

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: DIFICULDADES E DESAFIOS DA MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA NO QUILOMBO MUMBUCA, JALAPÃO/TO

EDUCATION IN TIMES OF PANDEMIC: DIFFICULTIES AND CHALLENGES OF
TECHNOLOGICAL MEDIATION IN THE MUMBUCA QUILOMBO,
JALAPÃO/TO

Ciências Humanas • 24/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/790185206](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/790185206)

Cláudio Carvalho Bento¹

Aline Layse Silva da Silva²

Paulo Fernando de Melo Martins³

RESUMO

O estudo investiga as dificuldades e os desafios da mediação tecnológica no ensino remoto emergencial vivenciado no Quilombo Mumbuca, localizado no município de Mateiros, na região do Jalapão (TO), durante a pandemia de COVID-19. O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar o acesso, o aprendizado e a adaptação das comunidades educacionais quilombolas e jalapoeiras diante do ensino remoto imposto pela pandemia, identificando os desafios enfrentados e as alternativas viáveis para mitigar as lacunas pedagógicas geradas nesse período. A fundamentação teórica orienta-se pelos conceitos de cibercultura e inteligência coletiva (Lévy, 1998; 2008), comunicação e educação ubíqua (Santaella, 2013), além dos debates sobre ensino híbrido, mediação docente e exclusão digital (Kenski, 2007; Santos; Alves, 2006; Primo, 2007; Rocha; Pinho, 2011). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e de caráter bibliográfico, ancorada na análise de depoimentos e relatos de experiência de docentes e discentes da Escola Estadual Silvério Ribeiro Matos, alinhada à literatura acadêmica da área e aos pressupostos de Lakatos e Marconi (2003). As considerações finais e resultados evidenciam que a ausência de infraestrutura digital e a escassez de dispositivos inviabilizaram as aulas *online* síncronas, tornando a distribuição de materiais didáticos impressos a principal estratégia adotada. Contudo, a ausência de mediação docente em tempo real e a baixa escolaridade ou analfabetismo de responsáveis comprometeram a assimilação dos conteúdos, aumentando a desmotivação e o risco de evasão escolar.

Palavras-chave: Educação remota; Exclusão digital; Quilombola.

ABSTRACT

This study investigates the difficulties and challenges associated

with technology-mediated emergency remote education in the Mumbuca Quilombo—located in the municipality of Mateiros, in the Jalapão region (Tocantins)—during the COVID-19 pandemic. The research aims to analyze access, learning, and adaptation within these Quilombola and Jalapão educational communities in the face of pandemic-imposed remote learning, identifying the challenges faced and viable alternatives to mitigate the pedagogical gaps that emerged during this period. The theoretical framework draws on concepts such as cyberculture and collective intelligence (Lévy, 1998; 2008), ubiquitous communication and education (Santaella, 2013), and debates regarding hybrid learning, teacher mediation, and the digital divide (Kenski, 2007; Santos & Alves, 2006; Primo, 2007; Rocha & Pinho, 2011). Methodologically, this is a qualitative, bibliographic study grounded in the analysis of testimonies and experiential accounts from teachers and students at the Silvério Ribeiro Matos State School, aligned with relevant academic literature and the principles outlined by Lakatos and Marconi (2003). The findings and conclusions indicate that the lack of digital infrastructure and a scarcity of devices made synchronous online classes unfeasible, leading to the distribution of printed educational materials as the primary strategy. However, the absence of real-time teacher mediation, combined with the low educational attainment or illiteracy of guardians, hindered content comprehension, thereby increasing demotivation and the risk of school dropout.

Keywords: Remote education; Digital exclusion; Quilombola.

1. INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 impôs severos desafios ao sistema educacional brasileiro, intensificando desigualdades históricas e estruturais, de modo particular em comunidades vulneráveis,

quilombolas e tradicionais. O Quilombo Mumbuca, situado na região do Jalapão, no município de Mateiros (TO), abriga um povoado de cerca de 400 moradores. Trata-se de uma comunidade remanescente de quilombo que preserva suas tradições culturais e a confecção artesanal com capim dourado, enfrentando simultaneamente isolamento geográfico, estradas precárias que exigem veículos com tração 4x4 e ausência de transporte público regular até a cidade-sede. No âmbito escolar local, a comunidade conta unicamente com a Escola Estadual Silvério Ribeiro Matos, responsável por oferecer o ensino fundamental (séries iniciais e finais), enquanto os estudantes do ensino médio precisam se deslocar à noite para Mateiros via transporte escolar.

A suspensão das atividades presenciais decorrente da crise sanitária inviabilizou a rotina escolar habitual e expôs a profunda exclusão digital vivenciada no território. Embora exista acesso à internet por fibra óptica na comunidade, o custo do serviço é pago pelos próprios moradores, e a escola não dispunha de infraestrutura tecnológica nem de dispositivos eletrônicos para implementar um modelo de ensino virtual síncrono. Diante da impossibilidade de realizar aulas *online* e da escassez de computadores e celulares nos lares, a principal estratégia pedagógica adotada foi o planejamento e a distribuição física de materiais didáticos impressos (apostilas), entregues em pontos estratégicos e nas residências dos alunos.

Contudo, a mera entrega dos blocos de atividades mostrou-se insuficiente para assegurar um processo efetivo de aprendizagem. A ausência da interação presencial com os professores, combinada ao fato de que muitos familiares possuem baixa escolaridade ou são analfabetos — o que inviabilizou o suporte pedagógico no ambiente doméstico —, gerou dúvidas não esclarecidas, desmotivação,

prejuízos no acompanhamento dos conteúdos e aumento no risco de evasão escolar.

Diante dessa realidade, este trabalho justifica-se pela necessidade de compreender de que maneira a ausência de infraestrutura tecnológica afetou o processo educacional e quais adaptações locais foram mobilizadas para mitigar tais barreiras. O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar o acesso, o aprendizado e a adaptação das comunidades educacionais quilombolas e jalapoeiras frente ao ensino remoto emergencial. A questão norteadora do estudo busca responder como a ausência de estrutura digital impactou o cotidiano dos estudantes e quais soluções alternativas e comunitárias foram aplicadas para garantir a continuidade do ensino.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e de caráter bibliográfico, ancorada na análise de depoimentos e relatos de experiência de docentes e discentes locais, aliada à fundamentação teórica sobre ensino remoto, exclusão digital e estratégias pedagógicas em contextos de vulnerabilidade

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica do estudo organiza-se em três eixos teóricos e conceituais principais, articulando as discussões sobre inclusão digital, mediação pedagógica não conectada e o papel do território no processo educacional.

2.1. Exclusão Digital, Cibercultura e Educação Ubíqua

Cibercultura e Inteligência Coletiva: A cibercultura impulsiona redes globais de aprendizado, mas aprofunda as disparidades sociais quando o acesso às tecnologias é distribuído de forma desigual Levy (1998). A exclusão digital estabelece uma barreira entre as populações com infraestrutura e as que dela são privados. Contudo, amparando-se no conceito de inteligência coletiva (Lévy, 1998; 2008), entende-se que o conhecimento não decorre unicamente da conectividade em rede, mas pode ser compartilhado por meio de dinâmicas sociais, práticas colaborativas e valorização do saber comunitário.

Educação Ubíqua e Ensino Híbrido Reconfigurado: O paradigma da comunicação e educação ubíqua (Santaella, 2013) demonstra que a aprendizagem ocorre em múltiplos tempos e espaços, ultrapassando os limites da sala de aula física. Em cenários de vulnerabilidade digital, o ensino híbrido precisa ser reconfigurado para incorporar estratégias de ensino que não dependam exclusivamente do acesso contínuo à *internet* (Santos; Alves, 2006). Dessa forma, a limitação tecnológica transforma-se em oportunidade para inovar em métodos pedagógicos flexíveis e adaptados às condições locais (Kenski, 2007).

2.2. Mediação Pedagógica, Tecnologias Offline e Metodologias Alternativas

Desafios do Material Impresso sem Mediação Síncrona: A utilização de materiais didáticos impressos e apostilas foi a principal alternativa adotada para atender estudantes em áreas desconectadas durante emergências educacionais. No entanto, a simples entrega do material não assegura a aprendizagem efetiva. A ausência de interação síncrona com os professores e a falta de

orientação presencial criam lacunas profundas, especialmente quando os familiares possuem baixa escolaridade e enfrentam dificuldades para prestar auxílio pedagógico no ambiente doméstico (Rocha; Pinho, 2011).

Possibilidades das Tecnologias *Offline* e Mídias Eletrônicas: A adaptação do ensino em territórios sem conectividade envolve a utilização de tecnologias *offline*. Ferramentas como *softwares* educativos pré-carregados em computadores, videoaulas gravadas e materiais interativos distribuídos via *tablets* ou *pendrives* ampliam as oportunidades de estudo sem exigir conexão constante à rede (Pretto; Santana; Rossini, 2012; Bandeira; Zacariotti, 2020). Ademais, o uso pedagógico de mídias tradicionais, a exemplo da rádio escolar ou comunitária, resgata práticas de educação a distância adequadas a regiões isoladas (Silva, 2006).

Autonomia e Aprendizagem Autodirigida: O incentivo à aprendizagem autodirigida (Primo, 2007), estimulado por roteiros de estudo autônomos, resolução de problemas cotidianos e valorização da pesquisa local, desponta como estratégia para respeitar os ritmos individuais de aprendizagem em contextos de ensino remoto.

2.3. Formação Docente, Mediação Ativa e Articulação Comunitária

Ressignificação do Papel do Professor: Em cenários desconectados, o docente assume o papel de mediador ativo, atuando no planejamento, curadoria e elaboração de conteúdos em formatos acessíveis, como cartilhas, áudios e vídeos curtos (Alava, 2002).

Desafios na Formação de Educadores: A crise sanitária evidenciou a escassez e a urgência de políticas contínuas de formação docente

voltada para a mediação tecnológica e para o uso de tecnologias digitais em contextos vulneráveis (Santos; Alves, 2006; Silva, 2012). A interatividade e o diálogo são elementos indispensáveis para evitar a mecanização do aprendizado (Silva, 2012; Primo, 2007).

Integração entre Escola e Comunidade: A efetividade das práticas educativas em comunidades tradicionais depende do diálogo constante entre professores, gestores escolares, famílias e lideranças locais (Morais Jr.; Zacariotti, 2020; Rocha et al., 2017). A escola deve atuar integrada ao seu núcleo comunitário, articulando os conteúdos formais à identidade cultural e às especificidades do território (Pretto; Santana; Rossini, 2012).

3. METODOLOGIA

A estrutura metodológica da pesquisa organiza-se para apresentar a abordagem, o campo de estudo, os sujeitos participantes, os procedimentos de coleta de informações e os critérios de análise dos dados.

3.1. Natureza e Abordagem da Pesquisa

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa e de caráter bibliográfico, orientada à análise do acesso, das adaptações e dos desafios impostos pela exclusão digital no ensino remoto no Quilombo Mumbuca. De acordo com (GIL, 2002, p. 44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

O delineamento metodológico apoia-se nos pressupostos conceituais de Lakatos e Marconi (2003), fundamentando a

articulação entre o levantamento teórico e o exame das evidências empíricas.

3.2. Campo de Estudo e Sujeitos da Pesquisa

Campo de Estudo: O estudo foi realizado no Quilombo Mumbuca, povoado remanescente de quilombo com cerca de 400 moradores situado no município de Mateiros, na região do Jalapão (TO). A investigação circunscreve-se à Escola Estadual Silvério Ribeiro Matos, única unidade escolar da comunidade responsável pela oferta da educação básica local.

Sujeitos da Pesquisa: Os participantes compreendem os educadores (docentes e gestores) e os estudantes da escola que vivenciaram a transição do ensino presencial para o modelo remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19.

3.3. Procedimentos de Coleta de Dados

A produção do material de análise estruturou-se em duas frentes complementares:

Levantamento Bibliográfico: Mapeamento e seleção de referenciais acadêmicos que discutem ensino remoto, exclusão digital, cibercultura e estratégias pedagógicas alternativas em contextos de vulnerabilidade.

Coleta de Depoimentos e Relatos de Experiência: Levantamento qualitativo das narrativas vivenciadas pelos atores escolares durante a pandemia:

Relatos Docentes: Depoimentos de educadoras que detalharam a logística de elaboração e distribuição das apostilas impressas, bem como as barreiras identificadas pelo analfabetismo ou baixa escolaridade dos responsáveis pelos alunos.

Relatos Discentes: Narrativas de estudantes que registraram a perda da rotina de estudos, o surgimento de dúvidas não sanadas e a falta que a mediação docente presencial fez ao processo de aprendizagem.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Educação em Tempos de Pandemia e a Mediação Tecnológica em Comunidades Quilombolas e Jalapoeiras

4.1. Apresentando o Mumbuca

O Quilombo Mumbuca, localizado na região do Jalapão, no município de Mateiros, estado do Tocantins, Brasil, é uma comunidade quilombola inserida no Parque Estadual do Jalapão, uma área famosa por suas paisagens deslumbrantes, como dunas alaranjadas, cachoeiras e rios de águas cristalinas. O pequeno povoado, com cerca de 400 moradores, é reconhecido por sua rica cultura, tradições preservadas e pela beleza natural que o cerca, sendo um dos destinos turísticos mais emblemáticos da região.

Mumbuca é uma comunidade remanescente de quilombo, formada por descendentes de africanos escravizados e indígenas. A população mantém vivas suas tradições, como a produção artesanal e o modo de vida comunitário. A comunidade é especialmente conhecida pelo artesanato feito com capim dourado, uma atividade que sustenta muitas famílias locais.

As peças são confeccionadas por pessoas de todas as idades – crianças, jovens, adultos e idosos – e comercializadas por meio de uma associação de artesãos, atraindo turistas que visitam o Jalapão em busca de aventura e contemplação da natureza. A região é caracterizada por fervedouros (piscinas naturais com flutuação única), dunas e cachoeiras.

Além do artesanato, a comunidade preserva festas e rituais tradicionais, como a Festa do Divino Espírito Santo, que celebra a fé e a cultura local. Esses eventos incluem danças, músicas e comidas típicas, sendo momentos importantes para a manifestação das tradições.

O acesso ao Mumbuca, assim como a maior parte da região do Jalapão, é feito por veículos de tração nas quatro rodas, devido ao solo arenoso e às estradas em condições precárias. Apesar desses desafios, os moradores vivem em harmonia com a natureza, preservando o meio ambiente e utilizando os recursos naturais. O turismo é uma importante fonte de renda para a região, é praticado de forma sustentável.

Não há transporte público regular para a cidade-sede, Mateiros. As viagens até a cidade, para compras e outras necessidades, são feitas por meio de caronas solidárias, nas quais os passageiros contribuem para os custos do combustível.

Em Mumbuca, há acesso à internet via fibra óptica, cujo custo é pago pelos moradores. Além disso, existe uma rede comunitária na Associação de Artesãos e Artesãs, onde o acesso é liberado para quem tiver interesse.

Próxima à associação, encontra-se a Escola Estadual Silvério Ribeiro Matos, a única da comunidade, que oferece o ensino básico, tanto nas séries iniciais quanto nas finais. Já os estudantes do ensino médio são transportados para Mateiros no período noturno, por meio de transporte escolar.

4.2. Impactos da Pandemia de Covid-19 na Educação Japapoeira

A pandemia de COVID-19 impôs desafios educacionais severos em todo o Brasil e comunidades remotas, como as quilombolas e japapoeiras, enfrentaram dificuldades ainda maiores devido à ausência de infraestrutura tecnológica adequada. No Quilombo Mumbuca, localizado no coração do Jalapão, a interrupção das aulas presenciais intensificou desigualdades já existentes e demandou adaptações urgentes por parte de educadores, estudantes e famílias. A precariedade no acesso à internet e a escassez de dispositivos eletrônicos tornaram inviável a adoção de plataformas síncronas de ensino, forçando a escola local a buscar soluções alternativas para garantir a continuidade da aprendizagem (Rocha; Pinho, 2011).

A Escola Estadual Silvério Ribeiro Matos, única instituição de ensino da comunidade, precisou reinventar sua abordagem pedagógica diante do isolamento social imposto pela pandemia, pois sem um sistema consolidado de ensino remoto, a escola recorreu a materiais impressos como principal recurso didático. Educadores organizavam e distribuíam apostilas contendo atividades e conteúdos essenciais, que eram entregues às famílias em pontos estratégicos da comunidade. Esse processo exigia planejamento e logística para garantir que todos os alunos recebessem o material e tivessem condições mínimas de acompanhamento (Silva, 2012).

No entanto, a distribuição do material impresso não resolvia completamente a questão do aprendizado, pois muitos estudantes enfrentavam dificuldades para compreender os conteúdos sem a mediação direta dos professores. Em lares onde os pais possuíam baixa escolaridade, a falta de orientação intensificava as lacunas na aprendizagem. Mesmo quando os alunos conseguiam completar as atividades, havia pouca possibilidade de esclarecimento de dúvidas, o que comprometia a assimilação dos conteúdos. A necessidade de um suporte pedagógico mais ativo evidenciou a importância da interação no processo educativo, algo que a tecnologia poderia ter facilitado caso houvesse estrutura adequada para tal (Primo, 2007).

Ainda que a comunidade de Mumbuca disponha de *internet* via fibra óptica, o custo do serviço restringia seu acesso àqueles que podiam pagar. Além disso, a escola não conseguiu implementar um modelo de ensino virtual eficiente, pois a maior parte das famílias não possui computadores ou celulares modernos capazes de suportar plataformas educacionais. O desafio não era apenas a conectividade, mas a falta de dispositivos e capacitação digital tanto para professores quanto para estudantes. Em um contexto onde a exclusão digital já era uma realidade antes da pandemia, a crise sanitária apenas aprofundou as dificuldades existentes (Bandeira; Zacariotti, 2020).

Nesse cenário, a experiência de ensino remoto na comunidade não poderia ser comparada às estratégias implementadas em centros urbanos, onde os recursos digitais estavam amplamente disponíveis. A falta de acesso a aulas *online* e a impossibilidade de utilizar aplicativos educacionais interativos comprometeram a efetividade do ensino durante esse período. O contato entre professores e alunos se restringia às entregas e devoluções do material impresso,

limitando a troca de conhecimentos e dificultando a construção coletiva do aprendizado, algo essencial na educação contemporânea (Kenski, 2007).

Para muitos estudantes, a escola representava mais do que um espaço de aprendizado; era também um ambiente de socialização e construção de identidade. O isolamento imposto pela pandemia trouxe impactos emocionais, aumentando a desmotivação e a evasão escolar. Jovens que antes frequentavam a escola diariamente passaram a dividir seu tempo entre tarefas domésticas e obrigações familiares, tornando o estudo uma atividade secundária em meio às dificuldades do cotidiano (Morais Júnior; Zacariotti, 2020).

A experiência de aprendizado remoto durante a pandemia revelou também a importância do suporte comunitário na manutenção da educação. Em Mumbuca, iniciativas locais buscaram minimizar as barreiras impostas pela falta de infraestrutura digital. A Associação de Artesãos e Artesãs, que já atuava como um espaço de intercâmbio cultural e econômico, tornou-se um ponto de apoio para algumas atividades educacionais. A rede comunitária disponível na associação permitiu que alguns alunos acessassem a internet de forma limitada, mas a falta de equipamentos impedia uma adoção mais ampla dessa alternativa (Santaella, 2013).

Sem acesso a capacitação específica para lidar com o ensino remoto, muitos professores tiveram que adaptar suas práticas de maneira improvisada, buscando alternativas que atendessem às necessidades dos estudantes dentro das limitações impostas pela falta de conectividade. A formação pedagógica voltada para o uso de tecnologias ainda é um desafio em muitas regiões do país, e a

pandemia evidenciou a urgência de investir na qualificação docente para a mediação digital da aprendizagem (Santos; Alves, 2006).

Ao mesmo tempo, o contexto pandêmico reforçou a necessidade de explorar metodologias alternativas que não dependam exclusivamente da *internet*. Em comunidades como Mumbuca, a utilização de mídias tradicionais, como rádio comunitária e materiais audiovisuais distribuídos fisicamente, poderia ter sido uma solução eficaz para reduzir as lacunas no ensino remoto. Experiências em outras regiões demonstraram que programas educativos transmitidos por rádio ou TV aberta podem alcançar um público mais amplo e oferecer suporte complementar ao aprendizado (Rocha et al., 2017).

A pandemia de COVID-19 expôs desigualdades estruturais e revelou o impacto da exclusão digital na educação de populações historicamente marginalizadas. Enquanto escolas em grandes centros urbanos puderam recorrer a plataformas interativas e videochamadas para manter o ensino ativo, comunidades quilombolas e jalapoeiras dependeram de soluções elementares para garantir a continuidade da aprendizagem. Essa disparidade não apenas comprometeu o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, mas também reforçou barreiras sociais e econômicas preexistentes (Lévy, 2008).

No pós-pandemia, o desafio é transformar as dificuldades vividas durante o período de isolamento em oportunidades de melhoria para a educação nessas comunidades. A criação de políticas públicas que ampliem o acesso à tecnologia e promovam a inclusão digital é essencial para garantir que estudantes de regiões remotas não sejam deixados para trás. Investimentos na infraestrutura das

escolas, na capacitação de professores e na distribuição de dispositivos eletrônicos são medidas fundamentais para reduzir a desigualdade educacional e possibilitar novas formas de ensino híbrido e contextualizado (Alava, 2002).

A experiência vivida em Mumbuca durante a pandemia reforça a necessidade de um olhar mais atento para a educação em comunidades tradicionais. O reconhecimento da diversidade cultural e das especificidades desses territórios deve orientar a construção de estratégias pedagógicas mais adaptáveis e sensíveis à realidade local. A escola não pode ser vista como um espaço isolado do contexto comunitário, mas sim como um núcleo integrador, capaz de articular diferentes saberes e fortalecer a identidade cultural dos estudantes (Pretto, Santana e Rossini, 2012).

4.3. Reflexões Sobre Acesso, Aprendizado e Adaptação

A dificuldade não se limitava à distribuição de conteúdos, mas envolvia o próprio processo de aprendizagem, que ficou comprometido sem a mediação direta dos professores. Reflexões sobre acesso, aprendizado e adaptação nesse contexto revelam não apenas desafios estruturais, mas também a resiliência das comunidades em buscar soluções para minimizar os impactos da crise educacional (Kenski, 2007).

O acesso à educação durante a pandemia foi desigual, e essa desigualdade se manifestou de maneira clara na impossibilidade de adotar metodologias digitais em certas localidades. Como explicou a orientadora educacional Silene Matos da Silva, a ausência de conectividade inviabilizou qualquer alternativa de ensino *online*,

Na época da pandemia, a escola estadual Sovereiro e Verde Matos não tinha orientadora educacional. Na época eu estava como professora, inclusive do componente Cultura Quilombola, onde a nossa gestora na época, a Patrícia, juntou com toda a equipe e o nosso trabalho foi levar as atividades aos estudantes. A gente planejava as aulas, o que passava os estudantes, e a gente montava as partes e ia levar até a casa do estudante (Francisca Dourado).⁴

A opção pelo material impresso revelou-se necessária, mas não totalmente eficaz. Muitos estudantes recebiam as atividades, mas não conseguiam realizá-las de maneira autônoma. Em grande parte das famílias, a baixa escolaridade dos responsáveis impedia que os pais ajudassem os filhos no processo de aprendizagem, gerando uma lacuna que não poderia ser preenchida sem a mediação docente. Esse fator foi evidenciado em uma fala marcante:

Uma vez, como professora, eu questionei a um estudante, né? E o pai falou assim, 'olha professora, eu não sei ler e escrever. É impossível conseguir ajudar meu filho.' Foi aí que a gente começou a entender que a maioria dessas atividades vinha sem fazer porque temos um número muito grande de pais analfabetos (Tereza Dourado).

O impacto dessa ausência de suporte em casa foi relatado diretamente pelos estudantes, que apontaram a dificuldade de aprendizado sem o auxílio dos professores. José do Buriti⁵, um dos

alunos afetados pelo ensino remoto, compartilhou sua experiência: *“Foi mais ou menos, porque nós não precisávamos fazer atividade na hora. Nós podíamos brincar, aí de noite nós fazíamos as atividades”* (José do Buriti).

Essa fala ilustra um problema central: sem um ambiente estruturado para o aprendizado, muitos estudantes não conseguiram manter uma rotina de estudos. Além disso, a falta de explicação sobre os conteúdos comprometeu significativamente a absorção do conhecimento: *“Difícil, porque não tinha professor pra explicar a gente”* (José do Buriti).

A ausência da figura docente no cotidiano escolar também foi mencionada por Maria Beija-Flor⁶, que destacou a importância da interação presencial: *“Foi péssimo, porque eu aprendo mais com a professora na sala de aula”* (Maria Beija-Flor).

O acesso ao conhecimento não se limita à presença de materiais didáticos; ele depende de um processo ativo de ensino-aprendizagem, no qual a interação entre professor e aluno é fundamental. O relato de Sebastiana das Dunas⁷ reforça hipótese:

Pra mim foi muito difícil, porque a gente teve que afastar da escola e fazer atividade na casa, né? Aí tinha atividade que a gente ficava assim com dúvida, aí era meio difícil, não deu pra aprender (Sebastiana das Dunas).

A experiência de João do Fervedouro⁸ reforça a importância das aulas presenciais para um aprendizado mais efetivo:

Foi não ter aula pronunciada, mas a pronunciada a gente aprende mais, na casa a gente só faz mesmo, a partir de não ter muito o ensinamento que tem na escola (João do Fervedouro).

A adaptação ao novo cenário exigiu esforços tanto por parte dos professores quanto dos alunos e suas famílias. No entanto, a falta de estrutura dificultou esse processo. Como observado em outras regiões do país, a aprendizagem remota depende não apenas de conectividade, mas também de apoio familiar e de metodologias que favoreçam a autonomia dos estudantes (Bandeira; Zacariotti, 2020).

A impossibilidade de utilizar a *internet* como ferramenta educacional acentuou as desigualdades existentes no Brasil. O ensino digital tornou-se inviável em locais onde o acesso à tecnologia é um privilégio restrito a poucos. Segundo Santaella (2013), a comunicação ubíqua transformou radicalmente as formas de ensino e aprendizagem, mas esse processo de transformação não se concretiza quando há barreiras estruturais impedindo sua implementação.

Ainda assim, a pandemia trouxe lições importantes sobre a necessidade de um ensino mais flexível e adaptável às realidades locais, onde a experiência vivida por comunidades jalapoeiras reforça a urgência de políticas que garantam não apenas a conectividade, mas também a formação de professores para atuar em diferentes cenários educacionais (Santos; Alves, 2006).

O pós-pandemia exige uma reflexão aprofundada sobre os desafios enfrentados e as possíveis soluções para que situações semelhantes não comprometam a educação futuramente. Como observado por Lévy (2008), a construção do conhecimento coletivo depende da capacidade de adaptação às novas formas de aprendizado, mas essa adaptação precisa considerar as condições reais de cada comunidade.

5. CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A falta de acesso à *internet*, a escassez de dispositivos eletrônicos e a limitação de suporte pedagógico comprometeram profundamente a aprendizagem dos estudantes, evidenciando a desigualdade educacional presente em diversas regiões do país. Contudo, essa realidade não deve ser vista apenas como um problema estrutural, mas sim como um ponto de partida para a construção de soluções mais inclusivas, que considerem as especificidades de cada território e valorizem métodos de ensino alternativos, capazes de superar a dependência da conectividade digital.

A pandemia deixou evidente que a escola não pode se manter isolada da realidade dos estudantes. Seu papel vai além da simples transmissão de conhecimento; deve ser também um espaço de acolhimento e pertencimento. O futuro da educação nessas comunidades depende da implementação de políticas públicas que ampliem o acesso às tecnologias de forma sustentável, capacitem os professores para atuarem em cenários desafiadores e promovam práticas pedagógicas inovadoras, que integrem diferentes formas de aprendizado.

Essas ações são necessárias para construir um sistema educacional verdadeiramente inclusivo, capaz de garantir que ninguém fique para trás, independentemente das barreiras geográficas, econômicas ou tecnológicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAVA, Séraphin. **Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

ALMEIDA, Wallace Carriço de; SANTOS, Edméa Oliveira dos. **Chatbots para a formação docente**. Civitas (Porto Alegre), v. 21, p. 248-259, 2021.

BANDEIRA, Ademir; ZACARIOTTI, Marluce. **Aplicativos móveis e a reconfiguração de processos comunicacionais e pedagógicos na escola do século XXI**. Brazilian Journal of Development, 6(12), 95932–95950, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. SP: Edições Loyola, 1998.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. 2 ed., 7ª reimpressão. São Paulo, SP: Editora 34, 2008.

MORAIS JÚNIOR, Wellington Holanda; ZACARIOTTI, Marluce. **Da sala de aula ao YouTube: as juventudes e seus modos de aprender em (na) rede**. Revista Humanidades, v. 7 n.6: Educação formal e não formal, cultura e currículo, Palmas, 2020.

PRETTO, Nelson De Luca; SANTANA, Bianca Barbosa; ROSSINI, Carolina. **Recursos educacionais abertos na internet: práticas colaborativas e políticas públicas**. São Paulo/SP e Salvador/BA: Casa de Cultura Digital; EDUFBA, 2012.

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

ROCHA, Damião, PINHO, Maria J. de. **A presença-ausência das tecnologias digitais na formação de professores**. In: SOUZA, Ruth C. C. R.; MAGALHÃES, Solange M. O. (Orgs.). Professores e professoras. Formação: poíesis e práxis. 1 ed. Goiânia: Livraria PUC/GO, 2011.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Edméa; ALVES, Lynn. (Orgs.). **Práticas pedagógicas e tecnologias digitais**. Rio de Janeiro, RJ: E-papers, 2006.

SILVA, Marco. **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. 2 ed.; São Paulo, SP: Loyola, 2006.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 6 ed.; Rio de Janeiro, RJ: Loyola, 2012.

¹ Mestrando em Educação Profissional pelo PPGE/UFT. Especialista em Metodologia de Ensino da Educação Superior pela Faculdade Católica de Anápolis, Graduado e licenciado em Ciências Sociais pela UFG e Graduado em Direito pela Universidade Estadual do Tocantins. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Mestranda em Educação Profissional pelo PPGE/UFT Especialista em Relações Étnico Raciais, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

³ Doutor em Educação pela UFG. Mestre em Educação pela UERJ. Graduação em Pedagogia pela UERJ. Licenciatura em História pela UFRJ. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Todos os nomes utilizados nesta pesquisa são pseudônimos adotados para preservar a identidade e a privacidade dos sujeitos. Neste sentido, optamos por utilizar pseudônimos inspirados na fauna, flora e geografia do Jalapão. Tereza Dourado – referência ao capim dourado.

⁵ Inspirado na palmeira do Buriti.

⁶ Inspirado nos colibris que habitam a região.

⁷ Inspirado nas famosas dunas de areia dourada do Jalapão.

⁸ Inspirado nas nascentes onde as pessoas não afundam.