

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM ESCOLAS DO CAMPO DURANTE A
PANDEMIA DA COVID-19: O QUE ALERTAM OS ENUNCIADOS DE DOCENTES
DO MUNICÍPIO DE CARUARU-PE?**

***LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LAS ESCUELAS RURALES DURANTE LA
PANDEMIA DE COVID-19: ¿QUÉ ADVIERTEN LOS ENUNCIADOS DE LOS
DOCENTES DEL MUNICIPIO DE CARUARU-PE?***

***DIGITAL TECHNOLOGIES IN RURAL SCHOOLS DURING THE COVID-19
PANDEMIC: WHAT DO THE STATEMENTS OF TEACHERS IN THE
MUNICIPALITY OF CARUARU-PE WARN US ABOUT?***



Marta Cordeiro da Silva GOMES¹
e-mail: martacordeiro668@gmail.com



Flávia Mendes de Andrade e PERES²
e-mail: flavia.peres@ufrpe.br

Como referenciar este artigo:

GOMES, M. C. S.; PERES, F. M. As tecnologias digitais em escolas do campo durante a pandemia da Covid-19: o que alertam os enunciados de docentes do município de Caruaru-PE? **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 37, n. 00, e026006, 2026. e-ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v37i00.11240.



| Submetido em: 14/11/2022
| Revisões requeridas em: 11/04/2025
| Aprovado em: 05/01/2026
| Publicado em: 31/08/2026

Editora: Profa. Dra. Rosiane de Fátima Ponce

¹ Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Recife – PE – Brasil. Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI).

² Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Recife – PE – Brasil. Professora Associada da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), na Área de Psicologia do Departamento de Educação. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (UFRPE/FUNDAJ).

Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 37, n. 00, e026006, 2026.
DOI: 10.32930/nuances.v37i00.11240

e-ISSN: 2236-0441

RESUMO: Este artigo, parte de uma dissertação, objetivou compreender os sentidos e significados das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) produzidos por docentes de escolas do campo de Caruaru-PE durante a pandemia da Covid-19. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida em dois momentos: aplicação de questionário on-line e realização de grupo focal, via Google Meet, com nove docentes. Neste artigo, analisam-se os dados obtidos pelo formulário, buscando compreender os processos vivenciados pelos participantes durante a pandemia. Fundamentamo-nos na abordagem histórico-cultural dos processos de ensino-aprendizagem e em uma perspectiva crítica da tecnologia, considerando a cultura campestre e as condições de existência dos sujeitos do campo. A análise baseou-se na Análise Dialógica do Discurso, a partir do Círculo de Bakhtin. Os resultados evidenciam sentidos e significados que defendem o uso das TDIC para favorecer os estudos e as práticas educativas, sem, contudo, destacar seu potencial crítico para a transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Pandemia. Práticas Pedagógicas. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

RESUMEN: Este artículo, parte de una disertación de maestría, tuvo como objetivo comprender los sentidos y significados de las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDIC) producidos por docentes de escuelas rurales de Caruaru-PE durante la pandemia de la Covid-19. Se trata de una investigación cualitativa, desarrollada en dos momentos: la aplicación de un cuestionario en línea y la realización de un grupo focal, a través de Google Meet, con nueve docentes. En este artículo, se analizan los datos obtenidos mediante el formulario, con el propósito de comprender los procesos experimentados por los participantes durante la pandemia. Nos fundamentamos en el enfoque histórico-cultural de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en una perspectiva crítica de la tecnología, considerando la cultura campestre y las condiciones de existencia de los sujetos del campo. El análisis se basó en el Análisis Dialógico del Discurso, a partir del Círculo de Bakhtin. Los resultados evidencian sentidos y significados que defienden el uso de las TDIC para favorecer los estudios y las prácticas educativas, sin destacar, no obstante, su potencial crítico para la transformación social.

PALABRAS CLAVE: Educación Rural. Pandemia. Prácticas Pedagógicas. Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación.

ABSTRACT: This article, which is part of a master's thesis, aimed to understand the meanings and significations attributed to Digital Information and Communication Technologies (DICT) by teachers working in rural schools in Caruaru-PE during the COVID-19 pandemic. This is a qualitative study developed in two stages: the administration of an online questionnaire and the conducting of a focus group via Google Meet with nine teachers. This article analyzes the data obtained through the questionnaire, seeking to understand the processes experienced by the participants during the pandemic. The study is grounded in the historical-cultural approach to teaching-learning processes and in a critical perspective on technology, taking into account rural culture and the living conditions of rural populations. The analysis was based on Dialogical Discourse Analysis, drawing on the Bakhtin Circle. The results reveal meanings and significations that advocate the use of DICT to support learning and educational practices; however, they do not emphasize their critical potential for social transformation.

KEYWORDS: Rural Education. Pandemic. Pedagogical Practices. Digital Information and Communication Technologies.

Introdução à complexa relação entre educação do campo, tecnologias e pandemia da Covid-19

O presente texto é resultado de uma pesquisa de mestrado desenvolvida com docentes que lecionam no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas do campo no município de Caruaru (PE). Localizado no Agreste Central do Estado de Pernambuco, o município tinha população estimada em 405.408 pessoas em 2025, conforme dados do IBGE. Com área rural composta por quatro distritos, Caruaru é conhecida por sua cultura popular, pelo São João, considerado um dos maiores do mundo, e, principalmente, pela arte do barro, que ganhou projeção com o trabalho do artista Mestre Vitalino.

Diante dos desdobramentos da pandemia da Covid-19, que levaram ao fechamento das escolas, foram nítidos os desafios enfrentados pelos docentes para reconfigurar suas metodologias de ensino e aprendizagem. Entre essas reconfigurações, destacou-se o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), principalmente na adaptação ao formato de aulas remotas, modelo emergencial adotado no Brasil e no exterior para assegurar a continuidade dos processos educacionais formais.

A pandemia da Covid-19 trouxe preocupação, tensão, angústia e medo, como o receio de infecção pelo vírus e de suas consequências, incluindo a morte e o luto. Houve também preocupações com questões políticas e sociais, como o aumento do número de pessoas que perderam o emprego em razão do fechamento do comércio e de comerciantes que tiveram de encerrar seus negócios. Essas situações, decorrentes da pandemia, impuseram uma realidade inédita, na qual se destaca a situação das escolas que, em razão das medidas sanitárias e das orientações da Organização Mundial da Saúde, suspenderam as atividades presenciais. Com isso, toda a estrutura escolar e as ações de estudantes, docentes e familiares passaram a seguir novas rotinas, com aulas obrigatoriamente realizadas de forma remota.

Diante do cenário da pandemia e do necessário isolamento físico e social, que, na área da educação, afetou as condições de trabalho dos docentes, buscamos refletir sobre como esses ajustes repercutiram nas escolas do campo, a partir do que dizem seus docentes e considerando as condições particulares dessas escolas. Consideramos que o contexto do campo constitui um espaço de vivência distinto do urbano, especialmente no que diz respeito ao acesso aos artefatos das TDIC e à conexão à internet. Além disso, distingue-se pelos pressupostos e pelas diretrizes que fundamentam a Educação do Campo (Caldart, 2012).

Assim, embora todos tenham sido afetados pela pandemia da Covid-19, entendida como uma configuração mais ampla e mundial, partimos do pressuposto de que há singularidades

determinadas pelos diversos contextos culturais, que influenciaram a forma como os sujeitos do campo vivenciaram esse período. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa foi compreender aspectos dos processos de produção de sentidos e significados sobre as TDIC para docentes que lecionam em escolas do campo.

Para compreender a chamada sociedade da informação, descrita por César Coll e Carles Monereo (2010), a sociedade em rede (Castells, 2002) ou, ainda, a sociedade do conhecimento (Moreira, 2001), é preciso considerar que os indivíduos podem construir saberes de forma autônoma e criativa, transformando identidades e papéis sociais, tendo as TDIC como instrumentos dessa construção e transformação. Uma proposta da sociedade do conhecimento é que “os pensamentos deixem de ser dos indivíduos” e passem a ser de todos. Considerando que a sociedade se encontra em um processo de transformação consolidado ao longo do tempo, Coll e Monereo (2010, p. 15) destacam:

[...] estamos assistindo já há algumas décadas ao surgimento de uma nova forma de organização econômica, social, política e cultural, identificada como Sociedade da Informação (SI), que comporta novas maneiras de trabalhar, de comunicar-se, de relacionar-se, de aprender, de pensar e, em suma, de viver.

Para Lévy (1997), as novas tecnologias da inteligência impulsionam novas formas de viver e de se relacionar, tendo o virtual provocado um novo tempo histórico na humanidade, com rupturas nas características das interações que, por sua vez, transformam características cognitivas, afetando a memória, a percepção e as formas de conceber as relações espaço-temporais. O “filósofo do virtual” compara essas alterações a grandes transformações vivenciadas pela humanidade, como a passagem do tempo histórico da oralidade para o da escrita e o desenvolvimento da imprensa. Durante a pandemia, com a disseminação do uso e da imersão em contextos virtuais, foi possível compreender concretamente aquilo a que Lévy se referia.

Durante o período de quarentena, com o cancelamento de eventos e de atendimentos presenciais ao público, esse tempo do virtual, caracterizado por Lévy (1997), tornou-se uma realidade concreta nos mais diversos espaços geográficos. As redes sociais digitais e o espaço virtual foram frequentemente utilizados para a apreciação de atrações musicais, festas on-line, como as lives, e interações nos mais variados níveis de relação. No âmbito educacional, não foi diferente. Os docentes passaram a ministrar suas aulas utilizando as TDIC, em consonância com a ideia de que a humanidade vivencia novas maneiras de trabalhar, de se comunicar, de se relacionar e de aprender, mediadas pelas tecnologias.

Em outras palavras, o período da pandemia impôs, de forma urgente, uma realidade que já estava em curso: a necessidade de adaptação às TDIC. Os docentes passaram a utilizar ainda mais essas tecnologias. Em razão do isolamento físico e social e da necessidade de ajustar o calendário letivo das escolas, foi preciso adequar a proposta às aulas remotas, iniciando-se uma transformação no modelo de ensino. O corpo docente passou, emergencialmente, a trabalhar com as ferramentas tecnológicas disponíveis. Artefatos digitais de uso pessoal, como celulares e computadores, foram utilizados para fins de trabalho educacional, e essa emergência levou muitos docentes a aprender a utilizar as TDIC em suas práticas, a fim de atender às demandas pedagógicas e ministrar aulas remotas.

No entanto, é importante destacar a desigualdade de acesso e de condições relacionadas às TDIC. Nesse contexto, alerta-se que as TDIC podem aproximar ou distanciar os sujeitos, diminuindo ou ampliando um fosso de diferenças sociais cristalizadas há séculos. Discussões sobre inclusão e letramento digital, já presentes antes da pandemia nas pautas de pesquisas em educação, sociologia, psicologia e outras áreas, ganharam novas perspectivas com a ampliação dos usos, o desenvolvimento de novos produtos tecnológicos para atender às necessidades do contexto pandêmico e, inclusive, a criação de novas necessidades decorrentes da disseminação da indústria de TDIC.

Neste estudo, direcionamos o foco para provocar uma reflexão educacional sobre o uso, o acesso e o desenvolvimento de TDIC em contextos não hegemônicos, como os contextos camponeses e suas escolas do campo. Cabe destacar que, embora a pandemia tenha evidenciado a necessidade de utilização das TDIC em diversos setores, na área da educação as diferentes realidades revelaram desafios também distintos quanto à formação, ao acesso e à utilização dessas ferramentas por docentes e estudantes.

O trabalho buscou, portanto, compreender alguns elementos do trabalho docente durante a pandemia a partir da percepção de professores de escolas do campo. Tratamos de questões relativas à aproximação e ao distanciamento entre escolas do campo e tecnologias, buscando compreender o jogo dialógico nos enunciados de docentes que trabalham nessas instituições, em um estudo de caso focalizado na zona rural do município de Caruaru, em Pernambuco, Nordeste do Brasil. Observamos se, em algum momento, seus enunciados convergem com a arena discursiva presente nos debates sobre a Educação do Campo, como a discussão sobre a hegemonia da industrialização versus outras formas de vida contra-hegemônicas, a exemplo da agricultura familiar e da agroecologia. Uma pergunta se sobressai: os enunciados dos docentes

de escolas do campo, nesse contexto investigado, orientam-se pelas diretrizes não hegemônicas (Arroyo, 2011) da Educação do Campo?

A expressão “Educação do Campo” propõe-se a substituir a visão de educação das antigas escolas rurais e a contrapor-se ao paradigma de supervalorização da urbanidade na zona rural (Caldart, 2012). Com a Educação do Campo, promovem-se atividades educativas voltadas às transformações sociais e à valorização dos sujeitos do campo, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas na zona rural que contemplem tanto as características e a valorização da cultura campesina quanto as demandas de uma sociedade atualmente imersa em interações mediadas por tecnologias. Assim, podem ser favorecidos significados materiais e intelectuais nos contextos campesinos, incluindo socialmente sujeitos que, historicamente, tiveram suas vozes invisibilizadas. Ressaltamos que esse contexto do campo ainda é repleto de contradições, cujos significados culturais são, em geral, pautados por paradigmas hegemônicos que afetam os territórios rurais.

Nosso estudo estabeleceu um diálogo entre os enunciados sobre tecnologia produzidos pelos docentes de escolas do campo participantes da pesquisa e as possíveis vozes sociais presentes nesses enunciados. Tomamos como base a historicidade da Educação do Campo, originada de movimentos sociais do campo e para o campo, cujas diretrizes concebem esse espaço como uma arena de disputa. Nesse viés, compreende-se que a Educação do Campo pode promover a contextualização histórica dos conceitos e conteúdos trabalhados na escola, dialogando com os saberes dos povos do campo, de modo a favorecer o território campesino como lugar de vida.

Para analisar essas possíveis vozes, foi importante tomar como base a compreensão de tecnologia proposta por estudiosos da perspectiva crítica, como Andrew Feenberg (2013), para quem as tecnologias são marcadas, desde sua origem, por visões de mundo e aspectos ideológicos, não sendo neutras; tampouco são neutras as possibilidades e as práticas a elas relacionadas. O filósofo apresenta um quadro de perspectivas sobre a tecnologia, reproduzido a seguir, que explica possíveis posicionamentos interpretativos acerca dessa ferramenta. Dependendo da interpretação, algumas posições teóricas tendem a considerar a tecnologia neutra; outras, controlada pelo ser humano; ela pode ainda ser interpretada como autônoma ou, em um quarto quadrante, condicionada por valores.

Quadro 1 – Alternativas modernas da filosofia da tecnologia

QUATRO PERSPECTIVAS		
A TECNOLOGIA É		
	eixo (A) AUTÔNOMA	eixo (B) HUMANAMENTE CONTROLADA
Neutra	(1) Determinismo por exemplo: a teoria da modernização	(2) Instrumentalismo fé liberal no progresso
Carregada de Valores meios formam um modo de vida que inclui fins	(3) Substantivismo meios e fins ligados em sistemas	(4) Teoria Crítica escolha de sistemas de meios-fins alternativos

Fonte: Feenberg (2013, p. 57).

Além da teoria crítica da tecnologia, a abordagem histórico-cultural em psicologia permite compreender os artefatos digitais como mediadores que transformam as formas de viver e de se relacionar com o mundo daqueles que têm acesso aos recursos tecnológicos, mas que também afetam, indiretamente, os contextos culturais sem acesso a esses recursos e, consequentemente, os excluem de uma mediação digital historicamente construída. Do mesmo modo, considerando as dimensões de historicidade que nos atravessam, entendemos que as TDIC são carregadas de juízos de valor nos significados de suas interfaces, nos motivos e objetivos das atividades e nos processos que vão de sua criação e desenvolvimento até seu uso. Em outras palavras, os artefatos são marcados por intencionalidades que não devem ser desconsideradas, pois congregam valores incorporados a seus acabamentos como produtos (Peres; Morais, 2021).

Reforçando o argumento, há um número crescente de trabalhos que fomentam o desenvolvimento de competências relacionadas às tecnologias digitais, como o Pensamento Computacional, mas que se concentram eminentemente em contextos urbanos. Nos contextos rurais, ainda há poucos trabalhos com propostas que ultrapassem o uso das tecnologias digitais e contemplem também o processo de desenvolvimento desses artefatos (Ortiz; Pereira, 2019). Os trabalhos do grupo de pesquisa “Desenvolvimento Educacional de Multimídias Sustentáveis (DEMULTS)” vêm avançando nessa direção, promovendo o desenvolvimento de artefatos

digitais com Design Participativo e Programação por estudantes de escolas do campo (Moraes *et al.*, 2021; Peres *et al.*, 2020). Todavia, de modo geral, no contexto da Educação do Campo, muitos trabalhos discutem a inclusão digital sem abordar o desenvolvimento de tecnologias com estudantes (Munarim, 2014; Santos; Leão, 2017).

Buscando refletir sobre essa problemática, apresentamos neste artigo uma análise das respostas registradas pelos docentes em um formulário do Google Forms, que constituiu o primeiro momento de uma pesquisa de mestrado. Esse primeiro momento foi importante para a escolha dos docentes que participariam de uma etapa posterior, sendo esse o critério para prosseguir ao segundo momento, organizado como grupo focal no Google Meet. Todavia, neste artigo, pautamo-nos apenas na análise do que foi registrado no formulário; a continuidade e a totalidade do trabalho encontram-se em Gomes (2022).

Neste artigo, enfatizamos aquilo que identificamos como uma lacuna de determinados temas nos enunciados docentes. Isso reflete a produção de invisibilidades, que ocorre sempre que algumas formas de subjetivação — no caso aqui investigado, a cultura dos povos do campo — permanecem subalternizadas e invisibilizadas, tornando-se vulneráveis, muitas vezes de modo irreversível, e mantendo um processo de reprodução do modelo hegemônico, produto do capital.

Segundo os estudos do Círculo de Bakhtin (Faraco, 2003), que orientam nosso método de análise dos enunciados docentes, o modo de funcionamento da linguagem não pode ser apreendido pelas unidades da língua, mas somente pelas relações dialógicas entre os enunciados, sendo esse um postulado essencial de Bakhtin. Ao refletirmos sobre a unidade de análise eleita no método analítico dialógico do discurso dos docentes participantes, consideramos que os enunciados só podem ser compreendidos em suas relações contextuais de significado e sentido, a cada vez que aparecem. Assim concebidos, devem ser considerados nas relações dialógicas que os engendram.

Ao cruzarmos essas reflexões com as ideias de Bakhtin, torna-se possível perceber as vozes que não estavam presentes nos enunciados dos docentes. Como veremos, foi justamente a lacuna identificada pela ausência de determinados posicionamentos ideológicos nos enunciados que soou como um alerta à Educação do Campo.

Metodologia

Este estudo é de cunho eminentemente qualitativo e exige uma relação de “interação” entre o pesquisador e os participantes, aspecto que Ludke e André (2017) enfatizam ao tratar da necessidade de transparência nas etapas da pesquisa, uma vez que a garantia do sigilo quanto aos dados fornecidos pelos participantes, se prometida, deve ser cumprida. Quanto à entrevista e, particularmente, ao grupo focal utilizado na presente pesquisa, Ludke e André (2017, p. 59) afirmam: “na situação de entrevista, essa questão se torna particularmente relevante, pois a garantia do anonimato pode favorecer uma relação de dados que poderão comprometer o entrevistado se sua identidade não for protegida”.

Além da garantia do anonimato dos participantes, as autoras também enfatizam o cuidado que o pesquisador deve ter para não revelar dados que possam comprometer a identificação dos participantes.

No artigo “Ética na pesquisa: princípios gerais”, em documento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Mainardes e Cury (2019) apresentam alguns princípios a serem considerados, entre os quais:

Na área de Educação, a Associação Americana de Pesquisa em Educação (AERA, 2017) definiu os seguintes princípios: a) competência profissional; b) integridade; c) responsabilidade profissional, científica e do conhecimento; d) respeito aos direitos, à dignidade das pessoas e à diversidade; e f) responsabilidade social.

Os autores consideram, entre outros, esses princípios, que orientam o pesquisador a atuar com competência, integridade e responsabilidade, mantendo “respeito aos direitos, à dignidade das pessoas e à diversidade e responsabilidade social” em relação àquilo que se propõe a investigar.

No que concerne à pesquisa no âmbito da educação com docentes e TDIC, e considerando a importância de os participantes conhecerem os aspectos referentes à ética na pesquisa e à preservação de suas identidades, foi elaborado e disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) na plataforma Google Forms, para leitura e aceite antes de os docentes acessarem o formulário. Dessa forma, os participantes puderam conhecer os aspectos éticos que caracterizam a pesquisa e manifestar sua concordância em participar dela.

Sobre a construção dos dados

Elaboramos um questionário com 25 questões de múltipla escolha, algumas delas abertas, respondido por 32 docentes. Após a aplicação do questionário, analisamos cada resposta registrada. Todos os docentes afirmaram utilizar as TDIC para continuar ministrando suas aulas nas escolas do campo, recorrendo a redes sociais, como YouTube, Instagram e Telegram, e a plataformas como Google Meet e Google Forms. Entre os aplicativos, o WhatsApp foi o mais utilizado.

Entre os questionamentos apresentados no formulário, perguntamos sobre o contexto das escolas do campo e sobre como foi desenvolver o trabalho docente durante a pandemia. Muitos enunciados caracterizaram esse período como desafiador, extremamente difícil ou complicado e chamaram a atenção para aspectos que limitaram a interação no processo de ensino e aprendizagem, como o “pouco retorno por parte dos discentes”.

Outros enunciados exemplares foram: *“o trabalho docente nesse contexto de pandemia configura-se como um desafio para a Educação do Campo. Em muitas realidades o acesso à tecnologia e, especificamente, à internet não é a desejada para realização de um trabalho que permita acompanhar as necessidades dos estudantes”*.

O acesso aos estudantes pela internet, portanto, configurou-se como um dos grandes desafios do trabalho docente. Embora esses profissionais possuíssem artefatos tecnológicos, o desafio consistia em alcançar os estudantes e fazer com que mantivessem o foco nas propostas das aulas, oferecendo o retorno necessário aos docentes e à escola. É importante destacar que não há menção específica ao contexto do campo nesses enunciados, tampouco a relações que indiquem desafios próprios desse contexto.

Sobre a análise dos dados

A análise foi orientada pela Análise Dialógica do Discurso (ADD), conforme a abordagem dos trabalhos de Mikhail Bakhtin (2006). É importante retomar algumas considerações sobre o enunciado, conceito central do dialogismo, segundo a perspectiva bakhtiniana. Nessa perspectiva, o enunciado é construído em um espaço no qual os ecos da memória podem ser confrontados para revelar as experiências em que os sujeitos estão inseridos, em ações realizadas com ou sem TDIC. Considerando-o sempre em movimento, entende-se que “a enunciação se organiza nas relações dialógicas que são construídas no meio social em que

os sujeitos da pesquisa estão inseridos” (Silva, 2020, p. 55). Nesse contexto, para Bakhtin (1982, p. 392):

Não existe nem a primeira nem a última palavra, e não existem fronteiras para um contexto dialógico (ascende a um passado infinito e tende para um futuro igualmente infinito). Inclusive os sentidos passados, ou seja, gerados nos diálogos dos séculos anteriores, nunca podem ser estáveis (concluídos de uma vez para sempre, terminados); sempre vão mudar renovando-se no processo posterior do diálogo.

O que tratamos por enunciado diz respeito ao que Beth Brait (2020, p. 63) define como “[...] frase ou sequências frasais”, concebidas também como “unidade de comunicação, como unidade de significação, necessariamente contextualizado”. Peres (2007, p. 25), por sua vez, resume suas características específicas da seguinte forma:

O objeto de estudo na *metalinguística* bakhtiniana (Bakhtin, 2002,b) é o enunciado com algumas particularidades: a) as bordas dos mesmos são delimitadas pela alternância dos sujeitos falantes b) são carregados de juízo de valor e destinam-se a alguém; c) cada enunciado possui um projeto de discurso e formas típicas de acabamento; d) têm um acabamento e se constitui num todo de sentido, esperando, por isso mesmo, pelo complemento do outro, sua resposta - o que, embora “acabado”, garante-lhe a característica fundamental de inconclusibilidade e incompletude; e) o sentido do enunciado é também dialógico e as relações são relações entre posições autorais.

Os enunciados são elos de uma cadeia comunicativa, respondendo sempre a outros e almejando respostas futuras. As relações entre os sujeitos são carregadas de vozes sociais e, portanto, são polifônicas, evidenciando aspectos ideológicos, posicionamentos e visões de mundo que podem ser apreendidos analiticamente no processo dialógico. Não há uma analítica bakhtiniana estabelecida, mas, com base nessas ideias, é possível definir critérios para alcançar as vozes presentes nos enunciados de sujeitos histórica e socialmente situados nas interações.

Nessa relação dialógica, o pesquisador, como analista do discurso, também responde a enunciados anteriores e dialoga com as vozes que os fundamentam. No caso investigado, compreender os sentidos e significados das TDIC para docentes de escolas localizadas no campo, dadas as condições da pandemia vivenciada, constitui um elo fundamentado tanto pela compreensão das TDIC quanto pela compreensão da Educação do Campo. Depreende-se, nessa lógica, que:

Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o

homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado (Bakhtin, 2003, p. 319).

À medida que esta pesquisa também atravessa a pesquisadora, enquanto docente e imersa na construção do diálogo proposto, cada questionamento e cada reflexão perpassam tanto quem traça esse caminho quanto os participantes e aquilo que têm a dizer a partir da linguagem construída na interação contextualizada, na busca por compreender os signos e interpretá-los. Sobre a polifonia, Bakhtin (2003, p. 330) apresenta o seguinte:

Cada conjunto verbalizado grande e criativo é um sistema de relações muito complexo e multiplanar. Na relação criadora com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente.

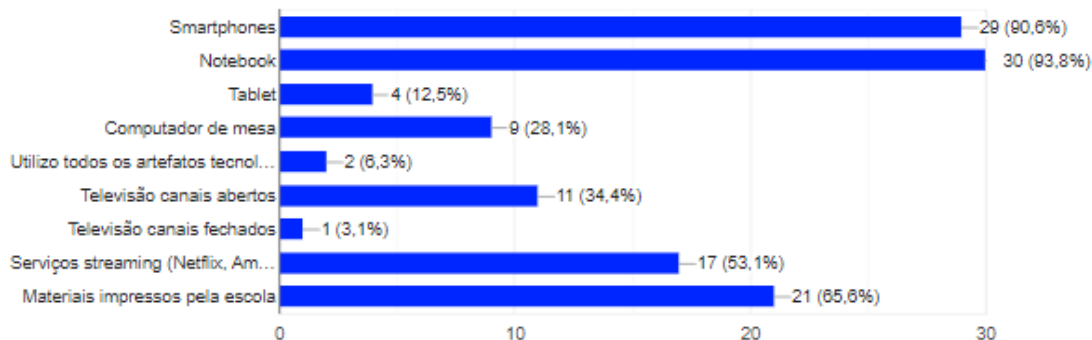
Em cada expressão de fala enunciada, há vozes; não há palavras vazias, sem a intenção de expressar, de alguma forma, uma voz ou um sentido para aquilo que se diz. Nos sistemas de relações, somos seres que nos constituímos nos diálogos, na teia de relações entre nós e os outros.

Apresentamos, a seguir, algumas análises e resultados dos enunciados dos docentes, representados nos gráficos, que evidenciam aspectos dialógicos relevantes. Outras dimensões enunciativas da análise dialógica, contudo, só puderam ser aprofundadas no segundo momento da pesquisa, não focalizado neste artigo.

Análise e resultados

Neste texto, o foco recai sobre o primeiro momento da pesquisa e, assim, não aprofundamos os resultados encontrados no segundo momento (grupo focal). No entanto, é importante destacar que, já na análise desse primeiro momento (questionário), há um fio ininterrupto de dialogicidade com elementos que alcançaram aquilo que posteriormente obtivemos no grupo focal, etapa mais interativa e marcada por uma dinâmica discursiva muito rica em vozes sociais.

Quando questionamos quais artefatos os docentes utilizavam em suas aulas remotas durante a pandemia, observamos, conforme o Gráfico 1, diferentes recursos digitais:

Gráfico 1 – Diferentes artefatos digitais utilizados nas aulas remotas

Fonte: Elaboração das autoras (2023).

No Gráfico 1, percebemos a forte e indispensável presença das TDIC no modelo de aulas remotas, o que remete à afirmação de Lévy (2003, p. 95): “nós, seres humanos, jamais pensamos sozinhos ou sem ferramentas”. Coll e Monereo (2010) também indicam que a incorporação das tecnologias à educação escolar pode tornar mais eficientes e produtivos os processos de ensino e aprendizagem.

Entendemos que essa visão positiva das tecnologias, sem maior reflexão crítica, pode ser incoerente com a dimensão crítica dos processos de industrialização prevista pela Educação do Campo. No segundo momento da pesquisa, observamos o quanto essa visão positiva se refletiu nos enunciados docentes.

Não se trata, aqui, de negar as tecnologias, pois reconhecemos que elas são importantes e foram fundamentais durante a pandemia. Contudo, consumi-las sem ressalvas, sem considerar que sua produção advém de grandes centros urbanos, geralmente sem conexão com as vozes sociais dos camponeses e suas necessidades contextualizadas, mostra-se incoerente com a Educação do Campo. Ponderar sobre sua incorporação aos projetos educativos implica compreender criticamente que, muitas vezes, a inserção das TDIC nas atividades das escolas do campo ocorre sem projetos ou planejamento.

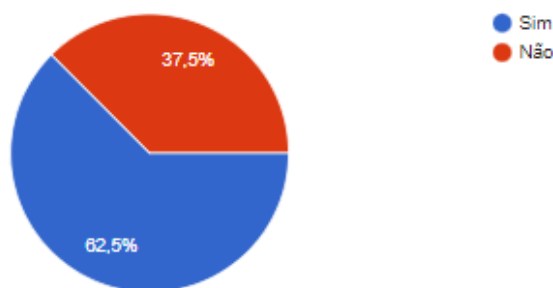
A falta de planejamento para o uso das TDIC é uma realidade em diversas escolas, situadas em contextos hegemônicos ou não. Nos contextos do campo, dadas as especificidades desses espaços-tempos educacionais, uma reflexão adicional se faz necessária: a ausência das vozes sociais dos povos do campo nas interfaces das TDIC. O uso, por si só, não gera processos dialógicos polifônicos, pois, de modo geral, as TDIC carregam significados provenientes de grandes centros urbanos, sem a participação dos povos do campo ao longo de seu desenvolvimento.

Outro aspecto que consideramos relevante sobre as TDIC, que apareceu nas análises do questionário, foi quanto à aquisição de artefatos tecnológicos para o trabalho docente durante a Pandemia, uma vez que, em muitas realidades, se fez necessário a utilização de aparelhos tecnológicos que não estavam presentes no cotidiano e trabalho dos docentes.

No entanto, também foram utilizadas atividades impressas, que os docentes levavam às residências dos estudantes, geralmente a cada duas semanas, para que o trabalho pedagógico pudesse ocorrer e os estudantes não ficassem sem acesso aos conteúdos, pois muitos não dispunham de artefatos tecnológicos nem de acesso à internet.

Convém lembrar o relato de uma docente, que destacou ter conseguido ensinar estudantes que iam até sua casa porque residia em uma vila, ainda que mantendo o distanciamento e as medidas de segurança, como o uso de máscaras. Assim, era possível entregar materiais impressos e esclarecer dúvidas. A seguir, o Gráfico 2 apresenta a aquisição de artefatos tecnológicos:

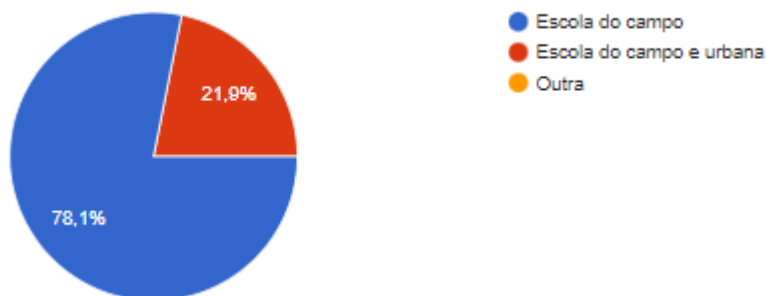
Gráfico 2 – Docentes que adquiriram artefatos tecnológicos durante a pandemia



Fonte: Elaboração das autoras (2023).

Esses dados evidenciam que a maioria dos docentes (62,5%) teve de adquirir artefatos das TDIC para dar continuidade ao trabalho pedagógico durante a pandemia. Também foi necessário utilizar materiais impressos, como já mencionado neste artigo, mesmo com a disponibilidade de redes digitais, como a internet, e de artefatos como celulares e computadores em apoio ao trabalho pedagógico. Vale ressaltar que parte desses docentes também lecionava em escolas urbanas. Dessa forma, podemos inferir que a aquisição de equipamentos não ocorreu somente pelo fato de os docentes lecionarem em escolas situadas no campo, visto que 21,9% deles também atuavam em escolas públicas urbanas, enquanto 78,1% atuavam em escolas do campo. Isso pode ser observado no Gráfico 3, a seguir:

Gráfico 3 – Docentes que lecionam em escola pública



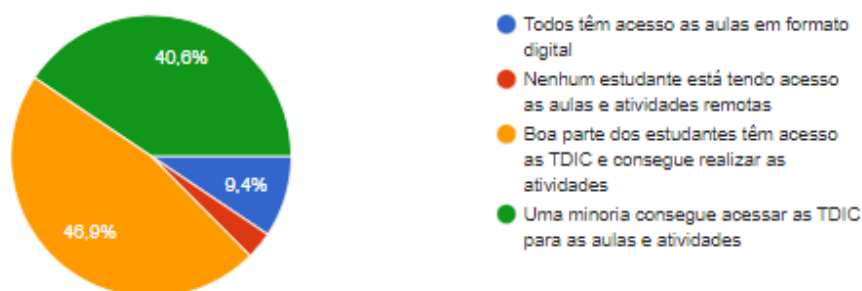
Fonte: Elaboração das autoras (2023).

Conforme o Gráfico 3, é interessante observar que, entre os docentes participantes da pesquisa, não há registros de atuação em escolas privadas. Evidencia-se, portanto, que a maioria dos respondentes (78,1%) leciona somente em escolas do campo. Apesar dos esforços para atender às demandas e inovações exigidas pela pandemia, muitas outras questões atravessaram esse contexto e impediram que todos os estudantes acompanhassem e desenvolvessem as atividades propostas.

Identificamos ainda, nos documentos analisados e no gráfico acima, que 21,9% dos docentes que lecionam na cidade também atuam no campo, cumprindo carga horária de dois ou até três turnos. Esse dado sugere uma necessidade ainda maior de aquisição de artefatos das TDIC para as ações pedagógicas durante a pandemia, a fim de atender e alcançar os estudantes.

Em seguida, observamos, no Gráfico 4, o acesso dos estudantes às atividades.

Gráfico 4 – Acesso dos estudantes às atividades propostas/remotas



Fonte: Elaboração das autoras (2023).

O Gráfico 4 apresenta as porcentagens de estudantes que tiveram acesso às TDIC. Questionados sobre o acesso dos estudantes às TDIC para a realização das atividades, os docentes responderam que 46,9% deles, correspondente a uma parcela significativa, tinham acesso às tecnologias e conseguiam realizar as atividades; 40,6% conseguiam acessar as TDIC

para realizar as aulas e atividades; e 9,4% tiveram acesso às aulas em formato digital. Apenas 3,1% afirmaram que nenhum estudante estava tendo acesso às atividades e às aulas remotas.

Procuramos identificar, nos enunciados dos docentes e nas vozes presentes em suas proposições, os significados das práticas educativas com TDIC, que dialogam com vivências pedagógicas de escolas do campo em meio ao cenário de isolamento físico, aulas remotas e uso das tecnologias durante a pandemia. Entendemos as vozes como posicionamentos, no sentido atribuído por Bubnova, Baronas e Tonelli (2011, p. 276): “voz se identifica com opinião, pontos de vista e postura ideológica”. Assim, as vozes de um enunciado relacionam-se mais à dimensão do sentido do que à do significado, pois guardam singularidades do sujeito que enuncia.

Com base em nossos objetivos e na unidade de análise, elencamos algumas categorias presentes nos enunciados dos docentes e buscamos articulá-las ao referencial teórico. Cabe destacar que a experiência de pesquisa com interações síncronas, mediadas por tela entre a pesquisadora e os participantes, suscitou dados que nos levaram a refletir sobre os sentidos e significados presentes nas vozes dos enunciados acerca da temática abordada.

Compreende-se que cada enunciado apresentado pelos docentes participantes é carregado de juízos de valor e de vozes sociais relacionadas àquilo em que acreditam, sendo dialogicamente complementado pelo discurso do outro. Como há uma incompletude nos enunciados, eles se complementam no processo dialógico em que cada enunciator expõe suas “posições autorais”. Dessa forma, concordamos com Brait (2020) quando afirma que o enunciado apresenta certo acabamento, embora permaneça incompleto. Entendemos, assim, que a dialogicidade está em movimento e só pode ser construída em uma relação de participação e interação entre os sujeitos e seus espaços de convivência - a escola e os territórios dos quais fazem parte e nos quais estão inseridos.

Ao refletirmos sobre o sentido das TDIC para docentes das escolas do campo do município em questão, observamos em seus enunciados que, ao longo de quase dois anos de aulas remotas, período concomitante à realização desta pesquisa, as TDIC foram compreendidas como desafio e resistência às dificuldades. Para os participantes, os sentidos e significados das TDIC apresentam-se, sobretudo, como elementos que podem limitar o andamento das aulas remotas. Entre os fatores mencionados, estão a falta de artefatos tecnológicos, as dificuldades de alguns estudantes no manuseio das ferramentas e a ausência de conexão com a internet, elementos que dificultam o ensino e a aprendizagem. Para esses docentes, as TDIC representam facilidade apenas quando há conectividade e os estudantes possuem habilidade para utilizá-las.

Note-se que, ao falarem sobre a falta de habilidade ou as dificuldades de acesso, os docentes não evidenciam uma crítica à tecnologia a partir de seu lugar de origem, nem à ausência de vozes campesinas nas interfaces. Tampouco apresentam uma reflexão crítica sobre o desenvolvimento e o uso das tecnologias e sobre as complexas relações entre cidade e campo.

Essa ausência de uma voz própria da Educação do Campo, que seria congruente com o quadrante 4 da teoria crítica da tecnologia (Feenberg, 2003) e com suas bases de processos educativos estabelecidos como crítica contra-hegemônica, ressoa nesta pesquisa como um alerta. Dialogamos com essa ausência, tomando-a como um potencial problematizador capaz de fortalecer uma prática situada e crítica com TDIC voltada aos povos do campo: que reflita as vozes desses povos, necessárias nessa arena de disputa discursiva; que seja capaz de fomentar a agroecologia, a convivência com o semiárido, a agricultura familiar, as lutas dos movimentos sociais e outras vozes convergentes com esse modelo de sociedade.

Considerações finais

Este estudo foi desenvolvido a partir do seguinte questionamento: quais são os sentidos e significados das TDIC para docentes das escolas do campo do município de Caruaru (PE) durante a pandemia da Covid-19? Para respondê-lo, buscamos analisar o que dizem os docentes sobre suas ações mediadas por TDIC durante a pandemia, no cotidiano do campo. Foi importante compreender que aquilo que não foi dito pelos docentes também merece atenção, justamente por evidenciar processos de invisibilização.

Articulamos os enunciados dos docentes participantes, no jogo dialógico proposto, à teoria crítica da tecnologia e à abordagem histórico-cultural, buscando compreender as vozes sociais presentes e as lacunas em seus discursos. Os sentidos e significados foram compreendidos e cuidadosamente analisados a partir das lentes bakhtinianas do dialogismo.

A partir das análises, identificamos que as práticas com TDIC desenvolvidas pelos docentes envolvem o uso dessas ferramentas para informação e comunicação e que as telas contribuíram para os momentos remotos em que passamos a nos comunicar e trabalhar por meio delas. Vivenciamos novos processos que, durante a pandemia, aos poucos tomaram forma e se estabeleceram como rotina. Os docentes desenvolveram habilidades que antes não imaginavam adquirir, criaram canais em redes sociais digitais e adaptaram-se aos novos modelos de trabalho em rede, como observamos nas respostas registradas no formulário do Google Forms.

Segundo Vigotski (2001), o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos despertados na consciência humana; assim, algo pode apresentar um sentido diferente para cada sujeito, enquanto o significado é mais estável e exato. Conforme os enunciados dos participantes da pesquisa, as vozes sociais enfatizadas indicam que as TDIC possibilitam a continuidade do trabalho pedagógico, mas também podem ser limitantes, dependendo das condições de acesso. No entanto, o significado de “limitantes”, no discurso dos participantes, ainda não incorpora o sentido crítico da voz da Educação do Campo.

Assim, o alerta evidenciado nos enunciados decorre mais da ausência de vozes sociais do campo nos discursos dos docentes do que das vozes destacadas ao tratarem dos alcances e limites das tecnologias. Para ampliar a discussão sobre tecnologias digitais na Educação do Campo, seria importante enunciar também que as TDIC, originadas em grandes centros urbanos, carregam significados de empresas, corporações e processos industriais historicamente excludentes, que nem sempre favorecem a educação dos povos do campo e para o campo.

O alerta, então, é que, ao utilizar TDIC em contextos campestres, é importante considerar as possibilidades e os limites dessas tecnologias não apenas em termos de dificuldades de acesso, mas também quanto às condições em que são geradas e chegam ao campo. É urgente pensar em práticas de ensino-aprendizagem que promovam uma conexão entre campo e cidade, contribuam para superar essa dicotomia e orientem processos de inclusão digital nas escolas do campo sem invisibilizar as vozes dos povos que resistem nesses territórios. Isso implica refletir sobre as práticas com TDIC para além do uso, potencializando também a participação dos estudantes do campo no desenvolvimento de tecnologias contextualizadas e beneficiando sua capacidade de criar artefatos digitais e resolver problemas de seus territórios. Trata-se, portanto, de imprimir suas próprias vozes campestres nas interfaces geradas.

Quanto à inclusão das TDIC pelos docentes em suas práticas pedagógicas, cabe ponderar que, naquele momento da pandemia, houve compromisso com a educação e readaptação das práticas. No entanto, o uso das TDIC ainda constitui um desafio; por isso, são necessários aprofundamentos críticos na educação que favoreçam uma verdadeira inclusão digital com transformação social.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- BUBNOVA, T.; BARONAS, R. L.; TONELLI, F. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 268-280, 2011. DOI: 10.1590/S2176-45732011000200016.
- CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S. *et al.* (org.) **Dicionário da educação do campo**. v. 2. 2012. p. 257-265.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e Comunicação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar edições, 2003.
- FEENBERG, A. **O que é filosofia da tecnologia?** Conferência realizada para os estudantes universitários de Komaba, junho de 2003.
- FEENBERG, A. O que é a filosofia da tecnologia? In: NEDER, R. T. (org.) **A Teoria Crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/CDS/UnB/ Capes, 2013.
- GOMES, M. C. S. **Pandemia da Covid-19 e uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: relações de sentidos e significados por docentes em escolas do campo do município de Caruaru-PE**. 2022. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Recife, 2022.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Caruaru**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pe/caruaru.html>. Acesso em: 20 out. 2025.
- LÉVY, P. **O que é virtual**. São Paulo: Editora 34, 1997.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2017.
- MAINARDES, J.; CURY, C. R. J. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. v. 1. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.

MORAIS, D. *et al.* Processos de desenvolvimento participativo de tecnologias digitais educacionais nos contextos urbano e da educação do campo. *In: WORKSHOP SOBRE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO (WEI)*, 29., 2021, on-line. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 111-120. ISSN 2595-6175.

MOREIRA, V. **Escola do futuro sedução ou inquietação**: as novas tecnologias e o reencantamento da escola. Porto: Porto Editora, 2001.

MUNARIM, I. **As tecnologias digitais nas escolas do campo**: contextos, desafios e possibilidades. 2014. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2014.

ORTIZ, J. S. B.; PEREIRA, R. Ten years of initiatives to promote computational thinking: A systematic mapping of literature. **Journal on Computational Thinking**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 95, 2019. DOI: 10.14210/jctthink.v3.n1.p95.

PERES, F. M. A. **Diálogo e autoria**: do desenvolvimento ao uso de sistemas de informação. 2007. 207 f. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2007.

PERES, F. M. A. *et al.* Desenvolvimento de artefatos digitais por estudantes na Educação do Campo: uma pesquisa-ação em comunidades de prática. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO*, 31., 2020, on-line. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. p. 212-221. DOI: 10.5753/cbie.sbie.2020.212.

PERES, F. M. A.; MORAIS, D. C. S. Desafios do design de interação para contextos contra-hegemônicos: destacando e superando contradições para transformação social e responsividade. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO SOBRE FATORES HUMANOS EM SISTEMAS COMPUTACIONAIS*, 20., 2021, on-line. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021.

SANTOS, S. F.; LEÃO, M. F. Uso de objetos educacionais digitais para ensinar sistemas do corpo humano em uma escola do campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [s. l.], v. 2, n. 3, p. 861-880, 2017. DOI: 10.20873/uft.2525-4863.2017v2n3p861.

SILVA, N. A. **Educação do Campo e Projetos de Vida**: dialogando com a proposta metodológica do Sertão (Serviço de Tecnologia Alternativa). 2020. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), Recife, 2020.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CRediT Author Statement

- ☐ **Reconhecimentos:** A Jesus; aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ); e ao grupo de pesquisa Desenvolvimento Educacional de Multimídias Sustentáveis (DEMULTS).
 - ☐ **Financiamento:** Não aplicável.
 - ☐ **Conflitos de interesse:** Não aplicável.
 - ☐ **Aprovação ética:** Sim. O trabalho respeitou os princípios éticos durante a pesquisa, e o estudo completo, desenvolvido como dissertação, foi submetido a comitê de ética.
 - ☐ **Disponibilidade de dados e material:** Sim.
 - ☐ **Contribuições dos autores:** O estudo deriva da dissertação de Mestrado em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), intitulada “Pandemia da Covid-19 e uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: relações de sentidos e significados por docentes em escolas do campo do município de Caruaru-PE”, de Marta Cordeiro da Silva Gomes (primeira autora). A orientação da dissertação ficou a cargo da professora doutora Flávia Mendes de Andrade e Peres (segunda autora). A apresentação e a editoração do artigo, bem como a revisão e os ajustes finais, ficaram sob responsabilidade das autoras.
-