos entrevistados são distritos rurais do município de Ervália. Apenas uma entrevistada reside na área urbana.

Quadro 3 – Resumo das informações recolhidas dos estudantes (nomes fictícios).

NOME	SÉRIE	SEXO	IDADE	LOCAL DE RESIDÊNCIA	POSSUÍA INTERNET EM CASA ANTES DO E.R.E	PASSOU A TER INTERNET EM CASA DEPOIS DO ERE
Izabel	6º ano	feminino	11	Palmulato		x
Marcos	6º ano	masculino	11	Serra do Tabuleiro	x	
Luan	7º ano	masculino	12	Jatiboca do Meio		x
Tatiana	7º ano	feminino	12	Dom Viçoso	x	
Débora	8º ano	feminino	13	Palmulato		x
Felipe	8º ano	masculino	13	Palmulato	x	
Iasmim	9º ano	feminino	13	Córrego dos Sapateiros	x	
Lorraine	9º ano	feminino	14	Área urbana de Ervália		x
Eduarda	1º ano	feminino	15	Córrego dos Ferreiras	x	
Jeferson	1º ano	masculino	15	Baixila		x
Lucas	2º ano	masculino	16	Serra do Tabuleiro	x	
Roberta	2º ano	feminino	16	Córrego dos Caetanos		x
Carol	3º ano	feminino	16	Careço		x
Juliana	3º ano	feminino	17	Careço	x	
Andreia	3º ano EJA	feminino	20	Serra dos Anteros		x
Tiago	3º ano EJA	masculino	20	Dom Viçoso	x	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Para a realização da análise dos dados transcritos das entrevistas foi utilizado o método de análise de conteúdo. Esse método é compreendido como “uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos” (Moraes, 1999, p. 3). Por meio desse recurso é possível ao pesquisador reinterpretar as mensagens e compreendê-las



a partir de um nível que vai além de uma leitura. Vale ressaltar que, nesta fase da pesquisa, foi utilizado como principal referência teórica o autor Roque Moraes (1999) que, neste texto, se baseou nos estudos em Laurence Bardin¹.

Diante da apresentação das características metodológicas desenvolvidas nesta pesquisa, apresentamos, na próxima parte deste trabalho, o local de estudo em que a EEDFDC está localizada e algumas de suas características, bem como alguns dados que permitem maior compreensão desse espaço.

3.1 Caracterização do local de estudo

O município de Ervália está inserido na microrregião de Viçosa e na mesorregião da Zona da Mata Mineira, fazendo parte do estado de Minas Gerais (Figura 1). Ervália possui, segundo o Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2022), uma população estimada de 20.255 habitantes. De acordo com os dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010), sua população era 53% urbana e 47% rural. A população rural está distribuída nos seguintes distritos do município: Santa Cruz dos Godinhos, Ventania, Turvão, Casca, Santa Terezinha, Dom Viçoso (Gramma), São Francisco das Chagas (Careço), entre outros.

Figura 1 - Localização do município de Ervália.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

¹ O autor é atualmente conhecido por suas contribuições no desenvolvimento da análise textual discursiva.

Figura 2 - Entrada da EEDFDC.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

A EEDFDC (Figura 2) está localizada na área rural do município de Ervália, em uma comunidade denominada “São Francisco das Chagas”, popularmente conhecida como “Careço” (FERREIRA, 2019). Essa comunidade possui uma distância aproximada de dezoito quilômetros da área urbana do município de Ervália.

Segundo Ferreira (2019), a comunidade do Careço tem sua economia baseada nas atividades agrícolas e agropecuárias, com predominância da produção café. Além disso, possui comércios, igrejas e um Programa Saúde da Família (PSF). O distrito possui duas praças e uma quadra poliesportiva, utilizada pelos moradores. Com relação às opções de entretenimento da comunidade, elas estão relacionadas com os eventos promovidos pela escola, sendo este um dos motivos que leva à participação da comunidade local (Ferreira, 2019). Desta forma, é possível perceber a escola como lócus de acolhimento e de sociabilidade entre estudantes e seus familiares. Assim, em momentos de isolamento social, como os gerados pela pandemia da Covid-19, essa relação se modifica, corroborando o surgimento de novas relações existentes entre o público escolar.

Os espaços de sociabilidade da escola são: a praça da escola, onde são promovidos alguns eventos artísticos; as cachoeiras; as celebrações religiosas realizadas na igreja e em determinada época do ano, realizada na casa das pessoas. O Careço é uma comunidade que preserva suas tradições por meio de comemorações festivas. Apesar disso, Ferreira (2019) aponta que os espaços de entretenimento na comunidade ficam ao encargo da escola, o que geralmente leva a um número expressivo de participação da comunidade escolar.

O maior número de participação nos eventos escolares talvez seja pelo motivo de a escola ser vista como um local de satisfação, um local de crescimento e de busca do conhecimento. Os demais locais, como a praça, são locais de distração, que podem não conter a mesma valorização que a escola possui, distanciando os jovens do trabalho e fazendo com que não sejam bem-



vistos.

Os espaços de lazer em uma cidade pequena se diferenciam muito dos espaços de cidades maiores. Em um trabalho realizado por Sauma (2021), que buscou identificar as interações sociais dos jovens de Ervália, o autor observou que a Praça Arthur Bernardes, principal praça do município, que fica de frente para a igreja católica matriz, é um dos principais locais de encontro dos jovens. É comum a população rural, inclusive a do Careço, quando vem à cidade, sentar-se na praça para tomar sorvete – realidade esta afetada pela pandemia.

4. Resultados e discussões

No cenário do isolamento social provocado pela pandemia, novas rotinas foram estabelecidas e antigas rotinas ganharam novos sentidos. As escolas rurais, instituições centrais na vida das comunidades de seu entorno, penalizaram ainda mais seus estudantes com a interrupção de seu funcionamento. No caso da escola analisada, a não frequência à escola liberou os jovens para o trabalho nas lavouras de café da região. Em alguns casos as metodologias do ERE foram incapazes de sanar a ausência das aulas presenciais. Portanto, a adoção de tecnologias nas atividades dos jovens não contribuiu com a manutenção da sociabilidade ou com as interações didáticas escolares. Nas próximas linhas trataremos dos sentidos atribuídos, experimentados e vividos pelos entrevistados. Assim, apresentaremos os pontos positivos e negativos do ERE, comparando com o ensino presencial.

No ensino presencial, o contato dos alunos com os professores ocorre todos os dias ou, no mínimo, uma vez por semana, variando de acordo com a disciplina. No ERE, esse contato diminuiu, pois não havia obrigatoriedade do contato frequente entre o aluno com seu professor.

No presente estudo, foi possível verificar uma mudança no processo de sociabilidade através da diminuição do contato da comunidade escolar. Dos dezesseis entrevistados, sete afirmaram que tiveram contato com seus professores durante o ensino remoto com uma frequência variável, entre dias alternados até algumas vezes por semana, como vimos no depoimento de Eduarda (17 anos, 3º ano): “Eu costumo participar, é mais ou menos uma vez por semana, por aí”. Outro entrevistado, o Felipe (13 anos, 8º ano), afirmou algo semelhante: “Mais ou menos toda semana, pelo *WhatsApp*”.

Quatro entrevistados, Lucas, Carol, Débora e Roberta, afirmaram ter tido pouco contato com os professores e cinco afirmaram não ter contato com eles. Conforme Lorraine (14 anos, 9º ano), o contato com seus professores: “Foi razoável, não tenho muita frequência de procurar professores, não”. Nenhum dos entrevistados mencionou contato diário com seus professores.

A entrevistada Izabel afirmou que o contato com sua professora, no ano de 2020, era marcado e que elas se encontravam virtualmente, uma vez na semana, para tirar dúvidas através do *WhatsApp*: “No caso, lá no meio do café,

para eu tirar minhas dúvidas com ela” (Izabel, 11 anos, 6º ano). O “meio do café” (Figura 3) que a entrevistada se refere é o local em que há plantação de café. E esse cafezal era o único lugar que pegava o sinal da internet para a referida estudante.

Figura 3 - Imagem do local que Izabel tinha de ir para ter acesso à internet.



Fonte: Izabel (2022).

Segue outro exemplo em que as TDIC foram utilizadas para o processo de comunicação. Ao questionar uma das entrevistadas se ela chegou a fazer alguma atividade na casa de algum colega da turma, ela respondeu da seguinte forma: “Não. Tipo assim, já fiz, mas assim por mensagem só, para tirar dúvida um do outro, mas assim, ir na casa não, e nem ligar” (Iasmim, 13 anos, 9º ano).

Eduarda também foi uma das entrevistadas que, através do ERE, vivenciou momentos de sociabilidade através da mediação das TDIC. Ao ser questionada sobre o que gostou no ERE, ela mencionou as brincadeiras no grupo de *WhatsApp* com os professores e a interação com os colegas da turma. A sociabilidade ocorre desta forma, não importando se o contato é duradouro ou momentâneo, o importante é os indivíduos terem prazer no contato (SIMMEL, 2006). Consideramos que essa condição só foi possível porque Eduarda estava inserida no mundo das redes, podendo a estudante, portanto, ser considerada um sujeito visível (*on-line*) e não um sujeito oculto (*off-line*), na medida em que não vivenciou o processo de exclusão digital (Redin *et al.*, 2013). A maioria dos entrevistados, no entanto, não se beneficiou da mediação tecnológica para manter a sociabilidade.

As relações sociais entre os sujeitos do meio escolar passaram, com o advento da pandemia do SARS-CoV-2, a ser mediadas pela presença das TDICs, as quais levaram à reconfiguração e ressignificação no processo de socialização que, através dos ambientes online e digitais, formaram novos ambientes de sociabilidade.



A internet e o celular, por si só, não garantem a sociabilidade entre os indivíduos, é preciso que eles se apropriem e insiram esses recursos em seus cotidianos, de forma que possam causar transformações mediante uma mediação sociotécnica entre os sujeitos envolvidos (Latour, 1994). Uma tecnologia é mediadora quando a sua presença provoca mudanças qualitativas nas relações em que se inserem.

Do ponto de vista territorial, a dinâmica da sociabilidade escolar é impactada pelas relações que se desenvolvem para além da escola. Nesta comunidade, a presença das lavouras de café e do trabalho juvenil no contexto da agricultura familiar se mostrou um fator de maior dispersão dos objetivos educacionais durante a pandemia. Da mesma forma, a Educação de jovens e adultos apresenta outros fatores que dificultaram a presença no ensino remoto. Na turma da EJA não houve a formação de um grupo no WhatsApp por iniciativa dos próprios alunos. Só foi possível saber dessa informação porque a pesquisadora principal foi professora da referida turma e a vantagem de estar inserida na realidade de estudo facilitou o acesso a este tipo de informação.

Com relação ao contato que os entrevistados tiveram com seus colegas da turma, apenas um dos dezesseis entrevistados afirmou não possuir contato com os colegas da turma, o entrevistado Tiago, estudante da EJA. Para este entrevistado, a situação da pandemia não alterou o seu comportamento, reservado em relação às amizades, como relatado em entrevista.

Os demais entrevistados disseram possuir algum contato com os colegas, variando a frequência. Tatiana foi a única entrevistada que disse possuir contato diário com seus colegas da turma. Com relação ao pouco contato que os entrevistados possuíam com os colegas da turma, Carol (16 anos, 3º ano) afirmou: “A gente quase não tem. Com alguns eu ainda converso, pergunta alguma coisa, fala alguma coisa de trabalho, alguma coisa assim, mas é bem fraquinha. Acho que a maioria não tem muito acesso à internet ou eu não tenho o número deles”. Se há diminuição do contato entre os sujeitos, a ocorrência do processo de sociabilidade se torna limitada.

A sociabilidade não ocorre apenas com um sujeito isolado: ela se baseia na relação de troca, com interesses entre os sujeitos envolvidos. A esse respeito, Simmel (2006) afirma que o princípio da sociabilidade se dá através do máximo de valores sociáveis compatível com os valores recebidos, podendo ser a alegria, a vivacidade, entre outros. Diante dessa concepção, citamos o relatado pelo estudante Lucas, em relação ao seu professor de Língua Portuguesa, que foi na sua festa de aniversário, uma ocasião que o estudante valorizou como sendo um momento de alegria. Segue a fala do Lucas ao ser questionado como foi o contato com seu professor e os demais professores durante o ERE. “[...] Bem que meu professor de Português veio no meu aniversário há pouco tempo, mas, fora isso, eu não tenho contato com ele. Eu não consigo conversar com eles esses dias, estou sem tempo, estou trabalhando”. O entrevistado não conseguiu manter o vínculo pedagógico com o professor, pela imposição do trabalho. Vale lembrarmos que, no período em que as entrevistas ocorreram, Lucas ajudava na colheita do café. Como vimos, é importante destacar que o trabalho concorre



com o lazer e os estudos nesta comunidade de estudo.

Tendo em vista a inserção do novo cenário em que as salas de aulas são substituídas pela residência dos alunos, os materiais disponíveis para darem sequência ao processo de aprendizagem e a realidade da qual fazem parte, foi necessário compreendermos a avaliação que os alunos fizeram sobre o ERE, quando estes foram solicitados a falarem de forma livre, sobre o que menos gostaram e o que mais gostaram, caso houvesse a ocorrência de ambas (Quadro 1).

Quadro 1 – Avaliação que os estudantes fizeram sobre o ERE.

AVALIAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL				
Nome	Bom	Ruim	Mais ou Menos	Justificativa
Luan			x	Se tivesse dúvidas na escola, o professor explicava direito, diferente do ERE
Izabel		x		Sente falta de ir na escola e na casa dos parentes
Juliana		x		Ter que fazer as atividades em casa, preferia fazer na escola
Tatiana	x			Os professores realizam aulas on-line e enviam tarefas no grupo
Marcos		x		É trabalhoso ter que ver os vídeos, ter que corrigir as atividades, às vezes depende da internet que é ruim
Felipe		x		Não ter os professores para ensinar
Lucas		x		Nem todos os professores realizam aula <i>on-line</i>
Carol		x		Mais fácil estudar as matérias interagindo com os professores presencialmente
Débora	x			É melhor do que ficar sem as aulas
Tiago		x		Não aprendeu nada
Eduarda	x			Por existir os PETs e grupo no <i>WhatsApp</i>
Iasmim		x		Professores não explicam como antes
Lorraine		x		Dificuldade em aprender
Jeferson			x	Escola é melhor
Roberta		x		Não teve muita animação, se considera sozinha e não aprendeu muito
Andréia		x		Presencialmente o professor explicava as matérias

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

De acordo com as respostas obtidas, dez entrevistados afirmaram que acharam o ERE ruim, quais sejam: Izabel, Juliana, Marcos, Lucas, Carol, Tiago, Iasmim, Lorraine, Roberta e Andréia. Quatro entrevistados afirmaram que achavam o ERE bom – Tatiana, Felipe, Débora e Eduarda. E dois entrevistados classificaram o ERE como mais ou menos, a saber: Luan e Jeferson. As justificativas com relação à avaliação do ERE estão apresentadas no quadro acima.

Dos entrevistados que avaliaram o ERE como ruim, cinco o relacionaram à prejuízos na aprendizagem devido à atuação dos professores mediada pelas TDIC, argumentando que, presencialmente, a aprendizagem se torna mais efetiva. Segue a fala de alguns dos entrevistados. “Eu achei, para falar a verdade, meio mal feito. Porque, tipo, tem professor que pega e está fazendo aula *on-line* e tem professor que não está nem aí com isso [...]” (Lucas, 16 anos, 2º ano). De acordo com Lucas, a forma como os professores trabalharam foi diferente e não padronizada, por isso, considerou o ERE malsucedido.

A entrevistada Carol salientou a importância da presença física dos professores: “Ah, eu achei bem difícil de continuar aprendendo as matérias, porque presencialmente eu achava mais fácil interagir com os professores, aprendendo as matérias, professor explicando de perto” (Carol, 16 anos, 3º ano).

Outras duas entrevistadas afirmaram que a atuação dos professores no ERE se deu de forma diferente: “Não gostei muito não [...] fica só em casa, e aprende menos. E os professores não explicam como antes, não é?” (Iasmim, 13 anos, 9º ano). Uma avaliação semelhante à de outra aluna se deu do seguinte modo: “[...] quando eu estudava, eu achava melhor porque o professor explicava as matérias” (Andreia, 20 anos, 3º ano EJA).

Tatiana, Felipe, Débora e Eduarda definiram o ensino remoto como bom. Tatiana e Eduarda justificaram que a avaliação foi positiva devido à existência dos grupos de *WhatsApp*. Felipe mencionou o seguinte: “Eu acho uma boa forma de estudar sem estar na escola, mas é mais difícil de aprender um pouco” (13 anos, 8º ano). Em um estudo realizado por Arruda (2021) com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental no ano de 2021, o autor percebeu que, independentemente dos alunos considerarem o ERE como ruim ou como bom, todos mencionaram preferência pelo ensino presencial na escola, tendo como principal motivo o contato presencial.

Luan e Jeferson foram os únicos que avaliaram o ERE como mais ou menos. Luan (12 anos, 7º ano) disse o seguinte: “Tipo, lá na escola, lá se a gente tiver alguma dúvida, assim, dependendo da dúvida, o professor vai explicar para a gente direitinho. Assim, se tiver dúvida, você pergunta ao professor, mas você não fica entendendo nada direito”.

Também foi questionado aos entrevistados o que mais gostaram e o que menos gostaram no ensino remoto (Quadro 2). Com relação ao que gostaram no ERE, seis entrevistados não responderam à questão, sendo eles: Juliana, Felipe, Tiago, Iasmim, Lorraine e Roberta – os mesmos que classificaram o ERE como ruim, exceto Iasmim. Os demais entrevistados, Luan, Izabel, Tatiana e



Carol, ao avaliarem o que gostaram no ERE, responderam que foi o sábado letivo, momento este em que se sentiam mais livres para exercer a sociabilidade. Tatiana gostou do ERE e Luan o avaliou como mais ou menos, ao passo que Izabel e Carol o acharam ruim. “Quando a professora de história mandava atividade, tipo, no sábado letivo, a gente ia participar da reunião *Google Meet* no sábado” (11 anos, 6º ano).

Por outro lado, com relação ao que menos gostaram no ensino remoto emergencial, os dez entrevistados, Izabel, Juliana, Tatiana, Carol, Débora, Eduarda, Iasmim, Lorraine, Roberta e Jeferson, mencionaram o processo de ficar em casa. Seguem alguns dos relatos: “Tipo estudar em casa muito ruim, cara, eu preferia na escola” (Juliana, 17 anos, 3º ano). “Ter que estudar em casa, sem auxílio dos professores, sem poder ver os colegas” (Carol, 16 anos, 3º ano).

Ficar em casa e não ter os amigos durante o ERE foram os aspectos que os estudantes menos gostaram. Através dessas falas é possível verificar a diminuição do processo de sociabilidade dos estudantes.

Quadro 2 - O que os estudantes gostaram e menos gostaram no ERE.

NOME	O QUE GOSTOU NO ENSINO REMOTO	O QUE MENOS GOSTOU NO ENSINO REMOTO
Luan	Sábado letivo	Não ter ajuda dos professores
Izabel	Sábado letivo	Ficar em casa
Juliana	X	Ficar em casa
Tatiana	Sábado letivo	Ficar em casa e não ter os amigos
Marcos	Sente que aprende mais pois tem ajuda dos pais e pode pesquisar na internet	Trabalhoso ficar vendo vídeos e corrigir as atividades
Felipe	X	Não ter ajuda dos professores
Lucas	Aula particular com o professor de matemática	Não gostou dos grupos de <i>WhatsApp</i> da turma
Carol	Sábado letivo	Ficar em casa e estudar sozinha
Débora	Professor não deixou de ensinar	Ficar em casa
Tiago	X	Fazer as apostilas em casa
Eduarda	Brincadeiras que tem no grupo com os professores e interação com os colegas da turma	Ficar em casa e estudar sozinha
Iasmim	X	Ficar em casa
Lorraine	X	Ficar em casa e estudar sozinha
Jeferson	Ficar em casa por não ter implicância de professor	Ficar em casa e não ter os amigos

Roberta	X	Ficar em casa e não ter os amigos
Andréia	Fazer o seu próprio horário	Não ter ajuda dos professores

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Na perspectiva dos entrevistados, o processo de aprendizagem é mais efetivo na interação presencial com os professores, pois podem esclarecer suas dúvidas e conseguem compreender melhor o conteúdo. Chama-nos a atenção a singularidade apontada pelo entrevistado Marcos, único que afirmou contar com o auxílio dos pais na realização das atividades escolares e que sentiu que aprendeu mais com essa supervisão. Consideramos que não é comum este tipo de supervisão dada a baixa escolaridade dos pais nesta região. Marcos também citou o fato de poder contar com a internet como auxiliar nos seus estudos.

A entrevistada Débora considerou positivo não ter uma suspensão completa das atividades, a entrevistada afirmou ter achado comparativamente melhor o ERE do que ficar sem as aulas. A fala da Débora nos permite refletir sobre os esforços dos professores durante o ERE, principalmente diante das dificuldades geográficas, tecnológicas e socioeconômicas que marcam acentuadamente o país e a região analisada especificamente. Apesar das limitações, vale ressaltar que não houve ruptura total do processo de ensino.

A relação presencial entre professores e alunos foi apontada pelos entrevistados como o elemento que mais faz falta no ensino remoto. De acordo com uma das entrevistadas: "Eu acho que em casa é mais difícil de aprender, acho que na escola é mais fácil. Os professores também explicam bem em casa, só que a gente aprende mais quando é presencial" (Iasmim, 13 anos, 9º ano).

Os sábados letivos foram mencionados por quatro entrevistados (Luan, Izabel, Tatiana e Carol) como o aspecto de que mais gostaram no ERE. Na EEDFDC, os sábados contaram com atividades diferenciadas dos dias comuns das aulas remotas. Em muitos encontros, foram realizados jogos interativos, dinâmicas, brincadeiras – todos realizados de forma remota através do *Google Meet*. Os encontros foram abertos para todos os anos escolares, sem a divisão de turmas. Contudo, não houve participação dos alunos da EJA. Pode-se afirmar que os sábados letivos constituíram uma dimensão de sociabilidade entre os participantes, porque mobilizaram atividades lúdicas e interativas, de maneira não avaliativa e conteudista. De acordo com Dayrell (2005), a conversação assume um papel importante para os jovens, pois se torna uma das principais motivações para a realização dos encontros. Esses encontros podem ser adaptados para modos virtuais, assim como ocorreu nos sábados letivos, em que a conversação dos alunos acontecia tanto por envio das mensagens como por vídeo ou por áudio.

A realização dos sábados letivos pode ser encarada como momento de sociabilidade para os entrevistados. Através dos relatos dos entrevistados sobre as atividades lúdicas realizadas nos sábados letivos foi possível percebermos relações prazerosas dos estudantes em estarem presentes naquele espaço



virtual.

Ao questionar os entrevistados como se sentiram tendo que estudar em casa e não poderem ir à escola encontrar os amigos, a expressão 'saudades' foi mencionada por Tatiana, Felipe, Débora e Andréia. Tatiana justificou que: "Ai, eu senti muita saudade da escola, dos meus colegas, dos professores" (Tatiana, 12 anos, 7º ano). Logo abaixo, foi construído um quadro com os sentidos mencionados pelos estudantes entrevistados.

Quadro 3 - Sentidos atribuídos sobre o processo de ficar em casa e não ir à escola encontrar os amigos.

PROCESSO DE ESTUDAR EM CASA E NÃO IR À ESCOLA		
Nome	Sentidos	Justificativa
Luan	Triste	Na escola encontra com os amigos, brinca
Izabel	Ruim	Não tem a presença física dos professores
Juliana	Agonia, ansiedade, tédio	Não ter ninguém por perto. Estudar sozinha causa tédio
Tatiana	Saudades da escola, colegas e professores	Sozinha causa tédio
Marcos	Triste	Gostaria de ver os colegas e conhecer os professores pessoalmente
Felipe	Saudade	Na escola encontrava os amigos, conversava
Lucas	Para baixo	Tinha lazer na escola, estudava, conversava, jogava bola, brincava, jogava em equipe, era mais social
Carol	Solitária	Pois a escola é um lugar de socializar com os colegas, aprendia matéria explicando para os colegas e vice-versa
Débora	Saudade	Pois sente saudade dos colegas, dos professores e do diretor
Tiago	Não fez muita diferença	Porque não gosta muito de amizade
Eduarda	Desânimo	Estudar sozinha e não sair de casa
Iasmim	Triste	No começo gostou de ficar em casa, agora não gosta mais
Lorraine	Solidão	Não poder ir à escola encontrar os amigos
Jeferson	Momentos bons e ruins	Na escola aprende mais, pois tem os professores ensinando

Roberta	Ruim	Na escola os alunos ajudavam, o professor ajudava. No ensino remoto, nem sempre o professor pode responder naquele momento
Andréia	Saudade	Se tivesse alguma dúvida podia falar com algum colega

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Assim como os sábados letivos, os momentos de brincar, encontrar, conversar, ter lazer, jogar bola e se socializar com os amigos são considerados momentos prazerosos de sociabilidade. Tais momentos foram relatados pelos entrevistados, Luan, Felipe, Lucas e Carol, que afirmaram terem os experimentados durante o ensino presencial.

As perspectivas dos entrevistados corroboram a análise de Dayrell (1996) de que a escola é um local de encontro, um espaço coletivo de relações grupais, ainda mais por se tratar de um espaço rural, em que as possibilidades de acesso a locais de socialização são restritas, principalmente em uma cidade de pequeno porte localizada no interior do estado de Minas Gerais. Como relata a aluna Carol: "Querendo ou não a escola é um lugar de socializar com os colegas. A gente aprendia explicando a matéria para os outros, e os outros explicando para a gente, a gente aprendia também" (Carol, 16 anos, 3º ano).

A pandemia provocou experiências jamais sentidas, cujos resultados ainda não podem ser totalmente dimensionados, pois o processo de estar em casa em isolamento pandêmico acarretou sentidos negativos na maioria dos entrevistados desta pesquisa, tendo sido os sentidos de maior frequência citados por eles a saudade e a tristeza. Alguns relatos são apresentados logo abaixo sobre esse processo. Uma das entrevistadas disse: "Eu senti muita agonia, cara, ansiosa, não tenho ninguém por perto, a gente é acostumada com a rotina" (Juliana, 17 anos, 3º ano).

Outro entrevistado apresenta uma comparação da sua rotina antes e após o ERE, além de mencionar características de sua personalidade, que também sofreram modificações. Antes da pandemia, o participante se considerava mais sociável.

Tipo ficar em casa... assim é muito ruim, porque eu que trabalho na roça, não sei se você também pensa isso, mas, tipo, de manhã eu pegava e acordava cedo, ia para escola. Lá, eu tinha meu horário de lazer, lá eu estudava, depois eu conversava com todo mundo, jogava uma bola, fazia, tipo, brincava, jogava em equipe com os outros. Eu tinha... eu era mais... mais social. Agora, estou em casa, eu pego, às vezes, levanto cedo, vou trabalhar. Chega de tarde, às vezes, estou cansado e vou dormir (Lucas, 16 anos, 2º ano).

Através da fala do Lucas podemos perceber que, durante a pandemia,



suas relações sociais se tornaram restritas ao trabalho, que perdura o dia todo. Diferentemente, na escola, além de estudar, o entrevistado tinha os seus momentos de lazer e de sociabilidade com os colegas da turma, portanto, se considerava mais sociável. Ao retratar sobre o modo de vida dos jovens rurais, Silva (2019) afirma que, historicamente, eles estiveram à margem da sociedade, sendo destinados a assumirem funções relacionadas ao mundo do trabalho. A presença da escola contribui com o rompimento desta barreira, se tornando um espaço de sociabilidade e diversão. Lucas vive da agricultura familiar, e sua família vive da produção de café, em maior quantidade, e da produção de queijos, em menor proporção.

Além dos exemplos citados, outro entrevistado, Marcos, afirmou que se sentiu triste e que gostaria de conhecer seus professores pessoalmente. Apenas um dos entrevistados, Tiago, disse não fazer diferença estudar em casa, justificando que “não liga muito para amizades”.

Alguns entrevistados afirmaram ter achado o ERE como bom, sendo eles: Tatiana, Felipe, Débora e Eduarda. Porém, ao questioná-los sobre o que não gostaram nessa modalidade, Tatiana, Débora e Eduarda mencionaram a questão de ficarem sozinhas, e Felipe apontou o fato de não ter a ajuda dos professores. Ao pedir para expressar os sentimentos vivenciados no ERE, com o processo de isolamento, Tatiana, Felipe e Débora falaram sobre a saudade, enquanto Eduarda falou sobre o desânimo.

Diante das informações apresentadas, fica perceptível que houve mudanças na sociabilidade da maioria dos entrevistados durante o ERE, sendo elas permeadas pelas distâncias geográficas e pela mediação virtual entre eles. De acordo com Dayrell: “Podemos afirmar que a sociabilidade dos jovens responde às suas necessidades de comunicação, solidariedade, democracia, autonomia, trocas afetivas e, principalmente, identidade” (Dayrell, 2005, p. 118). As necessidades das trocas comunicacionais foram fundamentais para equilibrar as ações de isolamento social ocorridas durante a pandemia.

A experiência relatada pelos entrevistados contribuiu para conhecermos os impactos do ERE no cotidiano de alunos que residem no campo no estado de Minas Gerais. De acordo com Dayrell (2007), conhecer a realidade de cada sujeito permite realizar um exercício de comparação com a realidade de outros estudantes em qualquer local do mundo, ainda mais por se tratar de sujeitos com características singulares, e compreendendo esses indivíduos como sujeitos socioculturais. Em suma, através das respostas dos entrevistados, mostramos como a escola é também um espaço de prazer e de encontro, o qual permite a ocorrência da sociabilidade. Quando os entrevistados foram questionados sobre suas percepções com relação ao ERE, o mesmo foi associado à falta do contato com os colegas, professores e da própria escola. Da forma como as TDIC foram operacionalizadas, não permitiu uma mediação que enriquecesse social e pedagogicamente a comunidade escolar analisada. Essa falta de contato e de encontro entre os sujeitos interfere diretamente na ocorrência de uma possível sociabilidade, afetada presencial e virtualmente. Além disso, do ponto de vista educacional, o ensino remoto também não foi percebido pelos estudantes como

bem-sucedido em substituir as atividades presenciais.

5. Considerações finais

Por meio do estudo de caso realizado com alunos residentes, em sua maioria, no meio rural, foi possível chegarmos a algumas conclusões acerca de suas vivências durante o ERE. Com relação às TDIC acessadas, o celular *smartphone* foi a ferramenta mais utilizada e para entrar em contato com os seus colegas de turma e professores. Sendo o principal mediador sociotécnico da sociabilidade e de comunicação no momento em que ocorreu o ERE em virtude da necessidade de isolamento social, que mudou repentinamente as dinâmicas sociais. Essa mediação provoca mudanças na relação estabelecida entre os entrevistados, no entanto, apresentou limitações no seu uso, pois muitos jovens não conseguiram explorar as potencialidades que a tecnologia abre para a sociabilidade e para os estudos, por motivos variados, como falta de planejamento da política, falta de adequação pedagógica e uma cultura juvenil menos vinculada à internet e às redes sociais.

Com relação às experiências e vivências sobre o ERE, um dos sentidos mais experimentados pelos entrevistados foram a tristeza e a saudade. Ao comparar o ensino remoto com o presencial, ficou claro que o contato presencial com o professor faz diferença no processo de ensino aprendizagem, conforme enunciaram os entrevistados. Assim, diante dos achados desta pesquisa, é notória a classificação do ERE como uma experiência negativa para a maioria dos entrevistados.

Este estudo também apontou a importância da escola para as pessoas de comunidades rurais, pois ela assume o lugar de instituição responsável pela escolarização de jovens, mas também de lugar de sociabilidade genuína entre jovens, pois é um espaço legitimado pelas famílias para abonar a presença constante no trabalho das lavouras de café.

Por fim, a construção deste trabalho pode contribuir para compreender uma realidade específica de estudantes que residem no meio rural diante da pandemia do SARS-CoV-2. Espera-se, através da construção desta pesquisa, a realização de comparações com outras realidades de estudo, bem como colaborar para ampliar o debate sobre medidas públicas relacionadas ao ERE, ao ensino remoto de uma maneira geral, e aos usos das TDIC na educação.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Evilene de Sousa. O acesso de jovens rurais às tecnologias: **desafios e usos da internet na pandemia**. 2020. Disponível em: <https://abciber.org.br/simposios/index.php/virtualabciber/virtual2020/paper/viFile/988/48>Acesso em: 24 abr. 2022.



ARRUDA, Robson Lima de. Prefiro a escola: percepções de alunos e familiares sobre o ensino remoto emergencial. **Em Rede**, v. 8, n. 1, p. 1-13, jan./jun. 2021.

BRANCO, Juliana Cordeiro Soares; NEVES, Inajara de Salles Viana. Trabalho docente em tempos de COVID-19: EaD e Educação Remota Emergencial. *Educação, Ciência e Cultura*, v. 25, n. 3, p. 19-33, 2020.

CETIC.BR.BR **TIC Domicílios 2020**. Disponível em: https://www.cetic.br.br/media/analises/tic_domicilios_2020_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 15 de março de 2022.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. T. (Org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola "faz" as juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 de setembro de 2020.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventud, socialización y escuela. **Archivos de Ciencias de la Educación**, v. 4, p. 30-44, 2010.

FERREIRA, Silvete Mileia. **Educação do campo e suas práticas na EE Dom Francisco das Chagas**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2019.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. Censo Demográfico 2010. **IBGE**, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/> Acesso em: 22 jul. 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. Censo Demográfico 2022. **IBGE**, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html> Acesso em: 22 jan. 2024.

HODGES, Charles; TRUST, Torrey; MOORE, Stephanie; BOND, Aaron; LOCKEE, Barb. As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, v. 2, p. 66-81, 2020.

JÚNIOR, Sidney Lopes Sanches; SILVA, Mariana Choti da. Impactos do ensino remoto na vida acadêmica da educação superior: revisão de conceitos da



Educação a Distância e o modelo de ensino remoto. **Revista de ciências humanas**, v. 1, n. 2, p. 73-92, 2020.

LATOUR, Bruno. On technical mediation - philosophy, sociology, genealogy. **Common Knowledge**, v. 3, n. 2, p. 29-64, 1994.

LEÃO, Marcos Lorrان Paranhos; OLIVEIRA, Maria Tereza Damasceno de; MANDÚ, Thamyris Mariana Camarote. Educação escolar na pandemia: políticas públicas do estado de Minas Gerais, Brasil, no enfrentamento da crise do novo coronavírus. **Congresso Internacional de Tecnologias**, São Paulo, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 9-22.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EAD no mundo. In: LITTO, F. M; FORMIGA, M. (Org.) **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education, 2009. Disponível em: <http://www.almirjr.com/wp-content/uploads/2015/08/Aula-03-Artigo-01-Ahist%C3%B3ria-da-EAD-no-Mundo.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2020.

REDIN, Ezequiel et al. Juventude rural e novas formas de sociabilidade mediadas pelas TICs. **Signos do consumo**, v. 5, n. 2, p. 225-244, 2013.

SAUMA, Janderson Alves. **Interações sociais e digitais entre jovens de uma cidade pequena**: "aqui em Ervália não tem nada para jovens". 2021. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

SENHORAS, Elói Martins. **A pandemia do novo coronavírus no contexto da cultura pop zumbi**. Boletim de Conjuntura (BOCA), vol. 1, n. 3, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/boca/article/view/CoronaZumbi/2832#>. Acesso em: 26 ago.2020.

SILVA, Jonathan Fagundes da. **Juventude rural e telefone celular: consumo, apropriação e sociabilidade**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2019.

SIMMEL, Georg. **Sociabilidade, um exemplo de sociologia pura ou formal**. São Paulo, Ática, 1983.

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais da sociologia**. São Paulo: Ed. Zahar, 2006.



Recebido em: 21 de janeiro de 2024.
Aceito em: 06 de maio de 2024.
Publicado em: 28 de junho de 2024.

