

DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v32n3e25671>

Estudos sobre políticas, práticas pedagógicas e pensamento social em contexto pandêmico e contexto pós-pandêmicos

Studies on policies, pedagogical practices and social thought in pandemic and post-pandemic contexts

Estudios sobre políticas, prácticas pedagógicas y pensamiento social en contexto pandémico y contexto post-pandémicos

Arlete Ramos dos Santos

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0217-3805>

Natanael Reis Bomfim

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5122-9820>

Resumo: Este artigo apresenta dois estudos, sendo o primeiro desenvolvido no Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade (Gepemdecc) da Universidade do Sudoeste da Bahia; e o segundo, no Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação, Representações e Sustentabilidade (Gipres) da Universidade do Estado da Bahia, durante o contexto pandêmico e contexto pós-pandêmico, com ênfase nas políticas, práticas pedagógicas e pensamento social. O primeiro problematiza a Educação do Campo na Bahia e pela abordagem da teoria marxista objetiva investigar as políticas e práticas educacionais nas escolas do campo na Bahia ocorridas no período da pandemia da COVID-19 e pós-pandemia. O segundo, parte da realidade social que apresenta, na sua complexidade a subjetivação de jovens periféricos que se reconhecem e se identificam por meio das potencialidades de suas experiências e práticas socioeducativas. Busca apreender o pensamento social desses jovens sobre o COVID-19, a fim de contribuir para orientação de práticas pedagógicas nas escolas de periferias urbanas. Utilizam pesquisa qualitativa e de abordagem documental e empírica que investigaram por um lado, professores, gestores, coordenadores das escolas do campo, e por outro lado, jovens das periferias de Salvador-Bahia. Os resultados do primeiro apontam as preocupações em relação às políticas públicas educacionais de formação de professores do campo; e do segundo, aponta como as representações sociais construídas por jovens periféricos permitiram explorar possibilidades de articulações interinstitucionais e intersubjetivas na relação de conhecimentos emergentes das práticas e experiências para a formação de professores das periferias urbanas.

Palavras-chave: pandemia, pós-pandemia, políticas públicas, formação, espaços não escolares.

Abstract: This article presents two studies, the first developed by the Group of Studies and Research in Social Movements, Diversity, Education in the Countryside and City (Gepemdecc) of the Southwest Bahia University; and the second, by the Interdisciplinary Research Group in Education, Representations and Sustainability (Gipres) of the State University of Bahia, during the pandemic context and post-pandemic context, with emphasis on policies, pedagogical practices and social thought. The first problematizes Rural Education in Bahia and through the Marxist theory approach aims

1



Esta obra está licenciada com uma licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

to investigate educational policies and practices in rural schools in Bahia that occurred during the COVID-19 pandemic period and post-pandemic. The second starts from the social reality that presents, in its complexity, the subjectivation of peripheral youth who recognize and identify themselves through the potential of their experiences and socio-educational practices. It seeks to apprehend the social thought of these young people about COVID-19, in order to contribute to the guidance of pedagogical practices in schools in urban peripheries. They use qualitative research with documentary and empirical approaches that investigated, on one hand, teachers, managers, coordinators of rural schools, and on the other hand, young people from the peripheries of Salvador-Bahia. The results of the first point out concerns regarding public educational policies for the training of rural teachers; and the second points out how the social representations constructed by peripheral youth allowed exploring possibilities of interinstitutional and intersubjective articulations in the relationship of emerging knowledge from practices and experiences for the training of teachers in urban peripheries.

Keywords: pandemic, post-pandemic, public policies, teacher training, school and non-school spaces.

Resumen: Este artículo presenta dos estudios, siendo el primero desarrollado en el Grupo de Estudios e Investigaciones en Movimientos Sociales, Diversidad, Educación del Campo y de la Ciudad (Gepemdecc) de la Universidad del Suroeste de Bahía; y el segundo, en el Grupo Interdisciplinario de Investigación en Educación, Representaciones y Sostenibilidad (Gipres) de la Universidad del Estado de Bahía, durante el contexto pandémico y contexto post-pandémico, con énfasis en las políticas, prácticas pedagógicas y pensamiento social. El primero problematiza la Educación del Campo en Bahía y mediante el enfoque de la teoría marxista objetiva investigar las políticas y prácticas educativas en las escuelas del campo en Bahía ocurridas en el período de la pandemia del COVID-19 y post-pandemia. El segundo, parte de la realidad social que presenta, en su complejidad la subjetivación de jóvenes periféricos que se reconocen y se identifican por medio de las potencialidades de sus experiencias y prácticas socioeducativas. Busca aprehender el pensamiento social de estos jóvenes sobre el COVID-19, a fin de contribuir a la orientación de prácticas pedagógicas en las escuelas de periferias urbanas. Utilizan investigación cualitativa y de enfoque documental y empírico que investigaron, por un lado, profesores, gestores, coordinadores de las escuelas del campo, y por otro lado, jóvenes de las periferias de Salvador-Bahía. Los resultados del primero señalan las preocupaciones en relación a las políticas públicas educativas de formación de profesores del campo; y del segundo, señala cómo las representaciones sociales construidas por jóvenes periféricos permitieron explorar posibilidades de articulaciones interinstitucionales e intersubjetivas en la relación de conocimientos emergentes de las prácticas y experiencias para la formación de profesores de las periferias urbanas.

Palabras clave: pandemia, post-pandemia, políticas públicas, formación docente, espacios escolares e no-escolares.

1 Introdução

Na contemporaneidade, o mundo ainda está vivendo momentos de dificuldades provocados pela pandemia do COVID-19, no período de 2020 a 2022. Segundo os pesquisadores Correia, Ramos e Bahten (2020), entre outros, no artigo publicado na Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões, o cenário sem precedentes provocou, por um lado, impacto global no contexto da educação, da saúde, da economia e, o que exigiu imediata e inédita reação de políticos e gestores públicos de todos os países, sendo debatido nos espaços midiáticos, na hipermídia e, sobretudo, nas conversações cotidianas de diferentes grupos sociais.

Por exemplo, os dados de janeiro de 2025¹ indicam que até este período em contexto mundial, foram contabilizados 695.781.740 casos confirmados de Covid-19, com 627.110.498 tratadas e 6.919.573 mortes. Em se tratando do Brasil, o Ministério da Saúde informa que até a data de 05 de janeiro de 2025, foram 39.073.544 casos confirmados, com 714.597 mortes². As explicações científicas para o aumento exponencial dos casos se voltam para mecanismos de defesa do sistema imunológico relativamente mais forte, que reagem à infecção atacando as células pulmonares, levando à pneumonia e ao choque séptico. De acordo com Harvey (2020, p. 13), o aparecimento das pandemias está relacionado

[...] às modificações que o capital faz às condições ambientais de sua própria reprodução, mas o faz num contexto de consequências não intencionais (como as mudanças climáticas) e contra as forças evolutivas autônomas e independentes que estão perpetuamente remodelando as condições ambientais.

A Covid-19 evidenciou a divisão de classes, pois algumas pessoas puderam trabalhar em suas casas, confortavelmente isoladas. Outros grupos de trabalhadores tiveram que fazer escolhas difíceis entre renda e proteção. Essa pandemia demonstrou que a globalização capitalista parece biologicamente insustentável na ausência de uma verdadeira infraestrutura pública internacional, principalmente devido ao poder da indústria farmacêutica e os cuidados de saúde atrelados aos fins lucrativos. Embora o financiamento público tenha sido vital para a criação de vacinas, elas foram monopolizadas pelas grandes farmacêuticas e protegidas agressivamente pelas regras de comércio global – expressando um resultado neocolonial do poder monopolista e privando os países do Sul Global das vacinas disponíveis nos países ricos (Oxfam, 2024, p. 30).

No Brasil, principalmente no campo e nas periferias urbanas, esse fenômeno tem esgarçado as desigualdades sociais, agravado os problemas socioambientais e educacionais, e redesenhado novos contornos nos espaços escolares e não escolares (Bomfim; Garrido, 2022; Freire, 2022). As desigualdades no acesso à educação são acirradas no campo e nas periferias urbanas, refletindo a menor oferta e qualidade da educação, dificuldades de acesso e questões socioeconômicas. Para o campo temos

¹ Disponível em: <https://www.trt.net.tr/portuguese/covid19>

² Disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html

alguns exemplos: menor oferta e qualidade; carência de recursos e falta de infraestrutura (como transporte, energia, internet), e profissionais com formação específica para as necessidades dessa modalidade de educação e dificuldades de acesso.

Nas periferias urbanas, os indicadores do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam para 2024 que as desigualdades no acesso à educação são bem acirradas nas diferentes regiões do Brasil. Por exemplo: Apenas 1,6% dos moradores das periferias urbanas possuía diploma universitário; Entre os jovens de 18 a 24 anos, 57% dos brancos concluíram o ensino superior, enquanto entre os pretos e pardos essa taxa foi de 29,5%. A taxa de analfabetismo no Nordeste é o dobro da média nacional. O Sudeste e o Sul têm taxa de alfabetização acima de 96%.

Considerando a realidade das escolas públicas brasileiras e o acesso a internet, elas refletem as desigualdades sociais que, por sua vez, denominamos de pobreza digital. O levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), mostrou que cerca de 4,1 milhões estudantes da rede pública não tinham acesso à internet, número que representa 12% dos alunos totais do País, com as regiões Norte e Nordeste sendo as mais afetadas. O celular aparelho mais utilizado para acesso aos recursos digitais, só estava disponível para 64,8% dos alunos da rede pública. A pesquisa mostrou ainda que a cada 20 alunos sem acesso à internet, 19 são de escolas públicas. A pesquisa realizada pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), Panorama das Escolas, aponta que embora quase 90% das escolas brasileiras tenham conexão com a internet, menos de 30% contam com equipamentos para uso coletivo. As que possuem algum dispositivo têm, em média, 1 para cada 10 estudantes. Entretanto, apesar das dificuldades de acesso a computadores e à internet banda-larga nos domicílios, estudos têm demonstrado que se intensificou o uso de tecnologias digitais, passando de 71% dos domicílios com acesso à internet em 2019 para 83% em 2024, o que corresponde a 61,8 milhões de domicílios com algum tipo de conexão à rede.

Neste contexto, novos contornos se redesenham na educação em espaços escolares, e as redes sociais de compartilhamento de aprendizagem tornam-se prementes no enfrentamento dos desafios socioeducacionais. Isto implica em colocar em discussão os processos da reconfiguração das práticas do Estado em suas

margens e a legibilidade das políticas de gestão de territórios direcionadas às populações pobres e outros grupos sociais identificados como vulneráveis, possibilitando pensar como essas margens são produzidas pelo próprio Estado (Cunha, 2023).

Esse debate social e acadêmico envolve a Educação no/do Campo, na/da cidade e, para além das políticas educacionais (Copatti, 2024), envolve também elementos de mobilização, transformação e tomada de consciência pelos professores e alunos, por meio da articulação de conhecimento do senso comum inserido nas práticas das comunidades locais, passando pelo conhecimento escolar até chegar ao conhecimento científico (Araújo, 2017; Araújo; Sousa 2018; Bomfim; Correia, 2018). Por exemplo, os documentos oficiais que regem a educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/9394/96), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), recomendam trabalhar os conteúdos de ensino, a partir da experiência do aluno, considerando o seu contexto de vida e suas relações nos diversos espaços sociais, a saber: familiar, escolar, bairro, comunitário, entre outros (Correia; Lastória, 2024).

Pesquisas advindas de países e regiões que passaram por outras epidemias, guerras e/ou desastres naturais indicam que os efeitos costumam se prolongar por um longo período, e outra consequência provável é o esgarçamento das desigualdades sociais, elevação nas taxas de abandono e evasão escolar dos alunos, especialmente, dos jovens e daqueles em situação de maior vulnerabilidade. Logo, colocar em relevo problemáticas e resultados de pesquisa sobre políticas e práticas pedagógicas em contextos pandêmico e pós-pandêmico, com impactos em espaços escolares e não escolares, é uma condição fundamental para o sucesso de programas e políticas públicas educacionais, principalmente, a partir de estudos que considerem os atores e sua realidade socioespacial.

Pelo exposto o presente artigo visa destacar dois estudos, o primeiro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade (Gepemdecc/UESB³) e o outro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação, Representações e Sustentabilidade (Gipres/Uneb⁴). Este estudo

³ Universidade do Sudoeste da Bahia

⁴ Universidade do Estado da Bahia

problematiza a Educação do Campo na Bahia e pela abordagem da teoria marxista tem como objetivo investigar as políticas e práticas educacionais nas escolas do campo na Bahia ocorridas no período da COVID-19 e pós-pandemia. O segundo, pelo viés da Teoria das Representações sociais aplicadas à Educação, entende que o fenômeno da COVID-19 pode ser traduzido como um fenômeno psicossocial. Ele faz parte de um debate social que está presente na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais (Sá, 1998). Portanto, o fenômeno da COVID-19 se constitui como um objeto de representações sociais, pois há uma relevância cultural e uma espessura social. Significa dizer que ele tem uma importância e significado para um grupo social de professores, ou seja, quão relevante ele é nas interações e práticas sociais.

Pela problematização podemos inferir que a apreensão do pensamento social de jovens periféricos sobre o COVID-19, pode nos permitir identificar e compreender os conhecimentos interiorizados pelo grupo de jovens sobre esse objeto social representado. Por sua vez, este conteúdo como imagem sociocognitiva, pode contribuir para orientações das práticas pedagógicas nos espaços escolares e não escolares das periferias urbanas. Para além da introdução, o texto se estrutura em dois blocos que destacam a justificativa, relevância, aspectos teórico-metodológicos, resultados e discussão destes estudos e algumas considerações finais.

2 Pesquisas do Gepemdecc sobre o período pandêmico e pós-pandêmico em escolas do campo na Bahia

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (Gepemdecc/Uesb), registrado no Diretório de grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em 2012, vem desenvolvendo várias pesquisas desde quando foi criado, principalmente sobre as políticas e práticas pedagógicas, com foco na Educação do/no Campo no contexto baiano. Atuando com pesquisa e extensão, o referido grupo tem transformado os problemas evidenciados nos seus estudos em ações extensionistas para ajudar a sociedade, fazendo valer o tripé universitário do ensino-pesquisa-extensão. Em 2023, passou a realizar uma pesquisa intitulada “Políticas e práticas pedagógicas nas escolas do campo da Bahia em contexto pandêmico e pós-

pandêmico⁵”, de onde originou os resultados apresentados neste artigo. Trata-se de uma pesquisa que acontece nos 27 territórios de identidade da Bahia, envolvendo planos de trabalho de teses, dissertações, iniciação científica e Trabalho de Conclusão de Curso de graduação.

Os estudos desenvolvidos no Gepemdecc/Uesb constataram que as medidas de contenção da pandemia desencadearam uma série de repercussões nas práticas educativas em todo o mundo, devido à paralisação das aulas presenciais, como medida de prevenção à disseminação do vírus da Covid-19, altamente contagiosa. A suspensão das aulas presenciais ocasionou uma série de ônus aos contextos educativos, que precisaram se (re)inventar em um curto período para que a educação não paralisasse e não ocorresse um apagão educacional (Matias, 2023). As aulas presenciais foram substituídas pelo regime remoto emergencial em todos os estados brasileiros entre abril de 2020 e maio de 2021. A Covid-19 foi reportada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 31 de dezembro de 2019, e resultou em 11 de março de 2020, na declaração da disseminação comunitária da pandemia em todos os continentes. Após mais de um mês da declaração de estado de emergência da saúde pública, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 343, do dia 17 de março de 2020, se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em tecnologias digitais, enquanto durasse a situação de pandemia da Covid-19. Na sequência, teve a Portaria nº 544/2020, que revogou a Portaria 343/2020, e manteve a suspensão das aulas presenciais até 31/12/2020.

Em 2021, as aulas começaram a retornar de forma presencial, conforme destaca o Parecer CNE/CP nº 6/2021, 6 de julho de 2021, que institui “Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar”. Estas Diretrizes foram regulamentadas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021. Muitos municípios brasileiros criaram estratégias para desenvolver as atividades educativas no contexto da pandemia, e continuaram realizando-as no contexto pós-pandêmico⁶. Vale ressaltar que no dia 05 de maio de

⁵ Projeto desenvolvido em projeto de Bolsa Produtividade em Pesquisa/CNPq da coordenadora.

⁶ Para consultar toda a legislação brasileira referente à pandemia e o retorno às aulas consulte: <https://gepemdecc-formacampo.com.br/Site-gepemdecc-2024/OBSERVATORIO/DASHBOARD-LEGISLA%C3%87%C3%83O/DASHBOARD-legislacao.HTML>

2023, a OMS, por meio do seu Diretor geral, Tedros Adanom, decretou o fim da pandemia. Apesar de as escolas terem retornado às atividades presenciais desde agosto de 2021, os prejuízos na aprendizagem dos alunos ainda não foram sanados, e os governos federal, estaduais e municipais, além de outras instituições, têm buscado alternativas para minimizá-los.

Assim, buscamos como objetivo da pesquisa, identificar as políticas e práticas pedagógicas que aconteceram em escolas do campo da Bahia no contexto da pandemia, mas também, as que estão acontecendo no contexto pós-pandêmico. Antes da pandemia da Covid-19, de acordo com Santos e Nunes (2020), apenas 34% das escolas do campo no Brasil tinham acesso à internet, o que gerou maiores dificuldades e desigualdades educacionais no contexto da pandemia. Para as escolas do campo, os municípios tiveram que diversificar as atividades pedagógicas, em alguns lugares foram enviadas atividades impressas, e em outros foi possível a realização de aulas por meio de plataformas digitais (Matias, 2023).

A pesquisa foi realizada por meio da análise de documentos legais (leis, decretos, pareceres, resoluções) que regulamentaram o processo educativo no Ensino Remoto Emergencial (ERE) e o retorno às aulas. O ERE é uma mudança temporária das práticas educativas formais, para modos alternativos, e envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas. Assim, busca-se nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário à instrução e suporte instrucional durante uma emergência ou crise (Hodges, *et al.* 2020).

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas para diretores, secretários de educação, presidente de Conselhos Municipais de Educação e professores/as das escolas do campo, sendo 9 sujeitos em cada território de identidade da Bahia. Levando em consideração que temos 27 Territórios no referido estado, tivemos um total de 243 entrevistas realizadas. Já a aplicação de questionário foi feita no formulário do *Google Forms*, o qual foi enviado para os docentes de escolas do campo, tendo um total de 26.512 respostas, cujas perguntas das 93 questões coletaram dados sobre alguns aspectos: o perfil dos sujeitos, a formação, o trabalho docente, os reflexos da pandemia e pós-pandemia, o uso de tecnologia nas escolas, a implementação da Base Nacional Comum Curricular nas escolas do campo, as

classes multisseriadas, transporte escolar, infraestrutura nas escolas do campo, gestão escolar, prática pedagógica, dentre outros. Apresentamos a seguir um breve recorte dos resultados, mais especificamente, daqueles que versam sobre a pandemia e pós-pandemia da Covid-19 coletados em documentos e no questionário do *Google forms*.

3 Alguns resultados apresentados

A compreensão da Educação do Campo, de fechamento das escolas e a pandemia da Covid-19 que sustenta as pesquisas do Gepemdecc/Uesb se respalda nos escritos de Caldart (2009), Hage (2014), Souza (2020) e Santos (2020). Caldart (2009, p. 38) reafirma a necessidade de compreender a Educação do Campo

[...] em sua historicidade, o que implica buscar apreender as contradições e tensões que estão na realidade que a produziu e que a move, e que ela ajuda a produzir e mover; que estão no 'estado da coisa', afinal, e não apenas nas ideias ou entre ideias sobre o que dela se diz. Entendo que uma das características constitutivas da Educação do Campo é a de se mover desde o início sobre um 'fio de navalha', que somente se consegue compreender pela análise das contradições reais em que está envolvida e que, nunca é demais repetir, não são as contradições do território estrito da pedagogia, mas da luta de classes, particularmente de como se desenvolve hoje no campo brasileiro, em todas as dimensões de sua realidade (Caldart, 2009, p. 38)

Somam-se a essas compreensões, as reflexões de Souza (2020) que evidenciam as marcas da histórica Educação Rural nas políticas e práticas educacionais no país, em contraponto com os princípios da Educação do Campo construídos nos movimentos sociais e vinculados à luta por reforma agrária e por outro projeto de sociedade. Ou seja, a Educação do Campo tem os movimentos sociais como protagonistas, pois estes

[...] têm defendido e postulado pela implementação de um projeto político pedagógico de escola e educação, que seja coerente com a transformação social, com as estratégias contra-hegemônicas demarcadas pela classe trabalhadora do campo, de modo a superar aquele concebido pelo sistema capitalista (Santos, 2020, p. 6).

Há uma vasta legislação que garante os direitos aos povos do campo e versa sobre as conquistas para a educação, reconhecem e legitimam as lutas levando em consideração as suas especificidades, a saber: Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e

Resolução CNE/CEB nº 2/2008. Parecer CNE/CEB nº 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância; Resolução CNE/CEB nº 4/2010 que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo; Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), Procampo, Pronacampo, Resolução nº 02 2023 que institui a Pedagogia da Alternância, Portaria nº 1127 22/11/2024 que cria Cotas Camponeses por meio do SISU, entre outras. Ainda assim, a pandemia evidenciou uma negação desses direitos, uma vez que aumentou o fechamento de escolas do campo, pois em 2013, o país tinha 65.140 escolas em áreas rurais, e em 2023, esse número caiu para 45.280 escolas, sendo a Bahia, o estado brasileiro que mais fechou, o qual em 2013 tinha 11.272 unidades escolares, caindo para menos de 7.000 em 2022.

Para Silva e Santos (2022),

“[...] o fechamento de escolas no campo tem provocado grandes prejuízos às crianças e aos adolescentes, pois ao se distanciar de seu universo cultural, o estudante tem o seu processo de aprendizado prejudicado, pois requer muita energia, disposição e motivação para enfrentar a viagem até a escola, o que ratifica a dinâmica da desigualdade social na educação”.

Observa-se que o poder público nesse caso deixa de garantir o direito à educação de qualidade, no local que os sujeitos residem, configurando violação dos princípios preconizados na Constituição Federal de 1988, como também do Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA e a Lei nº 12.960/2014.

De acordo com os documentos analisados na pesquisa do Gepemdecc/Uesb, foram consultados os sites oficiais de todos os municípios do estado da Bahia para verificar como o retorno das aulas durante a pandemia foi regulamentado pelo município. Estes documentos foram embasados no arcabouço legal (Quadro 1) do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Estadual de Educação (CEE).

Quadro 1 – Legislação sobre o retorno ao ensino presencial no período da Covid - 19: CNE e CEE – marcos normativos

PERÍODO DA PANDEMIA/COVID - 19: CNE e CEE – MARCOS NORMATIVOS			
Marcos normativos da Educação do Campo	Data de criação	Autoria	Assunto/Ementa
Parecer CNE/CP nº 6	06/07/2021	CNE	Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das

			atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.
Resolução CNE/CP nº 2	05/08/2021	CNE	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.
Resolução CEE Nº 48	06/10/2020	CEE/BA	Normatiza procedimentos para o planejamento do retorno às atividades educativas nas instituições da Educação Básica e da Educação Superior, após os atos decorrentes do Decreto Estadual Nº. 19.586, de 27 de março de 2020 e suas atualizações, no Sistema de Ensino da Bahia.
Resolução CEE Nº 20	07/06/2021	CEE/BA	Estabelece normativas para o regime especial de atividades curriculares no sistema de ensino do Estado da Bahia, no ano de 2021.
Resolução CEE/BA Nº 44	24/08/2021	CEE/BA	Estabelece normativas para o retorno à presencialidade nas redes e instituições da educação escolar integrantes do sistema estadual de ensino.
Resolução CEE Nº 26	15/02/2022	CEE/BA	Reafirma o retorno à presencialidade como ação educacional prioritária, ao tempo em que dispõe sobre a circunstancial suspensão das atividades presenciais à escola em decorrência de atos definidos por autoridades sanitárias locais e, do mesmo modo amplia, em caráter excepcional, a validade da Resolução CEE/BA nº. 20/2021 para o ano de 2022.

Fonte: elaborado pelo Grupo de Trabalho sobre Legislação (Gepemdecc, 2025).

A legislação do Quadro 1 evidencia uma formalização dos governos federal e estadual sobre o retorno à presencialidade na educação básica e no ensino superior. Com base nesses documentos as redes municipais de ensino realizaram a retomada ao ensino presencial. Porém, nas pesquisas que realizamos nos sites oficiais dos 417 municípios da Bahia, baixamos os decretos municipais de formalização do ensino remoto, e também os que se destinavam ao retorno às aulas presenciais. Os documentos foram colocados em um drive do Gepemdecc, para consultas futuras e análises dos resultados da pesquisa.

Constatamos que nos documentos sobre o ensino remoto os gestores municipais decretam estado de calamidade pública para fins de enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da pandemia da Covid-19. Encontramos os seguintes documentos publicados pelos Conselhos Municipais de Educação (CME): 206 pareceres validando a realização das aulas remotas nas etapas e modalidades de ensino nesses municípios, além de protocolos para retornos das aulas presenciais; 235 pareceres para a continuidade do período letivo 2020-2021 durante da pandemia; 306 resoluções dos CME publicadas nos sites oficiais dos municípios que dispõe sobre a realização de atividades remotas; 306 resoluções instituindo diretrizes pedagógicas e sanitárias para o retorno das atividades presenciais nas escolas do campo e da cidade; 96 resoluções complementares publicadas pelos CME instituindo a implantação das propostas pedagógicas para as etapas de ensino. A partir dos dados apresentados, observa-se que nem todos os municípios da Bahia disponibilizam os seus documentos de forma online para consulta pública. A parte de análise de conteúdo destes documentos será publicada em produções futuras.

Sobre os dados apontados pelos sujeitos da pesquisa nos questionários, chamamos a atenção que o formulário foi encaminhado somente para docentes que atuam em escolas do campo. São professores que fazem parte do Programa de extensão Formação Continuada de Educadores/as do Campo (Formacampo/Uesb), coordenado pelo Gepemdecc⁷. Como dito anteriormente, obtivemos 26.512 respostas, às quais sinalizam aspectos do período pandêmico e pós-pandêmico. Sobre o perfil dos sujeitos da pesquisa, 51% tem mais de 40 anos de idade; 49% mora na área urbana e 51% mora na área rural; 72% fizeram graduação em instituição privada e 28% estudaram em universidade pública. Do total, 86% são do sexo feminino, 14% do sexo masculino e 2% se identificam como intersexo; 56% se autodeclararam pardos, 26% se identificam como pretos e 12% brancos, os demais optaram por não responder. Perguntamos também sobre a formação, e os resultados demonstraram que 38% possui ensino superior completo, 19% tem ensino superior incompleto, 31% informaram o ensino superior com especialização, 2,5% possui pós-graduação stricto sensu, enquanto 6% só tem magistério ou ensino médio.

⁷ Para conhecer sobre o Programa Formacampo acesse: <https://gepemdecc-formacampo.com.br/Site-formacampo-2025/formacampo-2025-inicio.html>

Os dados evidenciam uma feminização do magistério, mas essa inserção da mulher na educação deve ser analisada de forma ampla observando todos os fatores envolvidos que necessitam ser considerados. Almeida (2006) explica que o processo de desvalorização do magistério trata da questão da conquista feminina nesse campo de trabalho, pois afirma que os homens resistiram sim, à entrada das mulheres na profissão. O fato de a maioria dos/das docentes morar no campo é importante no que se refere ao conhecimento da realidade dos alunos, pois esse aspecto facilita o trabalho com a valorização da identidade e do modo de trabalho dos sujeitos (Santos; Santos, 2024). Todavia, para isso é necessária uma formação inicial e continuada adequada. Porém, os dados indicam que ainda tem muitos docentes sem ensino superior, e também demonstra uma necessidade da realização da formação continuada para trabalhar nas escolas do campo, pois quando perguntamos aos sujeitos se eles têm conhecimento teórico e prático sobre a Educação do Campo, 58,7% responderam não e 38, 3% disseram sim. Assim, fica clara a necessidade de formação continuada sobre essa modalidade de ensino, tanto no âmbito das secretarias municipais de educação como nas universidades, na forma de cursos, oficinas, projetos de extensão e pós-graduação lato e stricto sensu.

Perguntamos no questionário e nas entrevistas sobre vários aspectos dos períodos pandêmico e pós-pandêmico, mas devido aos limites de laudas do texto, apresentamos uma síntese no quadro 2 apenas sobre as estratégias e práticas pedagógicas desenvolvidas nesses dois momentos, para verificar como a pandemia impactou no trabalho docente em sala de aula, e quais os mecanismos construídos para a continuidade do trabalho pedagógico na escola com o fim da pandemia.

Quadro 2 – Estratégias e Práticas pedagógicas utilizadas durante a pandemia e pós-pandemia em escolas do campo.

Quais as estratégias e práticas pedagógicas as escolas do campo da sua rede/sistema de ensino adotaram no período pandêmico?	Quais as estratégias e práticas pedagógicas utilizadas no período pandêmico na sua rede/sistema de ensino continuaram sendo adotadas depois do período pandêmico nas escolas do campo?
--	--

1 - Aulas online; - Programa Caminhos da Educação; - Aulas gravadas transmitidas por TV local; kits pedagógicos e plantões pedagógicos; - Entrega de atividades remotas, aulas e orientações em grupos de <i>WhatsApp</i>; - Uso de apostilas; - Entrega de tutoriais e atendimento individualizado; - Atividades impressas domiciliares; - Foi produzido o currículo mínimo, o qual contemplava as habilidades essenciais; - Elaboração e distribuição de trilhas de aprendizagem; - Foi adotado um Plano de Ação com cunho educativo e pedagógico, organizadas em seis eixos estratégicos, a saber: Comunicação, Alimentação Escolar, Formação, Gestão educacional, Retorno Escolar e Ações Cotidianas; - Projeto Aula em casa: Atividades pedagógicas não presenciais, com priorização de habilidade e conteúdos; - Acompanhamento pedagógico por meio de plataformas digitais; - Reuniões de pais e mães para orientações sobre a recomposição das aprendizagens; - Contratação de motos para entrega de atividades em casa; - Envio de atividades via aplicativos gratuitos e digitais; - Envio de atividades pelos carros da saúde; - Deixamos atividades nos postos de saúde ou na secretaria das escolas para os/as alunos/as buscarem; - Instalamos internet nas escolas do campo.	- Aulas no <i>Youtube</i>; - recomposição da aprendizagem no turno oposto; - Sequências didáticas de intervenção pedagógica; - Plano de apoio; - Reuniões remotas; - Planejamento para o cuidado da saúde de todos; - Lidar com as dificuldades dos alunos; - Mantém um período híbrido; - Os grupos de <i>WhatsApp</i> continuaram para informações; - Dando continuidade ao trabalho com as ferramentas tecnológicas e estratégias de aprendizagem. - Continua o alerta sobre a importância do uso de máscaras em casos virais, etc. - As aulas voltaram com uma roupagem inovadora, metodologias modernas, mas no sistema presencial; - Aulas de recomposição das aprendizagens com atividades produzidas a partir das habilidades prioritárias; - Utilização de plataformas virtuais gratuitas; - Formação de grupos para trabalhos através de aplicativos. - Realização de escutas sensíveis dos nossos alunos, a partir de: roda de conversas, roda de leituras, danças, apresentações teatrais, músicas, painéis com gráficos, imagens, oficinas de reciclagem, além dos livros didáticos, dentre outros recursos.
--	--

Fonte: adaptado de Santos, Souza e Nunes (2024).

Com base nas respostas dos sujeitos apresentadas no Quadro 2, observamos um movimento contraditório sobre o trabalho docente com uma reconfiguração das relações de trabalho que demonstram precarização da docência, pois, com o uso das tecnologias digitais aparece uma sobrecarga de trabalho que atingiu o precariado professoral (Silva, 2020) contratado, mas também, “[...] desestabilizou os professores concursados, uma vez que muitos municípios tiveram cortes de horas extras, de auxílio transporte e outras” (Santos; Souza; Nunes, 2024).

Conforme evidenciado no Quadro 2, a nova dinâmica de trabalho exigida pelo contexto pandêmico desafiou os professores, e mesmo aqueles que não tinham conhecimento sobre o uso de tecnologias digitais, tiveram que realizar práticas pedagógicas virtuais mediadas pelas ferramentas tecnológicas: os computadores, os *smartphones* e a rede web, etc., pois, conforme demonstraram os dados sobre essa questão, 55,3% dos docentes disseram que possuem conhecimento básico sobre as tecnologias digitais; 33,3% conhecimento intermediário, e apenas 9,6% informaram que seu conhecimento é avançado. Além disso, 87% disseram que nunca haviam feito um curso sobre o uso de ferramentas tecnológicas na escola e 74,2% informaram que não são assegurados suporte e recursos dentro de seu ambiente escolar para a utilização das tecnologias educacionais. Apesar da falta de internet em muitas escolas do campo, a maioria dos professores (85%) pagaram pela internet com recursos próprios para trabalhar durante o período do ensino remoto, o que demonstra uma uberização da educação que é a ampliação do lucro no mercado com a recomposição das bases produtivas do capital, por meio do uso de ferramentas tecnológicas no trabalho compradas pelos próprios trabalhadores (Antunes, 2018).

O docente, enquanto trabalhador, proprietário dos meios de produção (equipamentos e insumos), durante a pandemia arcou com seus custos ao ter sua atividade uberizada, e continua arcando no período pós-pandêmico, desobrigando seus empregadores pelos custos dos meios de produção. Nesse caso, além de se tornar responsável pela criação de uma outra forma de educação (híbrida, dinâmica, planejada, com foco no conteúdo e na aprendizagem de habilidades), nos moldes do capital, ainda que sem a formação adequada para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), ainda são responsabilizados pelos resultados (Santos; Souza; Nunes, 2024, p. 16).

Essas mudanças passaram a fazer parte do cotidiano trabalhista em todos os setores e o capital se apropriou do tempo livre adquirido com o uso da tecnologia, e o transformou em mais-valia (Marx, 1980), explorando cada vez mais a classe trabalhadora da educação, com a criação de grupos de trabalho no aplicativo *WhatsApp*, ampliação do uso de plataformas on-line, gravação de vídeos, utilização de metodologias ativas, dentre outros.

4 Pesquisa do GIPRES nas periferias urbanas

O Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (Gipres), desde 2012, criado, registrado no CNPQ e certificado pela UNEB, busca ampliar sua participação no Departamento de Educação, Campus I, vinculado aos Programas de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC) e Estudos Territoriais (PROET). Este grupo é considerado como um espaço de discussão, pesquisa, sistematização do conhecimento e formação sobre a Teoria e Método das Representações Sociais e Espaciais aplicados à Educação sob a égide da interdisciplinaridade. Nesse sentido, tem o tópico especial a Educação em Periferias Urbanas articulada com a Educação Científica e Geográfica. O grupo tem como objetivo geral desenvolver pesquisas qualitativas e de abordagem colaborativas e solidárias, em contexto de espaços escolares e não escolares das periferias urbanas. Os sujeitos das pesquisas envolvem professores e estudantes dos espaços escolares e jovens periféricos que participam dos coletivos.

Os nossos estudos são guiados por três linhas de investigação:

1. Representações Socioespaciais como teoria e método aplicados à educação, tendo como foco a Educação Geográfica, Cidadania e Inovação;
2. Representações Socioespaciais como possibilidade de orientação de práticas pedagógicas e processos formativos;
3. Representações sociais e Práticas Socioeducativas de jovens das periferias urbanas têm com foco analisar nas práticas socioeducativas e na construção identitária dos jovens com o território elementos de articulação entre os currículos praticados e escolares.

Teoricamente, os estudos capitaneados pelos GIPRES/UNEB partem das representações sociais de jovens periféricos, para traduzir conceitos a um novo olhar sobre sua imagem e apreender saberes e práticas socioeducativas como processo formativo de sujeitos em espaços escolares e não escolares das periferias urbanas (Santos, 2017; Bomfim; Correia, 2018; Pimentel; Bomfim; Santana, 2021; Bomfim; Garrido, 2022). Durante o período pandêmico e pós-pandêmico, outros estudos apontaram que, nos espaços escolares e não escolares muitos jovens têm-se utilizados da potencialidade do *design* e *software* social, como *websites* ou aplicações que visam a comunicação e organização de informações, bem como as Redes de

inteligência artificial, para suas interações sociais, produção do conhecimento e aprendizagem em rede (Moreira; Santana e Santana; Bengoechea, 2019).

Nesse cenário, Correia e Bomfim, (2024), em seus estudos, afirmam que o debate em torno do que é local, externo à escola, se funda na articulação entre os conhecimentos do senso comum com os conhecimentos escolares, manifestada nos documentos oficiais que regem a educação no Brasil. Por exemplo, a LDB 9394/96, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Educação - PNE, (2014-2024) orientam para educação brasileira, tanto no fundamental quanto no ensino médio, trabalhar os conteúdos a partir da experiência do aluno, considerando o seu contexto de vida e suas relações nos diversos espaços sociais (Correia; Lastória, 2024). Particularmente, a LDB 9394/96, em seu Artigo 3º, Inciso X, ressalta como um dos princípios do ensino, a "valorização da experiência extra-escolar" que traduzimos como representações sociais construídas pelos alunos, além de também aludir, em outros Artigos e Incisos, que a educação nos espaços escolares deve vincular-se às práticas sociais cotidianas, ou seja, aquelas que se inserem nos espaços não escolares.

Este contexto nos motivou, em 2021, a construir o projeto de pesquisa, intitulado: Representações Sociais de Jovens Sobre o Covid-19 e Práticas Socioeducativas nas Periferias Urbanas, financiado pelo CNPQ e contemplado como bolsa de produtividade de pesquisa. Assim, no GIPRES, ele é considerado como projeto-guarda chuva e tem se estruturado com outros projetos de bolsa de iniciação científica, mestrado e doutorado, como forma de potencializar práticas docentes que articulem os elementos do currículo escolar com o currículo praticado⁸ ou em rede nas comunidades de Periferias Urbanas.

Para este estudo, elegemos a Teoria e Método das Representações sociais aplicadas à Educação, por entender que o fenômeno da COVID-19 pode ser traduzido como um fenômeno psicossocial que ele faz parte de um debate social e está presente na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais (Sá, 1998). Significa dizer que o fenômeno da COVID-19 se constitui como um objeto de representações sociais, pois há uma

⁸ Segundo Bomfim e Correia (2018), é aquele não oficial, que inevitavelmente emerge enquanto tática, no ambiente escolar. Aquele currículo elaborado e produzido por alunos, professores e comunidade em geral que atravessa os conteúdos e práticas institucionalizadas.

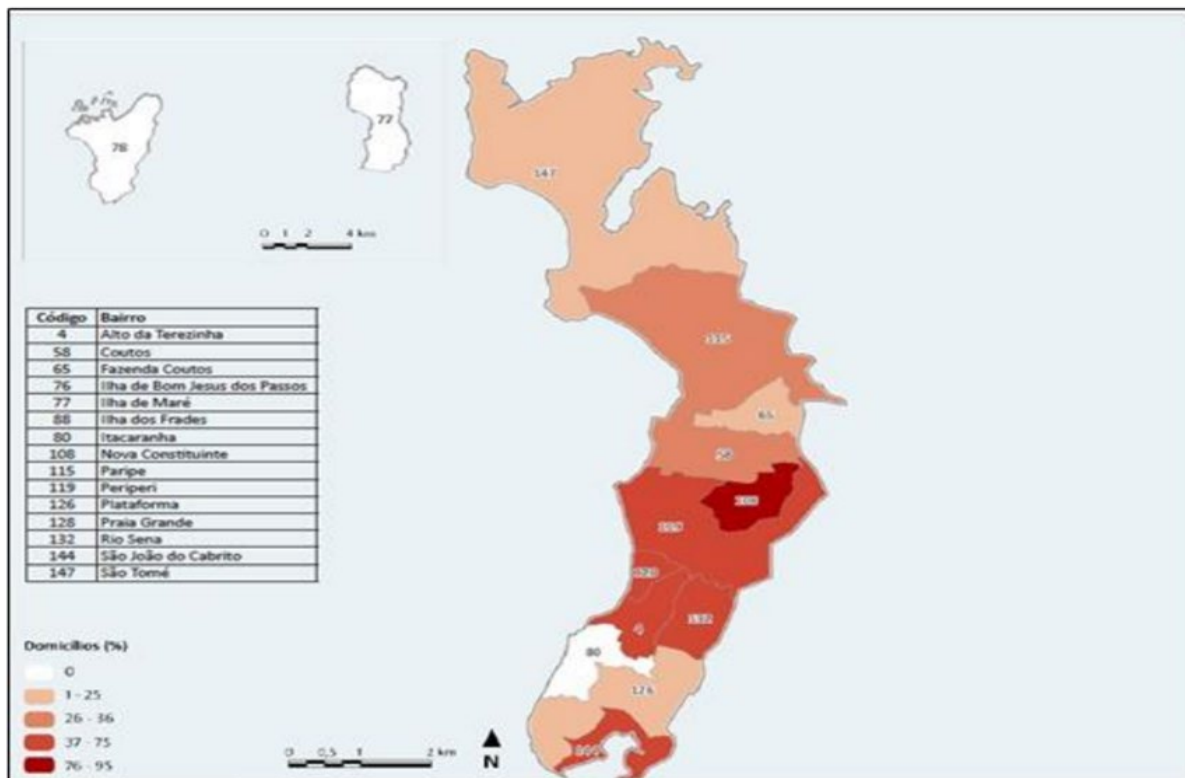
relevância cultural e uma espessura social, logo ele tem uma importância e significado para um grupo social de jovens periféricos, suas interações e práticas sociais.

Por esta problematização, teoricamente, podemos inferir que a apreensão do pensamento social desses jovens, sobre o COVID-19, pode nos permitir identificar e compreender os conhecimentos interiorizados pelo seu grupo sobre este objeto socialmente representado. Por sua vez, este conteúdo como imagem sociocognitiva pode contribuir para orientações de práticas pedagógicas nos espaços escolares das periferias urbanas. Portanto, a questão que se formula é: Quais as representações sociais sobre COVID-19, construídas pelos jovens de periferias urbanas? Como o conteúdo destas representações pode contribuir para orientação de práticas pedagógicas nas escolas de periferias urbanas? Para tal, definimos os seguintes objetivos específicos: Apreender o conteúdo das representações sociais sobre a COVID-19, construídas pelos jovens de periferias urbanas; analisar as possibilidades de contribuição para orientação de práticas pedagógicas nas escolas de periferias urbanas.

A emergência para pesquisas sobre representações sociais acerca do COVID-19, no campo da educação na/das periferias urbanas, é relevante em duas dimensões. Na dimensão epistemológica quando os resultados, a partir de saberes construídos nas experiências vividas de jovens, possam fazer avançar os conhecimentos, a fim de mobilizar reflexões acerca do seu pensamento social e comportamento em espaços não escolares. E, na dimensão didático-pedagógica, quando apreensão do pensamento social e compreensão do comportamento desses jovens, face ao COVID-19, possam orientar práticas pedagógicas nos espaços escolares. Portanto, apresentar a problematização, a teoria eleita e os objetivos específicos, faz-se necessário descrever os caminhos metodológicos da investigação, resultados e discussão, e algumas considerações finais.

Esta pesquisa é do tipo qualitativo, que na concepção de Amado (2014) busca uma sistemática sustentada em princípios teóricos, éticos e empíricos. Significa dizer que é realizada por pesquisadores que utilizam o rigor científico para responde as questões formuladas e alcançar os objetivos específicos. Ela teve como lócus, os bairros de Lobato, Coutos, Plataforma, Periperi e Paripe localizados no Subúrbio Ferroviário de Salvador (Figura 1).

Figura 1 - Mapa do Subúrbio Ferroviário de Salvador



Fonte: IBGE (2010).

Nesta periferia urbana, segundo o IBGE (2022) o percentual da população de jovens, adulta e idosa é respectivamente, de 29%, 40% e 7%. Ela é também caracterizada pela extrema desigualdade social, pela violência, pelas fragilidades no contexto educacional, entre outros fenômenos psicossociais conectados, principalmente, com as questões da juventude.

Como já tínhamos feito uma pesquisa de mapeamento dos coletivos de jovens em 2021 (Bomfim; Santana, 2021), a nossa inserção nos permitiu localizar os líderes, e, em seguida, por meio de contato por telefone/*watsapp* e e-mail foi enviado o questionário sociodemográfico (*Google forms*) aos 30 líderes identificados. Assim, 20 jovens/líderes, de idade entre 19 a 32 anos, moradores dos bairros do Subúrbio Ferroviário de Salvador aceitaram participar do estudo de acordo com as condições estabelecidas no Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Pelo exposto, a estrutura do percurso metodológico da investigação se apresenta no Quadro 3.

Quadro 3 – Percurso Metodológico da Investigação

Abordagem Teórica e Metodológica	Acesso aos aspectos sociocognitivos das RS.	Métodos de Análise das informações recolhidas
Estrutural das RS (Abric, 1994)	Questionário sociodemográficos e TALP	AnCo-REDES e Análise Social de Redes (Lopes; Vilela; Pereira, 2018)
Abordagem processual (Moscovici, 1961; Jodelet, 1997)	Entrevista semiestruturada em Grupo focal	Método de Análise do conteúdo (Bardin, 2016)

Fone: Elaborado pelo Autor (2024)

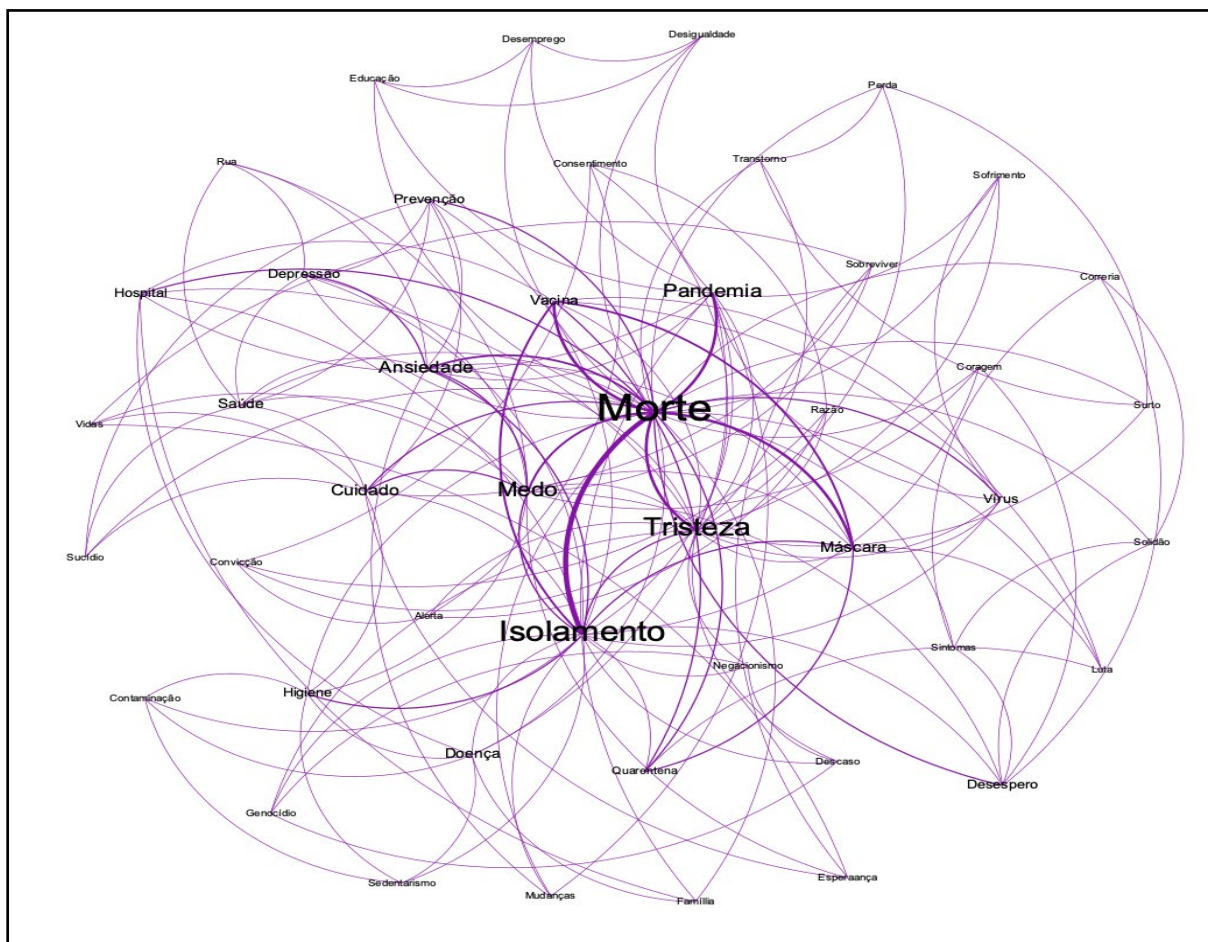
Na primeira etapa da investigação, aplicamos o questionário sociodemográfico, onde os entrevistados foram solicitados a responder questões de identificação pessoal (idade, gênero e escolaridade) e do coletivo (nome, ano de criação, quantidade de jovens e tempo de participação). O perfil aponta que são 20 jovens que lideram os coletivos mapeados (Bomfim; Santana, 2021), na sua maioria, do gênero masculino, cursando o Ensino Médio, com mais de 25 anos, e participam há mais de 16 anos nesses coletivos. Significa dizer que a maioria dos coletivos se formou no período de 2008 a 2024 e abriga em média 30 jovens.

Em seguida, em horário marcado e no coletivo, aplicamos a técnica da Associação Livre de Palavras (TALP)⁹ (Apêndice A). Os dados da TALP foram tratados pelo *software GEPHI/Cfinder*, versão 9.4 e analisados pelo Método AncoRed (Lopes; Vilela; Pereira, 2018) que busca a organização e estrutura das representações sociais, onde o núcleo central é o elemento mais estável e resistente à mudança, enquanto os elementos periféricos são mais flexíveis e permitem variações individuais dentro das representações. O material empírico gerado pelo *software* foi um grafo cujas redes semânticas em RS foram analisadas. Assim, buscamos a identificação dos termos mais influentes auxiliando na verificação e tratamento do sistema sociocognitivo estrutural dos elementos da linguagem, a fim de apreendermos o conteúdo das representações sociais sobre a COVID-19, construídas pelos jovens de periferias urbanas.

⁹ Método experimental que busca a estrutura e organização dos elementos que compõem as RS (Abric, 1994), sendo executada através da solicitação ao entrevistado para que fale, de forma rápida e espontânea, cinco palavras que lhe vem à mente quando eles pensam em “COVID-19”. Em seguida, solicitaremos que eles enumerassem de 01 a 05, na ordem da palavra mais importante a menos importante, como forma de testar a centralidade ou tendência dos elementos à núcleo central (Abric, 1994).

Na segunda etapa, no Grupo Focal, a fim de analisarmos as possibilidades de contribuição para orientação de práticas pedagógicas nas escolas de periferias urbanas, aplicamos a entrevista semiestruturada (Apêndice B), com roteiro prévio, que foi analisada pelo método do conteúdo do discurso (Bardin, 2016).

Figura 2 – Rede Semântica sobre “Coronavirus”



Fonte: Elaborado pelo Gipres (2024)

Pela análise qualitativa e quantitativa da estrutura e organização do sistema das RS, o *corpus* formado pelas evocações das palavras, face ao termo indutor “COVID-19”, totalizou 100 palavras, sendo 38 diferentes que formam a rede semântica (Figura 2) com 38 vértices e 129 arestas que compõem a rede principal, onde são apresentados os elementos estruturais de uma RS, segundo a Teoria do Núcleo Central (Abric, 1994). O Grapho do *software Gephi* e o Método AncoRed nos ofereceram modelos e algoritmos que nos possibilitam a visualização de redes sociais (Lopes; Vilela; Pereira, 2018). Assim, por meio das redes semânticas geradas pelas

palavras, conseguimos empregar as métricas gerais de rede e identificar os termos mais influentes na organização e estrutura dessas representações (Quadro 4).

Tabela 1 – Estrutura das RS resultante da rede gerada a partir do uso de termo indutor “Coronavírus”¹⁰

Elementos da estrutura das RS	Vértices (Palavras)	Centralidade de grau (C_g)	Centralidade de autovetor (E_c)
Núcleo central $C_g > k$ e $E_c \geq 0.75$	Morte	32	1
	Isolamento	14	0,82
Primeira periferia $C_g > k$ e $0.60 \leq E_c < 0.75$	Tristeza	20	0,65
	Medo	15	0,63
	Ansiedade	11	0,57
Elementos de contraste $C_g > k$, e $E_c \leq 0.45 < 0.60$	Pandemia	13	0,55
	Máscara	09	0,46

Fonte: Os autores (2024)

O núcleo central ($C_g > k$ e $E_c \geq 0.75$) das RS é composto pelos termos de maior influência na rede. Ou seja, as palavras ou vértices, Morte e Isolamento, possuem maior densidade de suas conexões com outros vértices da rede, definida pelo valor de E_c , sendo em todos os termos maior ou igual a $E_c \geq 0.75$, condição que justifica os elementos encontrados como núcleo central das RS sobre “Coronavírus”, por meio do modelo AnCo-REDES (Lopes; Vilela; Pereira, 2018). Segundo Abric (1994), o núcleo central está relacionado à memória coletiva do grupo de pertença sobre o objeto, é homogêneo, estável e resistente às mudanças. O termo “Morte” possui maior densidade de conexão com os outros vértices, tendo $E_c = 1$, seguido pelo termo “Isolamento”, respectivamente com E_c de 0,82.

Os resultados demonstram que os jovens dos espaços escolares e não escolares do Subúrbio ferroviário de Salvador, como ser social e na sua condição juvenil participam de coletivos (grupos sociais) conectados em redes e lideram atividades culturais, cujo período da pandemia e pós-pandemia teve impactos significativos nas suas atividades socioculturais que denominamos de práticas socioeducativas. Essa inferência é reforçada pelas ideias de Varela, Raposo e Ferro (2018) sobre as sociabilidades, as trocas culturais e partilha de saberes, e concluem que a música está no centro das trajetórias e na construção das identidades sociais de jovens negros, que convivem com elevados índices de violência, mas participam

¹⁰ Nota: conforme as métricas ($\langle k \rangle$, C_g , E_c) estabelecidas no modelo AnCo-REDES, com o $\langle k \rangle = 7,3$.

ativamente de grupos, coletivos e/ou associação com atividades culturais no território do atual Município de Amadora.

Na primeira periferia ($C_g > k$ e $0.60 \leq E_c < 0.75$) aparecem os termos “Tristeza” “Medo” e “Ansiedade”, com E_c entre 0,65 e 0,57 respectivamente. Para Abric (1994), os elementos periféricos são dependentes das características e contextos individuais e conferem flexibilidade e dinamismo as RS. Logo, o sistema central é normativo, enquanto os periféricos são funcionais, encontram-se hierarquizados e podem estar mais próximos ou mais afastados do NC, atribuindo assim maior ou menor significação ao conteúdo da RS. Em outras palavras, os resultados apontam que a “Tristeza”, “Medo” e “Ansiedade” foram sentimentos que tomaram esses jovens e impediram alguns de exercerem suas práticas socioeducativas em redes de compartilhamento.

Os elementos de contraste encontrados foram “Pandemia” e “Máscara” que estão mais afastados do NC, ou seja, com menor significação em relação ao conteúdo dessas representações. Entretanto, aplicando a equação $C_g \geq k$, e $E_c \leq 0.45 < 0.60$, verificamos que o vértice “Máscara”, apesar de apresentar menor centralidade de grau ($C_g=9$) e menor Centralidade de autovetor ($E_c=0,46$), possui uma maior significação ao conteúdo das RS, em relação aos vértices Morte e Isolamento que são candidatos ao NC. Portanto, sendo o “Medo” como elemento da primeira periferia e a “Máscara” o de contrastes, eles são as partes mais vivas e concretas da estrutura e do sistema organizado do conteúdo das RS, pensamos que por esses elementos podemos acessar as crenças e valores que esses jovens apresentam nas suas redes de compartilhamentos.

Finalmente, na segunda periferia estão os elementos mais distantes do NC. Esses estão sujeitos às mudanças, logo são considerados instáveis, e fazem parte do contexto de vida e das práticas sociais. Na rede semântica (Figura 1) foi possível destacar alguns termos em função dos vértices do NC, como: “Vacina” e “Cuidado”.

Na roda de conversa, ao ser lançada a questão: como a pandemia do *Coronavírus* impactou nas suas atividades socioculturais, por unanimidade, os jovens que fazem parte dos coletivos mapeados entre o período de 2014 a 2018, onde aqueles 20 líderes integram grupos localizados nos Bairros do Subúrbio de Plataforma (6), seguido por Paripe (5), Periperi (4) e Alto do Cabrito (3). Aqueles com os menores números se localizam respectivamente nos bairros do Lobato (1), Coutos (1) e São

Tomé de Paripe (1) e praticam ações educativas que se inserem nas multilinguagens, tais como: teatro, dança, linguagens artísticas como a fotografia, literatura e performances.

Constatamos, segundo as narrativas desses jovens que lideram os coletivos, que a Pandemia do Coronavírus gerou na maioria dos integrantes uma inquietação e, ao mesmo tempo, uma busca por maior interação dos participantes em produzir arte e educação com os moradores das comunidades, numa perspectiva de fazer algo que evidenciasse a periferia. Nesse processo, segundo os/as jovens, a rede vai se ampliando na medida em que um ator social, ou mais, se apresenta ou se apresentam, convida ou convidam outros, numa oportunidade de organização de seus próprios grupos.

Portanto, pelas abordagens estrutural e processual, pelas abordagens estrutural e processual, os resultados advindos do mapeamento dos coletivos e do conteúdo das RS sobre o COVID-19 nos permitiram algumas reflexões. Na dimensão epistemológica, conseguimos avançar no conceito de educação em periferias urbanas, não como uma modalidade de educação, um tópico especial definido pelo CNPOQ, mas sim uma ferramenta de mobilização, transformação, tomada de consciência pelos/as alunos/as/jovens estigmatizados. Neste sentido, podemos afirmar que Educação nas Periferias Urbanas pode ser considerada como atos de investimentos de jovens periféricos. Aqueles que se reconhecem e se identificam com/nas periferias e atuam como protagonistas por meio de suas práticas socioeducativas. Portanto, neste estudo, definimos Educação em periferias urbanas, como um espaço social ocupado por atores sociogeográficos que pensam, sentem e agem no seu espaço de vida.

Na dimensão didático-pedagógica, os resultados nos permitiram gerar algumas diretrizes definidas como norteadoras com descritores como professores – temas – contextos – na aplicação do processo formativo dos sujeitos das escolas de periferias urbanas. Portanto, os resultados geraram impactos em espaços da universidade, da escola de/em contextos periféricos, como modalidade de conhecimento pedagógico e de formação de recursos humanos; experiências e práticas como indicadores para fomentar políticas públicas, no âmbito da educação em periferias urbanas.

5 Algumas considerações

Os resultados apontam para o primeiro grupo (Gepemdecc/UESB): 1) a precarização do trabalho docente ocorrida durante a pandemia continuou no pós-pandemia, aumentando os casos de adoecimento; 2) muitos municípios criaram alternativas metodológicas de ensino e de organização do trabalho pedagógico com o uso da tecnologia bastante exitosas e continuam implementando no pós-pandemia; 3) a maioria dos municípios investigados melhorou a infraestrutura das escolas durante a pandemia, principalmente com aquisição de serviços tecnológicos, como laboratórios de informática e internet banda larga, contribuindo para minimizar as desigualdades educacionais entre campo e cidade; 4) a pandemia gerou um impacto negativo na aprendizagem, e no pós-pandemia, há várias experiências de recomposição das aprendizagens acontecendo nos municípios baianos.

Dos estudos do segundo grupo (GIPRES/UNEB), três pontos se destacam: 1) são raras as produções científicas em torno da temática sobre impactos da pandemia e pós-pandemia do COVID-19 e a participação da juventude periférica; 2) dificuldades da aplicabilidade de práticas pedagógicas que respeitem os saberes e agir dos jovens em espaços escolares e não escolares; 3) necessidade de repensar políticas públicas, capazes de proteger os direitos, desenvolver e impulsionar o potencial da juventude em periferias urbanas.

Portanto, os resultados destes estudos apontam para as preocupações em relação aos sujeitos e suas aprendizagens em espaços escolares e não escolares, e recaem notadamente na reflexão sobre políticas públicas e programas educacionais, desde a sua formulação, implantação e efetividade, principalmente para aqueles que produzem princípios-guia que: respeitam os sujeitos no campo e na cidade e a valorização dos seus saberes; fortalecem o processo formativo de professores e alunos; estabelecem a relação entre a Universidade/escola/comunidade local.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude L. Organization interne des representations sociales: système central et système périphérique. *In*: GUIMELLI, C. (org.). **Structures et transformations des representations sociales**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994. p. 73-84
- ALMEIDA, Jane S. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. *In*: SAVIANI, Dermeval *et al.* **O legado educacional do século XX**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 59-101.
- AMADO, João (org.). **Manual de investigação qualitativa**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. Disponível em: https://www2.uesb.br/ppg/ppged/publicacao_livro/manual-de-investigacao-qualitativa-em-educacao/. Acesso em: 17 maio 2025.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018. 325 p.
- ARAÚJO, Kátia Soane Santos e SOUSA, Rosângela Patrícia de. **As tecnologias na educação: Desafios e possibilidades na prática docente**. Editora CRV, 2018.
- ARAÚJO, Kátia S. Santos. **Educação científica**: outras vertentes do conhecimento. 1. ed. [S. l.]: Appris Editora, 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOMFIM, Natanael Reis; CORREIA, Sílvia Letícia C. P. Narrar o cotidiano escolar: espaço vivido e currículos praticados. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [s. l.], v. 3, n. 9, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5591>. Acesso em: 25 de maio de 2025
- BOMFIM, Natanael Reis; GARRIDO, Walter. V. C. Representações sociais sobre futuro de jovens periféricos e suas práticas socioeducativas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 60, n. 63, p. 1-24, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/27188>. Acesso em: 25 de maio de 2025
- BOMFIM, Natanael Reis; SANTANA, Jeanne Lopes. Estudo da formação de redes de coletivos de jovens do Subúrbio Ferroviário de Salvador-Bahia: contribuições às práticas socioeducativas em periferias urbanas. **REVASF**, Petrolina, PE, v. 11, n. 26, p. 71-96, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1444>. Acesso em: 25 maio de 2025.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069compilado.htm. Acesso em: 25 de maio de 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9394&ano=1996&ato=3f5o3Y61UMJpWT25a>

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1/2002 estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, enquanto a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 complementa com diretrizes, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para essa modalidade. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF. Acesso em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-ceb-2002>. Acesso em: 25 de maio de 2025.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF. Acesso em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/pedagogia-da-alternancia>. Acesso em: 25 de maio de 2025.

BRASIL. Decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), 2010. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 25 de maio de 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4/2010, também conhecida como Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, reconhece a Educação do Campo como uma modalidade específica e define a identidade da escola do campo. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF. Disponível: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2010>. Acesso em: 25 de maio de 2025.

BRASIL. Lei nº 12.960 de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12960.htm. Acesso em 25 de maio de 2025.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 6/2021, aprovado em 6 de julho de 2021. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-cp-2021>. Acesso em: 25 de maio de 2025.

BRASIL. Portaria Nº 343, De 17 De Março De 2020. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF, 20 março 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 25 de maio de 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-cne-cp-2023>. Acesso em: 25 de maio de 2025.

BRASIL. Portaria nº 1.127, de 22 de novembro de 2024 Altera a Portaria Normativa MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012, que dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012, que dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - SisU. Disponível em: https://educationet.com.br/wp-content/uploads/2024/11/PORTARIA-N-1127-DE-22-DE-NOVEMBRO-DE-2024_compressed.pdf. Acesso em: 25 de maio de 2025.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 de maio de 2025.

COPATTI, Carina. Diversidades, desigualdades e os desafios para formação cidadã: possíveis contribuições a partir do ensino de geografia. In: BOMFIM, Natanael Reis; CORREIA, Sílvia Letícia C. P. (org.). **O Projeto Nós Propomos e o Projeto É Nós nas quebradas nas periferias urbanas de Salvador/Bahia/Brasil**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2024. v. 1. p. 51-64.

CORREIA, Sílvia Letícia C. P.; LASTÓRIA, Andrea C. O sujeito e seu lugar no mundo: problematizando a base nacional comum curricular a partir das práticas socioespaciais de jovens e da educação em periferias urbanas. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 25, n. 99, p. 49-62, jun. 2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/70153>. Acesso em: 25 de maio de 2025.

CORREIA, Sílvia Letícia C. P.; BOMFIM, Natanael. Reis. As artes de dizer: narrativas e vivências de professoras nos/dos/com/os cotidianos escolares, espaço vivido e currículo. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [s. l.], v. 9, p. 1-17, 2024. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/11201/13740>. Acesso em: 25 de maio de 2025.

CORREIA, M. I. D. T., RAMOS, R. F., BAHTEN, L. C. V. Os cirurgiões e a pandemia do COVID-19. **Revista Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, 47(1), 1-6. 2020.

CUNHA, Neiva Vieira da. Sentimentos morais: o papel das emoções nas formas de mobilização coletiva e constituição de problemas públicos. In: WERNECK, Alexandre; FERREIRA, Letícia. **Questões de moral, moral em questões**: estudos de sociologia e antropologia das moralidades. Rio de Janeiro: Mórula, 2023.

FREIRE, Leticia de Luna; CUNHA, Neiva Vieira da (org.). **Educação e favela**: refletindo sobre antigos e novos desafios. Rio de Janeiro: Consequência Editora: Faperj, 2022.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM MOVIMENTOS SOCIAIS, DIVERSIDADE, EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA CIDADE. **Marcos normativos da Educação do Campo**. [S. l.]: GEPEMDECC, 2025. Disponível em: <https://gepemdecc-formacampo.com.br/Site-gepemdecc/OBSERVATORIO/DASHBOARD-LEGISLA%C3%87%C3%83O/DASHBOARD-legislacao.HTML>. Acesso em: 10 jan. 2025.

HAGE, Salomão M. Movimentos sociais do campo e educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior. **Revista Eletrônica de Educação**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 133-150, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1018/319>. Acesso em: 3 nov. 2024.

HARVEY, David. Política anticapitalista em tempos de COVID-19. In: DAVIS, Mike; HARVEY, David; BIHR, Alain; ZIBECHI, Raúl; BANDIOU, Alain. **Coronavírus e a luta de classes**. Brasil: Terra sem Amos, 2020. 48 p.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, [s. l.], 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 2 de jan. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Acesso à Internet - 2018 a 2020**. Brasília, DF: IBGE. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30522-internet-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-rede-publica-nao-tinham-acesso-em-2019>. Acesso em: 25 mai. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Crescimento populacional por faixa etária**. Brasília, DF: IBGE. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38186-censo-2022-numero-de-pessoas-com-65-anos-ou-mais-de-idade-cresceu-57-4-em-12-anos>. Acesso em: 25 mai. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama populacional do município de Salvador-BA do Censo de 2010**. Brasília, DF: IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/salvador/panorama>. Acesso em: 22 set. 2015.

JODELET, Denise. **Les représentations sociales**. France: PUF, 1997.

LOPES, Cláudia. Ribeiro Santos; VILELA, Alba Benemerita Alves; PEREIRA, Hernane Borges de B. **Anco-Redes**: modelo para análise cognitiva de representações Sociais. Curitiba: Appris, 2018.

MARX, Karl. **Teorias da mais-valia**: história crítica do pensamento econômico. São Paulo: Civilização Brasileira, 1980. v. 1.

MATIAS, Geysa Novais V. **O uso das tecnologias digitais nas escolas do campo do Território de Identidade do sudoeste baiano no período da pandemia da Covid -19**. 2023. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2023. Disponível em: <https://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2023/05/GEYSA-NOVAIS-VIANA-MATIAS.pdf>. Acesso em: 25 de maio de 2025.

MOREIRA, José Antônio; SANTANA, Camila Lima Santana e; GONZÁLEZ BENGOCHEA, Aitor. Ensinar e aprender nas redes sociais digitais: o caso da MathGurl no YouTube. **Revista de Comunicação da SEECI**, [s. l.], n. 50, p. 107-127, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/13352>. Acesso em: 17 mai. 2025.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse**: son image et son public. France: PUF, 1961.

OXFAM. **Desigualdade S.A.**: como o poder das grandes empresas divide o nosso mundo e a necessidade de uma nova era de ação pública. Tradução Roberto Cataldo. [S. l.]: Oxfam, 2024. Disponível em: https://dssbr.ensp.fiocruz.br/wp-content/uploads/2024/01/Davos_2024_sumario_pt-BR.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

PIMENTEL, Gabriela, de S. R; BOMFIM, Natanael Reis; SANTANA, Jeane L. Redes de coletivos de jovens periféricos e práticas socioeducativas. **Sisyphus Journal of Education**, [s. l.], v. 9, n. 3, p. 30-55, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5757/575769845003/html/>. Acesso em: 25 de maio de 2025.

VARELA, Pedro; RAPOSO, Otávio; FERRO, Lígia. Redes de sociabilidade, identidades e trocas geracionais: da “Cova da Música” ao circuito musical africano da Amadora. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n.º 86, 2018, pp. 109-132.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998.

SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES, Cláudio Pinto. **Reflexões sobre a educação do campo no contexto brasileiro**. Salvador, BA: Editora Edufba, 2020.

SANTOS, Arlete Ramos dos. Internacionalização da pesquisa e produção do conhecimento sobre educação do campo na área de educação da Região Nordeste (2013-2020). **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 196-228, 2020. DOI: 10.22481/rpe.v16i43.7689. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7689>. Acesso em: 12 dez. 2024.

SANTOS, Arlete Ramos dos; SANTOS, Igor Tairone Ramos dos. A BNCC e a formação de professores do campo no território de identidade Velho Chico na Bahia. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 20, n. 51, 2024. DOI: 10.22481/praxisedu.v20i51.14650. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/14650>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SANTOS, Arlete Ramos dos; SOUSA, Gilvan dos S.; NUNES, Cláudio Pinto. A EJA em escolas do campo na Bahia: a prática pedagógica de docentes em contexto pandêmico e pós-pandêmico. **Revista Cocar**, [s. l.], n. 31, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9684>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SANTOS, Thais S. Representações sociais e espaços vividos: uma abordagem sobre subjetividade e atividades socioeducativas em projetos sociais. In: BOMFIM, Natanael Reis; CORREIA, Sílvia Letícia C. P. (org.) **Representações, educação e interdisciplinaridade: abordagens teórico-práticas na interface entre identidades, territorialidades e tecnologias**. Curitiba: Editora CRV, 2017.

SILVA, Amanda Moreira da. **Formas e tendências de precarização do trabalho docente: o precariado professoral e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras**. Curitiba: CRV, 2020.

SILVA, Sandra Mara do C.; SANTOS, Arlete Ramos dos. Fechamento de escolas do campo no território de identidade baiano do Médio Rio de Contas. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 1, 2022. DOI: : <https://doi.org/10.22481/redupa.v1.11368> Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/redupa/article/view/11368>. Acesso em: 7 dez. 2024.

SOUZA, Maria Antônia de. Pesquisa educacional sobre MST e Educação do Campo no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698208881>. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/edur/v36/1982-6621-edur-36-e208881.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

Recebido em janeiro 2025 | Aprovado em abril 2025

Arlete Ramos dos Santos

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Pós-doutorado em Educação e Movimentos sociais (UNESP), Professora do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL), Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC/CNPq), Bolsista Produtividade no CNPQ Nível 2.

e-mail: arlerp@hotmail.com

Natanael Reis Bomfim

Doutor em Educação pela Universidade do Québec em Montréal Pos-doutor em Educação de Periferias Urbanas pela ULisboa. Professor Titular do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB e coordenador do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade.

e-mail: nrbomfim@uneb.br