UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

GEYSA NOVAIS VIANA MATIAS

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS ESCOLAS DO CAMPO DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SUDOESTE BAIANO NO PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID -19

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2023

GEYSA NOVAIS VIANA MATIAS

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS ESCOLAS DO CAMPO DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SUDOESTE BAIANO NO PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID -19

Texto de defesa da dissertação apresentado ao Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Política Pública Educacional.

Vitória da Conquista – BA
2023

GEYSA NOVAIS VIANA MATIAS

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS ESCOLAS DO CAMPO DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SUDOESTE BAIANO NO PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID -19

Texto de defesa da dissertação apresentado ao Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

_____

Prof.ª Dr.ª. Arlete Ramos dos Santos

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
(Orientadora)

_____

Prof.ª Dr.ª Livia Andrade Coelho
Universidade Estadual De Santa Cruz

(Examinador Externo)

_____

Prof.ª Dr. Adenilson Souza Cunha Júnior

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

(Examinador Interno)

Defendida em: _16_/_02__/_2023__.

M38u

Matias, Geysa Novais Viana.

O uso das tecnologias digitais nas escolas do campo do território de identidade do Sudoeste Baiano no período da pandemia da Covid- 19.\ Geysa Novais Viana Matias, 2023.

191f.

Orientador (a): Drª. Arlete Ramos dos Santos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2023.

Inclui referências. 157 – 174.

1. Educação do Campo. 2.Ensino Remoto Emergencial. 3. Políticas públicas educacionais.4. Tecnologias Digitais. I. Santos, Arlete Ramos dos. II. Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED. III.T.

CDD 371.042

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

AGRADECIMENTOS

Nesses anos de mestrado, de muito estudo, esforço e empenho, gostaria de agradecer primeiramente a Deus, por ter me concedido a capacidade de, por meio da fé, vencer os desafios.

À minha família, nas pessoas do meu esposo Udirley e dos meus filhos, Gustavo e Lorenzo, que me apoiaram em todos os momentos, para que eu me dedicasse à pesquisa e celebraram comigo a realização deste sonho. A meus pais, meus heróis, Edimar e Vitória, que plantaram essa oportunidade ao viabilizarem minha escolarização, com muitos esforços, cuidados e carinho. A minha família é o arcabouço de cada conquista.

À minha orientadora, Professora Doutora Arlete Ramos dos Santos, por ter me dado a honra de ser sua orientanda, pelas oportunidades concedidas, empenho e em sentido prático com que sempre me orientou neste trabalho e em todos aqueles que realizei durante o mestrado, me proporcionando o amadurecimento acadêmico.

Desejo igualmente agradecer ao grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais e Educação do Campo e da cidade – GEPEMDECC, que viabilizou essa pesquisa, a todos os meus amigos colegas do Mestrado em Educação, cujo apoio e amizade estiveram presentes em todos os momentos. Agradeço aos professores e funcionários do PPGED que contribuíram grandemente nessa formação.

Agradeço aos diretores, professores e funcionários das duas escolas do campo que trabalho, pois graças ao apoio deles, foi possível conciliar a atuação profissional com as ações dessa formação.

A todos vocês, meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

O trabalho intitulado “O uso das Tecnologias Digitais nas Escolas do Campo do Território de Identidade do Sudoeste Baiano no período da pandemia da COVID -19” é resultado de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação, na Linha de Política Pública Educacional, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Bahia, a qual teve como objetivo geral: verificar o uso das tecnologias digitais no âmbito das Escolas do Campo dos Territórios de Identidade do Sudoeste Baiano, no contexto educacional da pandemia provocada pela COVID-19, nos anos de 2020 e 2021. Ademais, os objetivos específicos dessa pesquisa foram: caracterizar a educação do Território de Identidade do Sudoeste Baiano antes da crise sanitária (2020); relacionar as políticas públicas educacionais propostas para o período pandêmico com sua aplicabilidade nas Escolas do Campo; identificar as ações políticas e institucionais para viabilizar e/ou manter dos processos de ensino e aprendizagem durante pandemia, nas quais indicam o uso das tecnologias na educação; correlacionar as Tecnologias Digitais disponibilizadas e/ou usadas pelas comunidades escolares públicas e gratuitas do Ensino Fundamental do Sudoeste Baiano. A presente investigação também teve como método o Materialismo Histórico Dialético e, como instrumentos de coleta de dados, a análise documental, entrevistas semiestruturadas e formulários. Foram estudados: a inserção das Tecnologias Digitais na Educação Básica; os princípios da Educação do Campo; as políticas públicas educacionais que chegam às escolas campesinas do Território de Identidade do Sudoeste Baiano; e os documentos que regulamentaram o Ensino Remoto Emergencial durante a crise sanitária da COVID-19, nos anos 2020 e 2021. Sobre a problemática: quais as consequências da utilização das tecnologias digitais utilizadas nas atividades desenvolvidas nas Escolas do/no Campo do Território de Identidade do Sudoeste Baiano, no contexto da pandemia da COVID-19? verificamos as contradições que perpetuam historicamente no Brasil e no território pesquisado, as quais propiciam aos campesinos uma educação distante da sua *práxis* e do protagonismo estudantil em que o termo Educação do Campo foi forjado. Os resultados da pesquisa sobre a o uso dos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de educação básica em áreas rurais evidenciaram algumas contradições e distanciamento do que é garantido pela Constituição Federal, no que tange à igualdade de condições para aprendizagem, e das competências relacionadas às tecnologias propostas pela Base Nacional Comum Curricular, pois os dados analisados demonstram que, mesmo no período em que as escolas físicas foram fechadas e tornou-se latente a necessidade de manter os processos educacionais _ nos quais o uso das Tecnologias Digitais eram recomendadas _ esses sujeitos se mantiveram à margem da inclusão digital. Apesar da gama de projetos, programas e documentos que buscaram criar condições para que essa inserção fosse feita de forma eficiente, tais ações não foram evidenciadas na realidade concreta, uma vez que os recursos foram insuficientes, houve poucas formações para o uso pedagógico das tecnologias e, apesar do aumento do fornecimento de internet e computadores nas escolas, esse dado não reflete proporcionalmente nos recursos em uso pelos estudantes. Por fim, analisando as múltiplas determinações que envolvem a Educação do Campo, foi evidenciado os problemas educacionais durante a crise sanitária que, consequentemente, comprometeram a formação de milhares de estudantes, e que já eram de conhecimento do Estado. O “apagão educacional” foi orquestrado de forma consciente por meio do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação, que possuíam dados como IBGE e Censo Escolar – o que possibilitou uma leitura das políticas públicas que eram acessíveis aos campesinos – e, mesmo assim, viabilizaram a implementação do Ensino Remoto Emergencial, favorecendo a uma classe social, _ na qual o poder de compra proporcionou condições para manutenção dos processos de aprendizagem em detrimento da exclusão de muitos. As consequências desse período reverberarão por anos na qualidade de educação que é direito do

campesino, pois as lutas pela igualdade de condições para permanência no campo, competir no mercado de trabalho e nos espaços acadêmicos se esvaziam quando a educação básica é excludente.

Palavras-Chave: Educação do Campo; Ensino Remoto Emergencial; políticas públicas; Tecnologias Digitais.

ABSTRACT

The work entitled "The use of Digital Technologies in the Schools of the Field of the Territory of Identity of the Southwest of Bahia in the period of the COVID-19 pandemic" is the result of a research developed in the Master's Degree in Education, in the Line of Public Educational Policy, of the State University of Southwest Bahia (UESB), state of Bahia, which had as its general objective: verify the use of digital technologies in the scope of the Rural Schools of the Territories of Identity of Southwest Bahia in the educational context of the COVID-19 pandemic in the years 2020 and 2021. In addition, the specific objectives of this research were: to characterize the education of the Territory of Identity of Southwest Bahia before the health crisis (2020); relate the public educational policies proposed for the pandemic period with their applicability in rural schools; identify political and institutional actions used to enable and/or maintain teaching and learning processes during the pandemic, in which they indicate the use of technologies in education; correlate the Digital Technologies made available and/or used by the public and free school communities of the Elementary School of Southwest Bahia. The present investigation also had as its method the Dialectical Historical Materialism; and as data collection instruments: document analysis, semi-structured interviews, and forms. The following were studied: the insertion of Digital Technologies in Basic Education; the principles of Rural Education; the public educational policies that reach the peasant schools of the Territory of Identity of the Southwest of Bahia; and the documents that regulated Emergency Remote Teaching during the COVID-19 health crisis in the years 2020 and 2021. On the problem: what are the consequences of the use of digital technologies used in the activities developed in the rural Schools of the Territory of Identity of Southwest Bahia, in the context of the COVID-19 pandemic? We verified the contradictions that perpetuate historically in Brazil and in the researched territory, which provide the peasants with an education far from their praxis and the student’s role in which the term Rural Education was forged. The results of the research on the use of technological resources available in basic education schools in rural areas showed some contradictions and distancing from what is guaranteed by the Federal Constitution, with regard to the equality of conditions for learning, and the competencies related to the technologies proposed by the National Common Curricular Base, because, the data analyzed demonstrate that, even in the period in which physical schools were closed and the need to maintain educational processes - in which the use of Digital Technologies was recommended - these subjects remained on the margins of digital inclusion became latent. Despite the range of projects, programs and documents that sought to create conditions for this insertion to be done efficiently, such actions were not evidenced in the concrete reality, since the resources were insufficient, there was little training for the pedagogical use of technologies and, despite the increase in the supply of internet and computers in schools, this data does not reflect proportionally on the resources in use by students. Finally, analyzing the multiple determinations that involve Rural Education, it was evidenced the educational problems during the health crisis that, consequently, compromised the training of thousands of students, and that were already known to the State. The "educational blackout" was consciously orchestrated through the Ministry of Education and the Secretariats of Education, which had data such as IBGE and School Census – which enabled an understanding of the public policies that were

accessible to the peasants – and, even so, enabled the implementation of Emergency Remote Teaching, favoring a social class, for which the purchasing power provided conditions for maintaining learning processes, to the detriment and exclusion of many. The consequences of this period will reverberate for years in the quality of education that is an constitutional right of the peasants, because the struggles for equal conditions to remain in the countryside, to compete in the labor market and in accessing the academic spaces, when basic education is exclusive.

Keywords: Rural Education; Emergency Remote Teaching; public policies; Digital Technologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa da divisão territorial da Bahia 28
Figura 2- Território de Identidade do Sudoeste Baiano, divisão por municípios, em 2020 29
Figura 3- Tecnologias usadas na educação 41
Figura 4- Domicílios: com televisão, por tipo de televisão; telefone fixo convencional e com telefone móvel celular 79
Figura 5 - Aspectos gerais do Território de Identidade Vitória da Conquista 115

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Domicílios em que havia a utilização da Internet, por situação do domicílio (%) . 82
Gráfico 2- Distribuição dos domicílios em que não havia utilização da Internet, por motivo da não utilização (%) 83
Gráfico 3 - Domicílios em áreas ruais que possuem equipamento TIC 2020 (%) 100
Gráfico 4- São assegurados suporte e recursos dentro de seu ambiente escolar para a utilização das tecnologias? 134
Gráfico 5 -Formação inicial correspondeu a uma formação necessária para desenvolver seu trabalho como profissional da Educação do Campo 138
Gráfico 6 - Como você classifica seus conhecimentos sobre as Tecnologias Digitais?..... 139
Gráfico 7 - A escola em que trabalha possui laboratório de informática? 142
Gráfico 8 - Qual equipamento você utiliza para ministrar as aulas (no ensino remoto)?..... 144
Gráfico 9 - Com o ensino remoto, você acredita que seu trabalho aumentou? 145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação dos municípios do Território de Identidade do Sudoeste Baiano com os dados a serem analisados 25
Quadro 2- Quantidade de escolas públicas no Campo: entre 2012 – 2021 no Brasil, Bahia, Território de Identidade do Sudoeste Baiano 30
Quadro 3 - Escolas em áreas rurais de acordo a administração 31
Quadro 4- Breve histórico das Tecnologias Digitais 48
Quadro 5- Linha do tempo: políticas públicas relacionadas as TIC na educação brasileira 54
Quadro 6- Produções científicas de acordo a seus respectivos bancos de dados 61
Quadro 7- Contradições do uso das tecnologias digitais na Educação/Escola do Campo 63
Quadro 8- As tecnologias digitais como ferramenta educacional para disciplinas específicas 67
Quadro 9- As tecnologias digitais em grupos específicos e/ou estudos de caso 69
Quadro 10- Como estudantes percebem as tecnologias digitais nos processos educacionais .. 71
Quadro 11- Sexta categoria: Tecnologias digitais no período da pandemia da COVID-19 72
Quadro 12- Número de domicílios, famílias e pessoas sem acesso à energia elétrica no Brasil em 2019 79
Quadro 13- Escolas públicas rurais: energia elétrica; laboratório de informática e internet – 2019 85
Quadro 14- Escolas públicas rurais (municipais e estaduais): recursos tecnológicos disponíveis 86
Quadro 15- Escolas públicas rurais: recursos em uso pelos alunos 87
Quadro 16- Pareceres e Resoluções promulgados pelo MEC em relação a COVID-19 92
Quadro 17 - Planejamento de Aulas 96
Quadro 18 - SEC/BA e CEE/BA frente à pandemia do novo Coronavírus (COVID-19) 102
Quadro 19- Tecnologias e equipamentos em escolas campesinas sob administração municipal e estadual em 2020 109
Quadro 20 - Recursos disponíveis para os estudantes de escolas em áreas rurais: Brasil e Bahia 110
Quadro 21 - Quantidade de computadores em uso pelos estudantes de áreas rurais 110
Quadro 22- Sudoeste Baiano: fundação dos municípios, dados habitacionais e educacionais de 2021 118
Quadro 23- Portarias, decretos e pareceres municipais relacionadas a educação do Sudoeste Baiano: 2020-2022 122

Quadro 24- Escolas públicas rurais: energia elétrica; laboratório de informática e internet – 2019 a 2021 132
Quadro 25 - Recursos em uso pelos estudantes de escolas em áreas rurais 133
Quadro 26 - Quantidade de computadores em uso pelos estudantes de áreas rurais..... 134

LISTA DE ABREVIAÇÕES

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CAPES - Catálogo de Teses e Dissertações

CEDETER - Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial

CEPLAC - Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira

CET - Coordenação Estadual dos Território

CNE - Conselho Nacional de Educação

CODETER - Colegiados Territoriais de Desenvolvimento Sustentável

COVID - (co)rona (vi)rus (d)isease

DCHEL - Departamento de Ciências da Educação

Ead - Ensino à Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENERA - Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária

ERE - Ensino Remoto Emergencial

FAO - Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura

FORMACAMPO - Projeto de Formação do Professores do Campo

FRM - Fundação Roberto Marinho

FUNTELC - Fundação Teleducação do Cerará

GEPEMDECC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais e Educação do Campo e da cidade

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação

MERS- Síndrome Respiratória do Oriente Médio

MHD – Materialismo Histórico Dialético

OMS - Organização Mundial de Saúde

PAR - Plano de Ações Articuladas

PPGED - Programa de Pós-graduação em Educação

PROEX - Pró-reitoria de Extensão

ProInfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional

PRONAT - Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais

PRONINFE – Programa Nacional de Informática na Educação

PROUCA - Programa um Computador por Aluno

PPA - Plano Plurianual

ProfCampo - Proposta de Formação Continuada para as Escolas do Campo

SAF/MDA - Secretaria da Agricultura Familiar

SARS - Síndrome Respiratória Aguda Grave

SEAD - Secretaria de Educação a Distância

SciELO - Scientific Electronic Library Online

STD - Secretaria de Desenvolvimento Territorial

TDH – Transtorno de déficit de Atenção

TO – Transtorno Obsessivo

TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação -

TVE - Televisão Educativa

UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **15**

1 ABORDAGEM METODOLÓGICA **22**

1.1 Tipo de pesquisa **24**

1.2 Instrumentos e procedimentos para coleta de dados **24**

1.3 Espaço e sujeitos da pesquisa **26**

2 AS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: LEGISLAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS **35**

2.1 As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na educação brasileira **46**

2.2. Tecnologias Digitais na educação: avanços e limitações das políticas públicas **53**

2.3. O uso das tecnologias digitais na educação brasileira: o que dizem as pesquisas? **59**

2.3.1 As contradições do uso das tecnologias digitais nas Escolas do Campo **63**

2.3.2 O uso das tecnologias digitais com conhecimentos ou disciplinas específicas **66**

2.3.3 Estudos realizados com grupos específicos e/ou de caso **68**

2.3.4 Percepção dos estudantes em relação ao uso das Tecnologias Digitais **70**

2.3.5 Educação do Campo com as Tecnologias Digitais durante a pandemia do COVID-19 ..... **71**

3 TECNOLOGIAS DIGITAIS: DO DIREITO ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS **75**

3.1 Estamos numa pandemia: como o MEC e o CNE conduziram as ações para manutenção dos processos educativos **88**

3.2 Ensino remoto emergencial na Bahia **102**

4 SUDOESTE BAIANO: TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS DO CAMPO **114**

4.1 Educação do Sudoeste baiano no período pandêmico (2020-2021) **119**

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS **150**

REFERÊNCIAS **154**

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A EQUIPE ESCOLAR: DIREÇÃO, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E PROFESSOR **171**

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO **174**

APÊNDICE C - ESTADO DE EMERGÊNCIA OU CALAMIDADE PÚBLICA DEVIDO A PANDEMIA DECORRENTE DO CORONAVÍRUS (COVID-19) **176**

APÊNDICE D - AULAS SUSPENSAS **180**

APÊNDICE E - ENSINO REMOTO/ DOMICILIAR/ ESTUDO REMOTO 185

INTRODUÇÃO

> *"[...]as políticas públicas educacionais voltadas para as tecnologias digitais nas escolas têm sido concebidas por meio do regime de colaboração entre a união, o estado e o município, porém, falta diálogo entre o Ministério da Educação (MEC), escolas e universidades, o que compromete a eficácia dessas políticas."*
>
> (COELHO, 2022, p. 5)

A educação é um dos direitos necessários à realização da dignidade humana plena, que deve ser garantido a todos os seres humanos, independentemente de qualquer condição pessoal, haja vista que, por meio dela, são acessados os bens culturais, assim como normas, comportamentos e habilidades construídos e consolidados ao longo da história da humanidade (HADDAD, 2012). É por essa educação viabilizada pela equidade de oportunidades que professores e estudantes do campo almejam.

Em 2019, meu primeiro ano como professora de uma escola fundada por e para os assentados do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), fui impactada por uma palestra, ministrada de forma voluntária pela Professora Doutora Arlete Ramos dos Santos, na qual foi abordada a importância dos professores campesinos estudarem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como outros documentos que respaldam os direitos e compromissos educacionais, pois a educação pública e gratuita de qualidade é possível de ser alcançada; para tanto, um dos passos importantes para que essa premissa se torne uma realidade concreta está na formação continuada dos professores. Aquela palestra despertou em mim o desejo de voltar aos espaços acadêmicos e, a partir de então, iniciei alguns estudos de forma autônoma e assistemática para melhor compreender a Educação do Campo.

No mesmo ano, surgiu, na China, o primeiro caso de contaminação com o Novo Coronavírus. Trata-se de um vírus que passou por mutação, com alto poder de infectividade e disseminação, capaz de causar doenças com amplo espectro clínico, que variam desde um resfriado comum, a doenças mais graves, como a Síndrome Respiratória do Oriente Médio (MERS-CoV) e a Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS-CoV). Já em março de 2020, a

contaminação, em escala global, tornou-se uma pandemia como jamais foi vista na história da humanidade, desencadeando uma crise sanitária sem precedentes, inclusive no Brasil.

Devido à crise sanitária que assolou o mundo com a pandemia causada pelo novo Coronavírus, foram promulgados resoluções, pareceres e decretos que objetivavam a regulamentação da educação no decorrer desse período. Esses documentos respaldaram as ações emergenciais em todas as escolas, inclusive, no que tange ao uso das tecnologias digitais; entretanto, a Educação do Campo foi pouco mencionada.

Isso posto, as inquietações pessoais e observações feitas de forma assistemática nos espaços de convivência, potencializadas pelas medidas emergenciais no âmbito educacional, que desconsideraram a realidade pública campesina, reverberaram numa necessidade pessoal e profissional de pesquisar essa realidade educativa na qual estou inserida. Motivada por ser estudante, moradora e professora do/no campo[1], investiguei o uso das tecnologias digitais nas Escolas do Campo que estão localizadas no Território de Identidade do Sudoeste Baiano, no biênio de 2020 e 2021.

Ao permear a história e as contradições das: leis, políticas públicas e discursos acerca da educação nesses espaços campesinos, emergiram as motivações e respaldos ideológicos que regem a educação nos espaços do campo. Esse contexto macro da educação propiciou correlacionar os dados das escolas do Território de Identidade do Sudoeste Baiano com o contexto nacional, evidenciando aproximações e distanciamentos entre essas realidades educativas.

As Escolas do Campo têm, em sua identidade, o protagonismo dos trabalhadores do campo e dos coletivos que os representam, que são definidas pela vinculação com as questões intrínsecas à sua realidade, ancorada na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, “na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.” (BRASIL, 2002a, p. 1). Negligenciar esses aspectos é negar a própria identidade campesina, por meio da qual se submete os estudantes do campo a uma educação que historicamente propicia a exclusão social desses indivíduos.

---

[1] Optou se por empregar do/no campo para abarcar a concepção geográfica, bem como a luta por uma educação libertadora. Educação “no” Campo compreende o local em que as pessoas residem; e Educação “do” Campo, para além das questões geográficas, buscam um desenvolvimento que traga transformações nas condições de vida das pessoas e das comunidades. (NETTO,2010).

O posicionamento do Ministério da Educação frente às singularidades campesinas reflete o olhar que têm submetido à Educação do/no Campo aos moldes da educação urbana, que desconsidera o ser campesino, e sob a égide do sistema capitalista, as exclusões e dificuldades são justificadas por meio de discursos de inferioridade rural. Dentro do sistema capitalista de produção e sob um governo neoliberal, as diferenças educacionais ocorrem de forma planejada, porque a escolarização torna-se um instrumento de manutenção das classes sociais, respaldando as diferenças salariais e culpabilizando os indivíduos dos possíveis fracassos financeiros e exclusões sociais.

Nesse contexto, entrelaçada por posicionamentos federais, estaduais, municipais e as especificidades campesinas, surge a questão que conduz a presente pesquisa: quais as consequências da utilização das tecnologias digitais utilizadas nas atividades desenvolvidas nas Escolas do/no Campo do Território de Identidade do Sudoeste Baiano, no contexto da pandemia da COVID-19?

Tais questões foram respondidas através de pesquisas acerca das múltiplas determinações que compõem esse objeto, haja vista que a Educação do/no Campo das escolas do Território de Identidade do Sudoeste Baiano está interligada ao contexto brasileiro. As leis as quais elas estão submetidas pertencem a um todo nacional que (re)produz um conjunto de ações que permeiam a realidade das escolas localizadas geograficamente distantes dos grandes centros. Nessa perspectiva, o olhar sobre a educação campesina também está para além do Sudoeste Baiano; por isso, a concepção que parte do todo para compreender as especificidades propostas pelo Materialismo Histórico Dialético viabilizaram as análises necessárias neste trabalho.

Este estudo tem como objetivo geral: verificar o uso das tecnologias digitais no âmbito das Escolas do Campo dos Territórios de Identidade do Sudoeste Baiano, no contexto educacional da pandemia provocada pela COVID-19, nos anos de 2020 e 2021. Compreende-se “âmbito” como espaço, e o termo “tecnologias”, como recurso. Os passos dados para alcançar o objetivo proposto, bem como responder à questão que conduz a pesquisa, foram: caracterizar a educação do Território de Identidade do Sudoeste Baiano antes da crise sanitária (2020); relacionar as políticas públicas educacionais propostas para o período pandêmico com sua aplicabilidade nas Escolas do/no Campo; identificar as ações políticas e institucionais para viabilizar e/ou manter os processos de ensino e aprendizagem durante a pandemia, nas quais indicam o uso das tecnologias na educação; correlacionar às Tecnologias Digitais disponibilizadas e/ou usadas pelas comunidades escolares públicas e gratuitas da educação

Básica do Território de Identidade do Sudoeste Baiano, com as tecnologias digitais indicadas pelas leis, decretos e portarias.

O Território do Sudoeste Baiano é composto por 24 municípios: Anagé, Aracatu, Barra do Choça, Belo Campo, Bom Jesus da Serra, Caetanos, Cândido Sales, Caraíbas, Condeúba, Cordeiros, Encruzilhada, Guajeru, Jacaraci, Licínio de Almeida, Maetinga, Mirante, Mortugaba, Piripá, Planalto, Poções, Presidente Jânio Quadros, Ribeirão do Largo, Tremedal e Vitória da Conquista. Num território de 27.275 km², possui 698,300 mil habitantes, de acordo com Censo demográfico de 2021 do IBGE.

As aproximações com o Método Materialista Histórico Dialético permitiram que, no percurso para alcançar a totalidade do objeto dessa pesquisa, se contemplasse os aspectos qualitativos e quantitativos, uma vez que eles se completam. Para tanto, foi realizada a análise documental de Leis, Decretos e Pareceres, assim como os dados coletados do Plano de Ações Articuladas (PAR), Censo escolar e do Centro Regional de Estudos para Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), em âmbito nacional e estadual. As especificidades desse estudo foram alcançadas por meio das investigações referentes às escolas campesinas no contexto da pandemia da COVID-19. E a singularidade do objeto estudado deu-se por meio das análises dos formulários respondidos por professores, coordenadores pedagógicos e diretores de vinte e três (23) municípios do referido Território de Identidade do Sudoeste Baiano; bem como das entrevistas com os secretários de educação, coordenadores e professores, de cinco municípios desse mesmo espaço.

Este trabalho se constitui como parte de um projeto de pesquisa macro, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo da Cidade (GEPEMDECC), intitulado “Políticas Educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em municípios da Bahia: desafios e perspectivas”, aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), com o CAEE nº 20028619.8.0000.0055, parecer nº 3.589.766. Além de fazer parte de um projeto guarda-chuva, esta pesquisa também foi aprovada, no referido comitê, pelo parecer nº 5.415.011 e CAEE nº 57357122.4.0000.0055.

Essa pesquisa se debruçou apenas sobre as questões relacionadas ao uso das Tecnologias Digitais no período educacional pandêmico no Sudoeste Baiano. O formulário criado pelo GEPEMDECC e disponibilizado por meio do *Google forms* é composto por noventa e oito questões (98), das quais sete contemplam o recorte temático deste estudo. Esse instrumento de coleta de dados foi disponibilizado por 106 dias (do dia 12 de abril de 2021, ao dia 27 de julho

2021) e respondido por 6.839 voluntários, dos quais 1.550 pertencem ao recorte espacial desta investigação.

As entrevistas semiestruturada foram elaborados por meio de dois roteiros (contidos nos anexos I e II), um para a equipe escolar (direção, coordenação pedagógica e professor), composta por 32 perguntas, das quais quatro trazem a temática dessa pesquisa. O segundo roteiro de entrevista foi elaborado para o secretário de educação, contendo 22 perguntas, das quais quatro debatem o tema desta investigação. Essas entrevistas foram realizadas entre os dias 16 de outubro e 09 de novembro de 2021.

Essa investigação possibilitou a caracterização da educação do Território de Identidade do Sudoeste Baiano antes da crise sanitária, para compreender como se dava o uso das tecnologias digitais, bem como o seu acesso _ informação basilar para a compreensão das ações municipais _; foram identificadas as ações políticas e institucionais para viabilizar e/ou manter os processos de ensino e aprendizagem durante o período pandêmico estudado, nas quais foram indicados o uso das tecnologias nos processos educacionais.

Após o estudo das informações citadas, foi possível correlacionar as Tecnologias Digitais disponibilizadas e/ou usadas pelas comunidades escolares públicas e gratuitas da educação básica, localizadas no Território de Identidade do Sudoeste Baiano, que estão sob administração municipal e estadual, com as tecnologias digitais indicadas pelas leis, decretos e portarias. E, por fim, relacionar as políticas públicas educacionais propostas no período da pandemia da COVID-19, com sua aplicabilidade nas Escolas do Campo.

Essa pesquisa permite compreender os processos educacionais nas Escolas do/no Campo dos territórios de Identidade do Sudoeste Baiano, no âmbito do uso das tecnologias digitais no contexto educacional da pandemia COVID-19. Considerando tal realidade, foram mapeadas as tecnologias usadas por essas comunidades escolares, bem como o alcance das mesmas em relação aos estudantes das instituições analisadas. A construção e disponibilização desses dados poderão ser usados para melhor compreender a educação campesina frente à pandemia, viabilizando novas pesquisas e/ou ações que propiciem um ensino de qualidade defendido e mencionado nos documentos que regem a educação brasileira, para que se tornem, de fato, uma realidade concreta em todas as escolas, independente da sua localização geográfica.

A pesquisa está disposta em cinco capítulos: no capítulo um, estão descritos os passos dados para tornar possível responder à questão que a conduz. Dentre as etapas que viabilizaram esse estudo, ganham destaque a abordagem metodológica na qual são expostas as aproximações

com o Materialismo Histórico Dialético, e suas categorias de análise: a totalidade; a mediação; a *práxis*; e a contradição. Este trabalho se dispôs a analisar uma gama de dados, parte indissociável ao método, que foram coletados por meio das análises documentais, dos dados do censo escolar, formulários e entrevistas. Todas essas informações circundam a realidade concreta das Escolas do/no Campo localizadas no Território de Identidade do Sudoeste Baiano nos anos de 2020 e 2021.

No capítulo dois, foram abordadas recortes históricos da tecnologia como produção humana, bem como sua inserção nos processos educacionais brasileiros, sem perder de vista que a construção educacional brasileira está inserida num projeto macro de sociedade, no qual, apesar da documentação educacional trazer ideais de igualdade de direitos e equidade de oportunidades, não se mostrou como realidade concreta. Ao abordar como a sociedade se transforma ao longo de sua história, as formas em que a tecnologia se apresenta e as possibilidades de uso em espaços educacionais também mudam, por isso, o termo "tecnologia" é apresentado em documentações nacionais com diferentes empregos. Também, são apresentadas algumas pesquisas sobre o uso das tecnologias digitais em Escolas do/no Campo, pois, a educação de qualidade com acesso aos recursos que possibilitem melhores condições de aprendizagem não deveria estar limitada pela localização geográfica das escolas.

Já no capítulo três, foi realizada uma breve análise dos recursos Tecnológicos Digitais que, segundo os dados do IBGE (2019), estavam disponíveis nos domicílios brasileiros; essa mesma disponibilidade de recursos foi observada nas escolas públicas e gratuitas, que se localizam geograficamente em áreas rurais em 2019, devido à importância desses dados, para que o planejamento educacional do ano subsequente se adequasse a realidade educacional brasileira. Nesse capítulo, também, estão dispostos os posicionamentos federais e do estado da Bahia, no enfrentamento da crise sanitária que alterou as práticas educacionais da Educação Básica.

No capítulo quatro, foram apresentadas informações acerca das Tecnologias Digitais como instrumento pedagógico nas Escolas do Campo, com ênfase às instituições localizadas no Território de Identidade do Sudoeste Baiano, nos anos de 2020 e 2021. Para essa etapa da pesquisa, foram utilizados os dados do Censo Escolar (2019-2021), decretos, pareceres e resoluções publicadas durante esse espaço cronológico, bem como alguns dados (entrevistas e as questões do formulário) coletados por meio do projeto guarda-chuva do GEPEMDECC: Políticas Educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em Municípios da Bahia: desafios e perspectivas no ano 2021. Por meio

dessas informações, foi possível fazer algumas leituras acerca da percepção dos educadores no que tange aos processos educacionais no período da crise sanitária gerada pela pandemia da COVID-19.

Por fim, no capítulo cinco, apresentamos nossas considerações finais a respeito de nossa investigação acerca do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas escolas campesinas do Território de Identidade do Sudoeste Baiano.

Alcançamos o objeto dessa pesquisa, apreendemos a categoria da totalidade na qual a história das Tecnologias Digitais nos espaços educacionais, além dos documentos que regem a educação, e os dados nacionais e os estudos acerca da Educação do Campo. Todos esses dados viabilizaram a apreensão materialista e histórica do objeto, que são arcabouços do método empregado. A especificidade foi perceptível no recorte espacial dessa pesquisa, na qual as Escolas do Campo, pertencentes ao Território de Identidade do Sudoeste Baiano, apresentam similitudes e distanciamentos em relação aos dados estaduais e federais. E a singularidade se efetivou no contexto da crise sanitária (2020-2021), causada pelo novo Coronavírus (COVID-19).

A dialética permeou toda a pesquisa, em razão das disputas envoltas nos processos educacionais brasileiros, desde as primeiras sistematizações educacionais, por meio da educação Jesuítica, até a implantação do Sistema Remoto Emergencial, que tinha em seu cerne o modelo excludente de educação. Dessa forma, a *práxis* emergiu da realidade vivenciada na educação campesina estudada, transposta por meio dos formulários, entrevistas e documentos oficiais, permitindo apreender a riqueza do ser social desenvolvidas por meio das ações (re)pensadas para manutenção dos processos educativos, mesmo frente à latência das contradições entre as propostas educacionais e o que de fato chega às unidades de ensino.

1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

> *"O método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto".*
>
> (NETTO, 2011, p. 22).

Devido à crise sanitária da COVID-19, foram promulgados resoluções, pareceres e decretos que objetivavam a regulamentação da educação no decorrer desse período em que se enfrentava uma pandemia mundial. Mesmo de posse desses documentos e das leis que embasam as normas e atuações educacionais, os dados por eles expostos são insuficientes para compreender a essência desse objeto de estudos. Para tanto, será feito um *detóur* pelos vários conhecimentos que compreendem esse objeto e, a partir disso, a pesquisa se elevará de abstrações simples para abstrações cada vez mais complexas, uma superação da compreensão do fenômeno, num caminho multifacetado que não se dá de forma mecânica e linear (DEITOS; SOBZINSKI, 2015).

A pesquisa sobre as Tecnologias Digitais em escolas campesinas foi efetivada por meio de uma aproximação ao Método Materialismo Histórico Dialético, partindo da compreensão de que esse método permite a apreensão da realidade social por meio das suas categorias, tanto as de forma, quanto as de conteúdo. O referencial teórico oferece o suporte necessário para o desenvolvimento da pesquisa, e como categoria de forma temos: a *práxis*, a totalidade, a contradição e a mediação. Essas quatro categorias se constituem como uma base auxiliar de análise e compreensão da realidade. "No materialismo histórico e dialético, o conhecimento deve partir da análise da objetividade social, daquilo que existe na realidade, que é concreta." (DEITOS; SOBZINSKI, 2015, p. 108).

Entende-se por categoria de análise a totalidade, que significa conhecer as determinações essenciais da totalidade investigada; já a mediação "representa as relações entre os elementos da totalidade; a *práxis*, atividade criativa pela qual os seres humanos transformam a realidade e a si mesmos; e a contradição, unidade entre polos que permite o desenvolvimento a partir de sua síntese" (STADLER; MARQUES; LAMBACH, 2022, p. 579 - 780).

As categorias de conteúdo são compreendidas como um conjunto dos aspectos e processos internos do fenômeno ou da coisa, que muda continuamente, "corre" e, em seu desenvolvimento, ultrapassa a forma, e a forma que lhe corresponde oferece-lhe grandes

possibilidades de desenvolvimento (CHEPTULIN, 1982, p. 347). É por meio dessas categorias que se torna possível chegar à essência do objeto dessa pesquisa.

Os dados coletados foram analisados de acordo ao Materialismo Histórico Dialético, no qual se busca a essência do objeto de estudo. Nessa perspectiva, temos as categorias de conteúdo, quais sejam: políticas públicas, Tecnologias Digitais usadas na educação, Educação do/no Campo, educação no Território de Identidade do Sudoeste baiano.

A Educação do/no Campo das escolas do Território de Identidade do Sudoeste Baiano não ocorre de forma isolada no contexto brasileiro, as leis as quais elas estão submetidas pertencem a um todo nacional que possui estruturas que (re)produz um conjunto de ações que permeiam a realidade das escolas que estão localizadas geograficamente distantes dos grandes centros. Essa educação passa por transformações históricas que estão para além da nomenclatura de educação rural[2] para Educação do/no Campo. As percepções, necessidades e perspectivas em relação aos objetivos, espaços e funções da educação campesina são elaboradas de acordo aos avanços e retrocessos das políticas educacionais.

Sabendo-se que a sociedade é dinâmica e passa por constantes mudanças, é importante a escolha de um método que contemple essa dinamicidade e não engessasse o olhar do pesquisador a um aspecto da realidade. Por isso, a escolha por esse método, que é materialista, visto que busca o concreto através da investigação e reflexão crítica do objeto de estudo; é histórico ao voltar o seu olhar para o "homem social" dentro do seu tempo, analisando as condições materiais e imateriais que o envolvem; e é dialético, porque trabalha com as contradições apresentadas pelo objeto da pesquisa. Essa compreensão da totalidade que o Materialismo Histórico Dialético propicia é necessária para a investigação que pretendemos realizar.

O objeto dessa pesquisa é parte de um conjunto de processos, fenômenos e relações, incluindo em si na qualidade de parte constitutiva. As Escolas do/no Campo que compõem o Território de Identidade do Sudoeste Baiano estão conectadas com outros objetos, aspectos econômicos, sociais, políticos e ideológicos. Essa miscelânea precisa ser considerada na produção dos conhecimentos acerca dessa realidade; e ao realizar um recorte espacial e temporal nesta pesquisa, será estudado o todo – múltiplas determinações que envolvem o objeto de pesquisa –, para chegar à realidade concreta da "parte" que é o objeto em si. (CHEPTULIN,

---

[2] O termo rural empregado nessa pesquisa está associado a localização geográfica das escolas em áreas campesinas, devido à forma como essas unidades educacionais são apresentadas nos censos escolares e documentos oficiais.

1982). Essa inter-relação possibilita analisar a realidade educacional, com o uso das Tecnologias Digitais, para além da superficialidade dos dados.

Através da compreensão das múltiplas informações que compõem esse objeto de estudo, se viabiliza elencar as motivações e respaldos ideológicos que regem a educação nos espaços campesinos. Isso porque o contexto macro da educação propicia realizar as conexões necessárias com as especificidades das escolas do Território de Identidade do Sudoeste Baiano, que mesmo fazendo parte do todo educacional, possui em sua realidade concreta nuanças que estão para além do todo.

1.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa aglutina aspectos das categorias de "qualidade" e "quantidade", já que o trabalho científico, ao se aproximar do Método Materialista Histórico Dialético, na busca da totalidade, coaduna essas duas categorias e, nessa perspectiva, englobam todas as suas propriedades e todo o seu conteúdo. “Tudo o que há em uma coisa, seja quantidade, seja qualidade, indica ou o que a coisa representa ou, então, sua grandeza, sua dimensão. Não há, nem pode haver propriedades fora da qualidade e da quantidade de uma coisa” (CHEPTULIN, 1982, p. 206-207). Esse estudo, também, fará a análise de documentos, leis e decretos, assim como os dados coletados do Plano de Ações Articuladas _ PAR.

Na concepção da pesquisa, a universalidade é entendida como sendo o uso das tecnologias digitais na educação do campo; a particularidade firma-se na educação do campo no Território de Identidade do Sudoeste Baiano, e a singularidade se consubstancia no contexto da pandemia da COVID-19 (2020-2021) e seus impactos na educação campesina. A concepção do método dialético só é possível ser caracterizada através da tríade: universalidade, particularidade e singularidade, um movimento cíclico de reciprocidade.

1.2 Instrumentos e procedimentos para coleta de dados

Os dados necessários à totalidade desta pesquisa foram alcançados por meio de uma revisão de literatura das políticas públicas educacionais e decretos relacionados ao uso das tecnologias digitais, com destaque para as especificidades das Escolas do/no Campo. Estudamos alguns documentos legais nas instâncias Federal, Estadual e Municipal, que versam

sobre o período da pandemia da COVID-19. Todos os documentos aqui elencados foram disponibilizados nas respectivas páginas oficiais.

As informações que viabilizaram apreender a singularidade desses espaços de aprendizagem foram coletadas por meio da análise dos formulários de vinte e três municípios do Território de Identidade do Sudoeste Baiano, assim como as entrevistas com secretários de educação e com a comunidade escolar (coordenadores pedagógicos e professores) de cinco municípios, a saber: Anagé, Belo Campo, Caraíbas, Maetinga e Poções, como está disposto no quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Relação dos municípios do Território de Identidade do Sudoeste Baiano com os dados a serem analisados

MUNICÍPIOS	ENTREVISTAS	FORMULÁRIO DOS CURSISTAS
Anagé	2	104
Aracatu	----------	66
Barra do Choça	----------	76
Belo Campo	2	111
Bom Jesus da Serra	----------	29
Caetanos	----------	67
Cândido Sales	----------	155
Caraíbas	3	124
Condeúba	----------	71
Cordeiros	----------	63
Encruzilhada	----------	33
Guajeru	----------	20
Jacaraci	----------	23
Licínio de Almeida	----------	12
Maetinga	2	26
Mortugaba	----------	61
Piripá	----------	38
Planalto	----------	119
Poções	6	115
Presidente Jânio Quadros	----------	145
Ribeirão do Largo	----------	15
Tremedal	----------	17
Vitória da Conquista	----------	60
Total	15	1.550

Fonte: Criado pela autora a partir dos dados do FORMACAMPO 2021.

Os dados analisados são do fruto do Programa de Formação de Educadores do Campo (FORMACAMPO), realizado no ano de 2021, como atividade de extensão da Pró-reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), constituindo- se como atividade no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd/UESB e no

Departamento de Ciências da Educação (DCHEL). O Programa foi realizado com docentes das Escolas do Campo de sete (7) Territórios de Identidade, localizados na área de abrangência da UESB, Velho Chico, Sudoeste Baiano, Médio Sudoeste, Vale do Jequiriçá, Médio Rio de Contas, Sertão Produtivo e Litoral Sul da Bahia.

Na segunda etapa desse programa, houve a realização da pesquisa por meio de um questionário elaborado pelo grupo de pesquisa GEPEMDECC, que foi enviado para todos os municípios, a fim de que os professores da formação o respondessem como meio de confirmação da inscrição. O formulário, acessado por meio do *Google forms*, respondido por professores que trabalham em Escolas do Campo, foi composto por 98 questões, das quais oito eram relacionadas às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Esse instrumento de coleta de dados ficou disponível por 106 dias (do dia 12 de abril de 2021 ao dia 27 de julho de 2021), sendo publicizado na página do grupo de pesquisa que o criou[3], bem como, em grupos do aplicativo *WhatsApp* que agregassem educadores do campo. Para tanto, foram alcançadas as respostas de 6.839 voluntários, dos quais 1.550 pertencem ao Território de Identidade do Sudoeste Baiano, recorte espacial dessa investigação.

1.3 Espaço e sujeitos da pesquisa

O estado da Bahia é um dos mais plurais da Federação brasileira, visto que apresenta um mosaico de variedades sociais, culturais, econômicas e ambientais (SEPLAN-BA, 2022). De acordo com a Política Territorial do Estado da Bahia, essas características ocorrem devido aos vários biomas e ao heterogêneo processo de formação de seu povo, oriundo da miscigenação dos povos originários do Brasil pré-colonial com os povos das nações africanas e imigrantes, advindos dos diversos países do mundo, em momentos diferentes da nossa história (portugueses, espanhóis, italianos, japoneses, entre outros).

Com o propósito da desconcentração da riqueza e renda no estado, houve a adoção dos Territórios de Identidade como unidades de planejamento e a instituição de uma Política Estadual de Desenvolvimento Territorial, por meio de instrumentos que visam reconhecer a diversidade e as potencialidades espacialmente distribuídas no território baiano, introduzindo a participação e articulação social, desenvolvendo políticas públicas mais efetivas e afins às necessidades e possibilidades de cada Território.

---

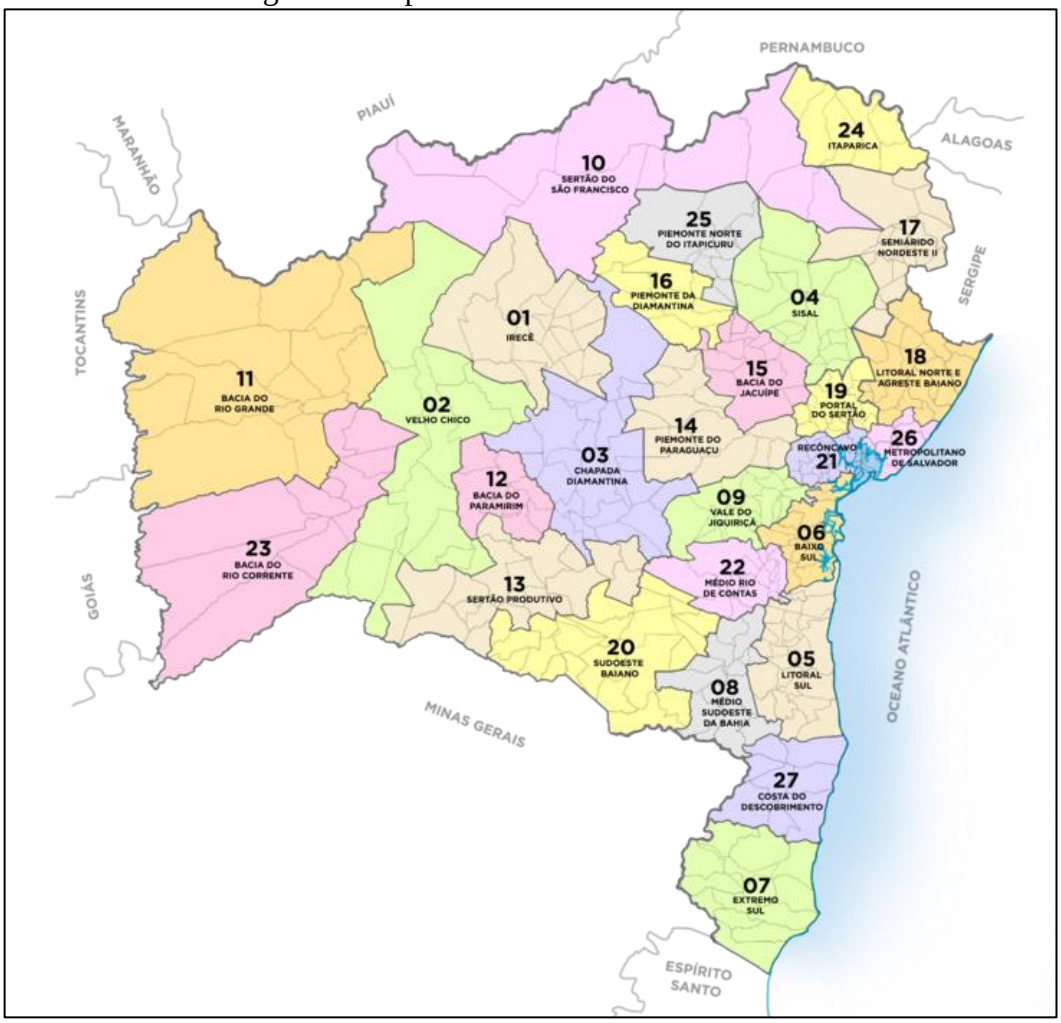
[3] http://www2.uesb.br/gepemdecc/?page_id=303.

> A configuração dos Territórios de Identidade do Estado da Bahia teve como principal indutor o Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA que, em 2003, através da Secretaria de Desenvolvimento Territorial – SDT, introduziu o Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais – PRONAT com o objetivo de "promover o planejamento e a autogestão do processo de desenvolvimento sustentável dos territórios rurais e o fortalecimento e dinamização de sua economia" (BAHIA, 2022, p.03).

Para a realização desse programa, a Secretaria de Desenvolvimento Territorial organizou oficinas com representações de órgãos federais e estaduais e de organizações da sociedade civil. Entre os anos de 2003 a 2006, por meio dessas atividades, foram revelados 25 territórios rurais e, em 2007, o Governo da Bahia reconheceu a legitimidade da divisão territorial que foi confirmada e a adotou como unidade espacial de planejamento.

No entanto, houve a necessidade de se ampliar a representação da sociedade e o escopo das políticas trabalhadas; nessa perspectiva, inclui-se o Território Metropolitano de Salvador, o 26º território, e o 27º território foi definido como Costa do Descobrimento, pelo Plano Plurianual - PPA 2012-2015.

Figura 1- Mapa da divisão territorial da Bahia



Fonte: SecultBA, 2022.

Com a adesão original da Bahia a uma territorialização rural, buscava-se garantir a coesão social em sua multidimensionalidade.

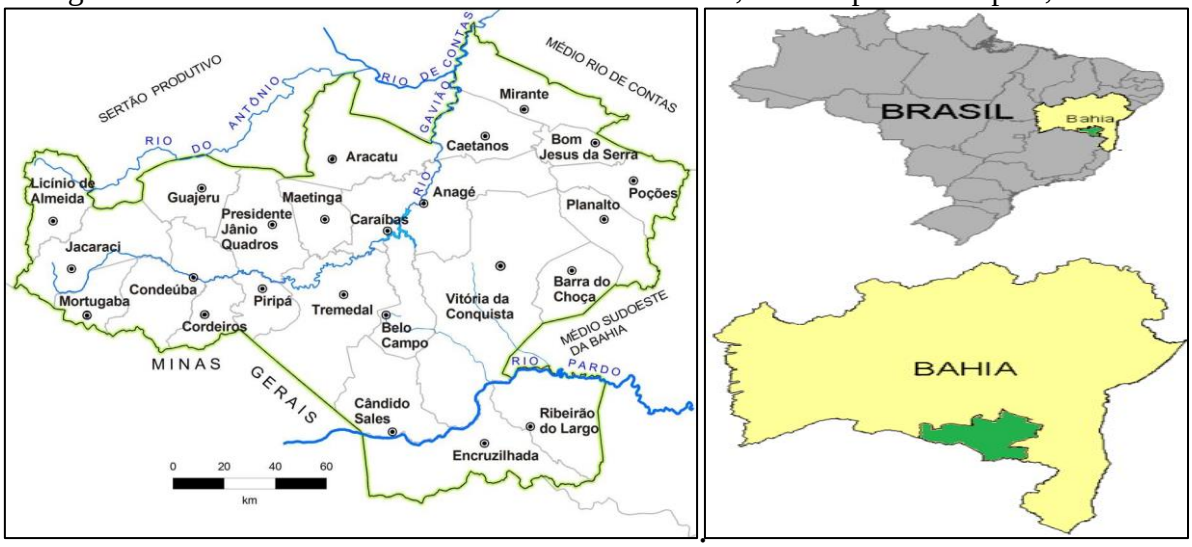
> O território é um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial (BAHIA, 2022, p.05).

No processo de revelação dos territórios, foram considerados múltiplos aspectos: culturais, geoambientais, político-institucionais e econômicos. Após essas ações, a fim de tratar sobre a abordagem territorial como uma política de estado e não mais somente de governo, em 29 de dezembro de 2014 foi publicada a Lei nº 13.214, na qual se consolida os princípios, diretrizes e objetivos da Política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia, bem como o Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial - CEDETER e os Colegiados Territoriais

de Desenvolvimento Sustentável – CODETER. Associados a essas instâncias colegiadas, outros instrumentos são definidos como meios de suporte institucional da Política de Desenvolvimento Territorial, destacando-se a Escuta Social, os Planos e os Diálogos Territoriais (BAHIA, 2022).

Dentro dessa subdivisão territorial, foi realizado o recorte espacial desta pesquisa, que se debruça sobre o Território de Identidade do Sudoeste Baiano, "composto por vinte e quatro municípios, como pode ser visualizado no mapa 1. Esse território tem uma área de 26.809,99 km², distribuída de forma bem diferenciada entre os municípios que o compõe". (FERRAZ, 2020, p. 35).

Figura 2- Território de Identidade do Sudoeste Baiano, divisão por municípios, em 2020



Fonte: Ferraz (2002, p.35).

Esse amplo território, em 2020, abarcava 474 escolas no campo, de acordo com os dados coletados pelo Censo Escolar (2020). Esses espaços educacionais fazem parte das 7.833 escolas baianas, bem como das 53.753 escolas brasileiras, mesmo compreendendo os educadores e educandos para além de uma cifra, é importante perceber que o Ministério da Educação, em março de 2020, tinha o registro de mais de cinquenta mil escolas públicas da educação básica em áreas campesinas, informação significativa no que tange às medidas emergenciais para manutenção dos processos de aprendizagem para "todos os estudantes".

Quadro 2- Quantidade de escolas públicas no Campo: entre 2012 – 2021 no Brasil, Bahia, Território de Identidade do Sudoeste Baiano

ESCOLAS NO CAMPO										
	2012	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**	**2021**
Brasil	73.584	70.219	66181	64.079	62.395	60.047	56.954	54.693	53.753	52.913
Bahia	11.919	11.272	10.421	9.969	9.666	9.199	8.560	8.043	7.833	7.698
Território: Sudoeste Baiano	845	801	719	661	641	603	546	501	474	465

Fonte: Criado pela autora a partir dos dados coletados no Censo Escolar 2012 – 2022.

No quadro 2, estão elencadas a quantidade de Escolas no Campo a partir dos dados disponibilizados pelo Censo Escolar (2012-2022), e o recorte de uma década foi feito para melhor visualização das escolas aqui estudadas e, dessa forma, possibilitar uma percepção da necessidade de se valorar esses espaços de aprendizagem que, apesar da sua importância, estão sendo fechados gradativamente. Uma das justificativas para que esses fechamentos é para que os alunos tenham melhores condições de aprendizagem. Nesse contexto, surgem algumas indagações: essas melhores condições foram dadas às escolas campesinas que permaneceram abertas? E durante os dois primeiros anos de enfrentamento da crise sanitária provocada pelo novo coronavírus (COVID-19), quais ações foram planejadas para essas escolas?

Em 2012, havia 73.584 escolas públicas no campo distribuídas em todo o Brasil; dessas, 11.919 estavam na Bahia e 845 no Território de Identidade do Sudoeste Baiano. Com o fechamento das escolas em todo o território nacional, em 2020 _ ano que iniciou a crise sanitária no Brasil _ havia sido fechadas 19.831 escolas localizadas em áreas rurais, das quais 4.083 pertenciam a Bahia, e 371 no Sudoeste Baiano. E, com a pandemia, essas escolas continuaram a serem fechadas, reverberando no encerramento de 45% (380 escolas) das unidades de ensino localizadas em áreas campesinas no território pesquisado numa década, dado acima da média baiana (4.221, que equivale a 35% escolas rurais fechadas) e nacional (20.671, equivalente a 28% escolas rurais fechadas).

Apesar de compreender que a Escola do/no Campo é mais que um espaço de aprendizagem, 380 comunidades do Sudoeste Baiano perderam seus espaços de socialização e, em algumas delas, o único vínculo com as políticas públicas do Estado. Também, perderam um dos vínculos com a terra, acarretando um outro fenômeno: na busca por educação para seus descendentes, o êxodo rural acaba por ser uma opção.

> O fechamento das escolas no campo interfere na formação dos sujeitos, pois privados do acesso aos conhecimentos que foram sistematizados ao longo do tempo, a classe trabalhadora terá mais dificuldades de encontrar os caminhos para a transformação e efetivação das políticas educacionais. Sendo assim, não podemos lutar somente pela manutenção da escola do campo, mas pelas condições adequadas de infraestrutura, apoio logístico, materiais didáticos, formação de professores, etc. (SILVA, DOS SANTOS, RIBEIRO, 2019, p.1260).

Dentro da heterogeneidade dos espaços educacionais campesinos, há duas possibilidades de administração: a privada e a pública, que podem ser de responsabilidade: federal, estadual ou municipal, como está disposto no quadro 3. Essas possibilidades são contempladas pela Constituição Federal de 1988, na qual em seu artigo 205 afirma que "a educação é direito de todos e dever do Estado e da família"; e no artigo 209 legitima o ensino na iniciativa privada.

Quadro 3 - Escolas em áreas rurais de acordo a administração

	BRASIL		**BAHIA**		**SUDOESTE BAIANO**	
	2020	**2021**	**2020**	**2021**	**2020**	**2021**
Federal	94	92	5	3	0	0
Estadual	5.252	5.193	163	161	8	8
Municipal	48.407	47.628	7.665	7.534	466	457
Privada	650	644	78	77	1	1
Total	54.403	53.557	7.911	7.775	475	466

Fonte: Criado pela autora a partir dos dados disponibilizados do Censo Escolar 2020-2021.

Dentro da obrigatoriedade do Estado de garantir a educação pública e gratuita, há um aparelhamento no qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em regime de colaboração, organizarão os respectivos sistemas de ensino, como está disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no título que trata da organização da educação nacional, em seu artigo 8º.

Nesse regime colaborativo, há uma possibilidade de divisão da responsabilidade administrativa, como é apresentado pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, a qual estabelece: "§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio" (BRASIL, 1988, p. 1); como a própria Emenda apresenta, há uma priorização das instituições, mas não o engessamento de suas ações, podendo a educação básica ser de responsabilidade federal, estadual ou municipal. Dentre essa tríade de possibilidade de responsabilização pública, esta pesquisa terá como recorte o público das Escolas do/no Campo

que estão sob a responsabilidade política e financeira do estado da Bahia e de municípios do Território de Identidade do Sudoeste Baiano.

Os 1.550 professores desse território de identidade que participaram dessa pesquisa estão, em sua maioria, com idade entre 36 e 50 anos[4] (60%, ou seja, 923 professores). Nascidos entre os anos 1971 a 1985 e que, segundo a classificação de João Okido (2021), são pertencentes a geração X e Y, o que propicia a esse grupo pertencer a um momento de transição entre os conhecimentos acessíveis por meios físicos (*xerox*, discos a *laser*, CD-ROM, DVD) bem como informações virtuais (Internet, arquivos de MP3 transmitidos pela Internet).

Os respondentes, em sua maioria, se declaram do sexo feminino (1.252, ou 81%), com 18% (274) do sexo masculino. Esses dados sobre o sexo biológico declarado pelos cursistas corroboram com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP[5]. Ademais, maioria das(os) educadoras(es) são residentes em espaços urbanos (Urbano: 57%, ou 848; e Rural: 43%, ou 652). E possuem experiência no magistério, pois 80%, 1.242 atuam a quatro anos ou mais.

O vínculo funcional desses educadores está equiparado com 49% de concursados (758 professores), ao passo que 46% (714 professores) se declararam contratados, e 5% não declararam (78 professores) permitindo que, na pesquisa, sejam contemplados os olhares de ambos. Em relação à formação acadêmica, 7,1% ou 110 possuem o 2º grau - sendo 6,5% ou 100 com o Ensino Médio e 0,6% ou 10 com o Ensino Médio Técnico -; 36,8% ou 570 o Ensino Superior (graduação); 52,4% ou 812 o Ensino Superior (Pós-graduação); 1% ou 15 o mestrado; 0,2% ou 3 com o doutorado; e 2,6% ou 40 não declararam.

Esses números nos permitem afirmar que, para essa pesquisa, foram coletados dados de um grupo de docentes em que, em sua maioria, têm experiência nos processos educativos devido ao tempo de atuação no magistério[6], isto é, já atuavam na educação antes do período pandêmico e, por possuírem vinculação equitativa, nos permitirá contemplar as duas formas de vinculação na educação básica brasileira.

---

[4] Quando questionados acerca de suas respectivas idades, os professores responderam: até 25 anos:63 ou 4%; de 26 a 35 anos: 371 ou 24%; 36 a 50: 932 ou 60%; mais de 51 anos: 178/ 11%; não declarou: 15/ 1%

[5] De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -Inep, as professoras são maioria em todas as etapas da educação básica. Elas correspondem a 96,4% da docência na educação infantil, a 88,1% nos anos iniciais e a 66,8% anos finais do fundamental, respectivamente. No ensino médio, 57,8% do corpo docente é composto por mulheres.

[6] Quando questionados acerca do tempo de serviço: 9,5% ou 148 atuam há menos de três anos; 80,1% ou 1.242 atuam a mais de 4 anos; e 10,3% ou 160 não declaram seus respectivos tempos de serviço.

Essas entrevistas foram realizadas pelos coordenadores territoriais do Projeto de Formação do Professores do Campo – FORMACAMPO, que é uma das ações propostas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC), dentro da pesquisa guarda-chuva: Políticas Educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em Municípios da Bahia: desafios e perspectivas nos anos 2020 e 2021, coordenado por Arlete Ramos Santos (SANTOS, 2022).

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas a partir de dois roteiros (anexos I e II), direcionados à equipe escolar: direção, coordenação pedagógica e professores; e ao secretário de educação. Em ambos, havia quatro questões centrais que debatem o tema dessa investigação:

- Existe alguma ação concreta para que sejam alcançadas as competências BNCC que necessitam do uso das tecnologias nos processos educacionais?
- Quais os principais desafios/problemas enfrentados pela rede (municipal/estadual) durante a pandemia da COVID-19?
- Quais as estratégias de enfrentamento foram criadas pela rede para superar as dificuldades/desafios da pandemia?
- A rede fez atividades pedagógicas durante a pandemia? De que forma?

Essas entrevistas foram realizadas entre os dias 16 de outubro e 09 de novembro de 2021. Devido à flexibilidade das entrevistas semiestruturadas, as transcrições podem ou não conter todas as perguntas, assim como variações das mesmas. Os critérios de seleção dos municípios para essa atividade ocorreram de acordo com suas respectivas disponibilidades em receber os entrevistadores do GEPEMDECC. Todos os colaboradores, seja por via formulário e/ou entrevista, participaram dessa pesquisa de forma voluntária.

Esse quantitativo de informações se fez necessário para que a pesquisa cumpra o seu papel de aproximação com a realidade concreta. Dessa forma, houve a possibilidade de análises para além da pseudoconcreticidade (KOSIK, 2002). Isso porque a realidade se apresenta em diversas facetas, diversas peculiaridades e, para compreender o acesso às tecnologias digitais nas escolas do/no campo, se faz necessário um estudo aprofundado das legislações que conduziram às mudanças e permanências nos sistemas educacionais, bem como das vozes dos sujeitos que vivenciam essa realidade.

O “saber” é disputado por estruturas sociais, políticas, econômicas e religiosas; e reverberam em mudanças que atendem às necessidades da instituição que, num dado momento,

exerceu maior tensão na sociedade. Nessa perspectiva, a compreensão concreta desse estudo pode ser alcançada através de análises que vão para além dos dados acerca da permanência, evasão e acessibilidade às tecnologias digitais, leis e decretos que respaldam as ações escolares; ao propor uma reflexão acerca das múltiplas determinações que propiciam a construção da realidade educacional campesina.

Dentro da perspectiva Materialista Histórica Dialética, é na investigação que o pesquisador recolhe "a 'matéria' em suas múltiplas dimensões; o específico, o singular, a parte e seus liames imediatos ou mediatos com a totalidade mais ampla; as contradições e, em suma, as leis fundamentais que estruturam o fenômeno pesquisado." (FRIGOTTO, 1991, p. 80). E para tal, foram utilizados como critério de inclusão os professores, diretores, coordenadores e secretários de educação Território de Identidade do Sudoeste Baiano que atuam em Escolas do/no Campo, e como critério de exclusão os colaboradores que estão a menos de três anos na Educação do/no Campo. Assim selecionamos o critério do tempo de trabalho sob o raciocínio de que, com experiência igual ou maior que três anos, essas pessoas podem comparar a experiência dos processos de ensino e aprendizagem anteriores ao período da pandemia com as ações realizadas durante o período de crise sanitária.

Para escolha do local da pesquisa, foram considerados alguns critérios: 1) municípios localizados no Território de Identidade do Sudoeste Baiano, nos quais os dados gerais foram coletados do Censo Escolar, com recorte temporal de dois anos (2020 a 2021); 2) formulários dos educadores que aderiram ao FORMACAMPO[7] – 2021; 03) entrevistas em municípios desse território de identidade que se voluntariaram a receber os pesquisadores.

Os nomes das instituições, secretários e dos colaboradores foram substituídos por pseudônimos ao serem citados _ nomes de pedras preciosas, devido a importância e preciosidade de cada professor _, a fim de preservar as suas identidades. O sigilo das informações oferecidas é garantido pela pesquisadora e todos os formulários e entrevistas que serão estudados ficarão sob guarda e sigilo da mesma por três anos. Ao reportar as análises provenientes desse estudo, será respeitada a privacidade dos colaboradores e suas respectivas instituições de ensino. Não houve nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação.

---

[7] O Programa Formação de professores do Campo (FORMACAMPO) tem como objetivo central realizar atividades de extensão, por meio da formação continuada dos profissionais que atuam na educação do campo, em escolas dos municípios dos territórios de identidade situados na área de abrangência da UESB. Disponível em: http://www2.uesb.br/gepemdecc/?page_id=303 Acesso em 21 de jun.2022.

2 AS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: LEGISLAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

"É preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça diferença."

(KENSKI, 2003, p. 46)

A história das tecnologias na vida humana se confunde com a história do surgimento da humanidade. Para vencer os obstáculos impostos pela natureza, os primeiros hominídeos desenvolveram e inventaram instrumentos tecnológicos para solucionar problemas cotidianos e, assim, garantir a sobrevivência. Para Okido (2021, p. 5), "a tecnologia é o principal elemento influente na evolução humana", portanto, está presente em todas as áreas de atuação humana, oferecendo desafios e soluções, inclusive para o processo de ensino e aprendizagem.

A palavra tecnologia é originária do grego "*tekhne*" que significa "técnica, arte, ofício" juntamente com o sufixo "*logia"* que significa "estudo". Nessa perspectiva, podemos identificar: as tecnologias primitivas ou clássicas, que envolvem a descoberta do fogo, a invenção da roda, a escrita, dentre outras; as tecnologias medievais, que englobam invenções como a prensa móvel, tecnologias militares, com a criação de armas ou as tecnologias das grandes navegações, que permitiram a expansão marítima; e as invenções tecnológicas da Revolução Industrial do século XVIII, que provocaram profundas transformações no processo produtivo.

A presente investigação se aproxima do conceito de tecnologia como "o conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade" (KENSKI, 2003, p. 24). E, dentre as diferentes produções tecnológicas desenvolvidas ao longo da história da humanidade, essa pesquisa será voltada para as tecnologias criadas a partir do século XX, na qual destacamos as Tecnologias da Informação e Comunicação[8] (TIC) e as Tecnologias Digitais

[8] Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) podem ser definidas como o conjunto total de tecnologias que permitem a produção, o acesso e a propagação de informações, assim como tecnologias que permitem a comunicação entre pessoas. (RODRIGUES. 2016, p. 15).

de Informação e Comunicação[9] (TDIC), através da evolução das telecomunicações, uso dos computadores, desenvolvimento da internet e das tecnologias avançadas.

O uso das tecnologias proporcionou mudanças significativas em todas as esferas da atuação dos seres humanos, por meio dos benefícios e do desenvolvimento que, desde o surgimento da agricultura até a grande revolução industrial, possibilitaram melhores condições para a sobrevivência da espécie humana. Dentre os benefícios do desenvolvimento tecnológico, se destaca tornar o trabalho mais fácil e com maior produtividade. Dessa forma, o "trabalho constitui o princípio do processo de humanização do homem, permitindo sua passagem do estágio meramente animal para um estágio no qual emergem as características peculiares do ser humano [...]" (INFRANCA, 2014, p. 30). Nessa pesquisa, compreende-se o trabalho como:

> Criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre o homem e a natureza e, portanto, da vida humana (MARX, 2013, p. 120).

Nessa perspectiva, o trabalho está entrelaçado nas relações humanas. Com a agricultura e a domesticação de animais, as pessoas puderam fixar-se em aldeias e vilas, permanecendo por lá o ano todo. Essa mudança propiciou o surgimento do trabalho não associado à produção de alimentos, pois havia alimento suficiente para toda a gente. Para além de agricultores, as pessoas poderiam tornar-se artesãos, mercadores, criando artefatos como joias, cerâmica, roupas, ou se dedicar a criar novas tecnologias.

As mudanças na organização do trabalho, principalmente, com a sociedade industrial e pós-industrial, propiciaram a criação de expectativas relacionadas ao futuro do trabalho do homem que, dentro de um modo de produção acelerado por meio das máquinas, passaria a ter o privilégio da produção de ideias, por meio do chamado "ócio criativo". "As máquinas trabalharão num ritmo sempre mais acelerado, mas os seres humanos terão sempre mais tempo para refletir e para 'bolar', idear." (MASI; PALIERI, 2000, p. 241).

Essa expectativa não foi alcançada, pois, apesar do trabalho ter nascido como uma atividade vital, imprescindível para a realização da vida humana, o capitalismo sujeitou a atividade laborativa aos imperativos da segunda natureza, e, segundo Marx, aos condicionantes do dinheiro, mercado e capital". (DAL ROSSO, 2008, p. 1). Logo, independente da produção

---

[9] Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para designar os dispositivos mais atuais como o computador, o *tablet*, o *smartphone* e qualquer outro dispositivo que permita a navegação na internet (BARANAUSKAS; VALENTE, 2013).

humana ser suficiente para que todos tenham suas necessidades supridas, há alguns sujeitos que acumulam as riquezas produzidas pela humanidade, em detrimento da exploração e empobrecimento de muitos. Essa divisão social é perceptível no acesso às tecnologias a que cada sujeito possui.

Além das mudanças nas formas de produção, o desenvolvimento tecnológico propicia mudanças consideráveis nos comportamentos humanos e nas formas de se compreender a realidade. Elas ampliam a nossa memória, trazem diferentes possibilidades de bem-estar e fragilizam as capacidades naturais do ser humano, pois nos acostumamos com os confortos que elas propiciam e, naturalmente, perdemos os instintos de sobrevivência, dantes tão importantes para a manutenção da espécie (KENSKI, 2003).

Essas mudanças comportamentais são descritas por Okido (2021), por meio de cinco gerações (*Baby*, W, X, Y, Z e *Alpha*) com características divergentes entre si, influenciadas pelos avanços tecnológicos alcançados em cada uma dessas épocas. Nessa perspectiva, as novas gerações são mais adaptadas e dominam com maior eficiência as novas tecnologias. A seguir, apresentamos uma descrição suscinta de cada uma das gerações mencionadas:

- *Baby boomer* (explosão de bebês) nascidos entre 1945 a 1960 possuem um padrão de vida estável.
- Geração X, nascidos entre 1960 a 1980, caracterizam-se pela ruptura com as regras e valores das gerações anteriores.
- Geração Y, nascidos entre 1980 a 1999, geralmente, preferem computadores a livros; vivem em redes sociais; buscam sempre novas tecnologias.
- Geração Z, nascidos entre 2000 a 2010, é extremamente antenada, conectada e preocupada com o meio ambiente, sustentabilidade e responsabilidade social.
- Geração *Alpha*, nascidos a partir de 2010, num mundo completamente conectado, esta é a última geração da espécie do gênero *homo* até o presente marco temporal (2023).

As cinco gerações classificadas por João Okido (2021) partem de um grupo de características que evidenciam a conquista dos jovens de cada época, pois tais gerações, ao serem expostas a diferentes invenções, poderiam ser estimulados a mudanças de hábitos. Mas será que todas as crianças e adolescentes das Escolas do Campo que são identificados por João Okido como geração Z ou *Alpha* tem acesso a celulares, *tablets, Wifi, iPod da Apple*; PDAs; computação gráfica; *Windows* XP; USB 2.0; Comunicações *Wi-Fi;* e as televisões LCD?

Partindo da premissa de que vivemos numa sociedade capitalista, na qual o poder econômico determina a quais produções tecnológicas cada indivíduo pode adquirir,

reverberando em divisão dos sujeitos em classes sociais, pode se afirmar que o acesso às tecnologias ocorre de forma desigual, pois, enquanto alguns sujeitos podem ter as produções atuais e mais modernas, a outros é difícil a posse de uma TV, por exemplo. Essa realidade é reproduzida na educação que é oferecida a esses indivíduos, pois em todos os seus níveis e modalidades, a educação faz parte de um projeto dentro de sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais (FRIGOTTO, 2007).

Mesmo reconhecendo a heterogeneidade do acesso às tecnologias produzidas pela humanidade, coadunamos com João Okido (2021) e com Vani Moreira Kenski (2003), na afirmativa que a evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos, mas na alteração comportamentos. Ao ampliar e/ou banalizar o uso de determinada tecnologia, ela se impõe à cultura existente e transforma não apenas o comportamento de um indivíduo, mas o de todo o grupo social. “A descoberta da roda, por exemplo, transformou radicalmente as formas de deslocamento, redefiniu a produção, a comercialização e a estocagem de produtos e deu origem a inúmeras outras descobertas.” (KENSKI, 2003, p.n20). Ao observarmos os usos da eletricidade e internet, é perceptível que a forma de nos relacionar com o mundo foi transformada.

Partimos da premissa de que a educação é uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a (re)criam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade (BRANDÃO, 2017). A pesquisa sobre o uso das tecnologias na educação é indissociável das organizações sociais que se transformam historicamente, por isso, é imprescindível entender o tipo de estrutura social que foi se conformando a partir de um país colônia, escravocrata durante séculos, e a hegemonia, na década de 1990, sob os auspícios da doutrina neoliberal, de um projeto de capitalismo associado e dependente (FRIGOTTO, 2007, p. 1131).

No território atualmente denominado como República Federativa do Brasil, antes da invasão portuguesa (1.500) a educação era tribal.

> Sob regime tribal, a característica essencial da educação reside no fato de ser difusa e administrada indistintamente por todos os elementos o clã. Não há mestres determinados, nem inspetores especiais para a formação da juventude: esses papéis são desempenhados por todos os anciãos e pelo conjunto das gerações anteriores." (BRANDÃO, 2017, p. 8).

Nesse tipo de educação, as tecnologias envolvidas estavam diretamente conectadas às necessidades e práticas cotidianas das tribos. Nessa perspectiva, a educação tribal distancia-se da educação implementada pela Companhia de Jesus entre 1549 e 1759, na qual a estrutura e o

currículo do ensino eram baseados num ensino livresco, humanista ornamental, que trazia as marcas da herança “anticientífica” do *Ratio Studiorum*, pelo qual a classe dominante adquire um verniz cultural que a distinguia dos demais; do povo rude, plebe (SOUSA, 2014).

Das tecnologias do Período Pombalino (1760-1808), mantemos, em certa medida, algumas concepções das chamadas “aulas régias”, nas quais, com os estudos autônomos e isolados, cada disciplina possuía um professor único e as matérias não se articulavam umas com as outras, e foi adotando esse modelo que a educação passou a ser uma questão de Estado. As rupturas metodológicas, valoração de determinados conhecimentos ou da própria educação brasileira, também, repetem- se no decorrer da história do Brasil. No Período Joanino (1808–1821), por exemplo, a mudança da Família Real, em 1808, permitiu uma nova ruptura com a situação anterior, para atender às necessidades prementes da nova capital e centro do Império Português (VILELA, 2009).

No Período Imperial (1822-1889), para além da proclamação da Independência do Brasil, temos, em 1824, a primeira Constituição brasileira, que traz em seu Art. 179 a “instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”. E, em 1826, um Decreto institui quatro graus de instrução: Pedagogias (escolas primárias), Liceus, Ginásios e Academias. A educação nacional, gradativamente, vai ganhando estruturas, como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública na Segunda República (1930-1936) (VILELA, 2009).

A duração e divisão da educação básica também é revista, como ocorreu no Estado Novo (1937-1945), em que o ensino ficou composto por cinco anos de curso primário, quatro de curso ginasial e três de colegial, podendo ser na modalidade clássica ou científica. Da mesma forma que a duração da educação básica foi reestruturada, os poderes públicos que terão a tutela dessa educação também foram organizados na República Nova (1946-1963), em que a nova Constituição, na área da Educação, determina a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e dá competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação. Além disso, fez voltar o preceito de que a educação é direito de todos (VILELA, 2009).

O Brasil estava fervilhando em discussões e metodologias educacionais, quando, em 1964, um golpe militar aborta todas as iniciativas de se revolucionar a educação brasileira, sob o pretexto de que as propostas eram “comunizantes e subversivas”. No fim do Regime Militar, a discussão sobre as questões educacionais já havia perdido o seu sentido pedagógico e assumido um caráter político.

> Após a ditadura, do fim da década de 1940 até o golpe civil-militar de 1964, novamente a sociedade brasileira retomou seu projeto de nação e na pauta estavam as

> reformas estruturais e a universalização doque denominamos hoje de educação básica. A resposta truculenta foi a imposição pela violência física e política de um projeto econômico concentrador e espoliador da classe trabalhadora. Ampliou-se, durante vinte anos, o fosso entre ricos e pobres e se evidenciou [...] (FRIGOTTO, 2007, p. 1136).

As mudanças impostas pelo golpe de 1964 distanciaram-se da proposta educacional na Nova República (1986-2003), pois a educação, marcada pela participação mais ativa de pensadores de outras áreas do conhecimento, foi tratada num sentido mais amplo do que as questões pertinentes à escola, à sala de aula, à didática, à relação direta entre professor e estudante e à dinâmica escolar em si mesma (VILELA, 2009).

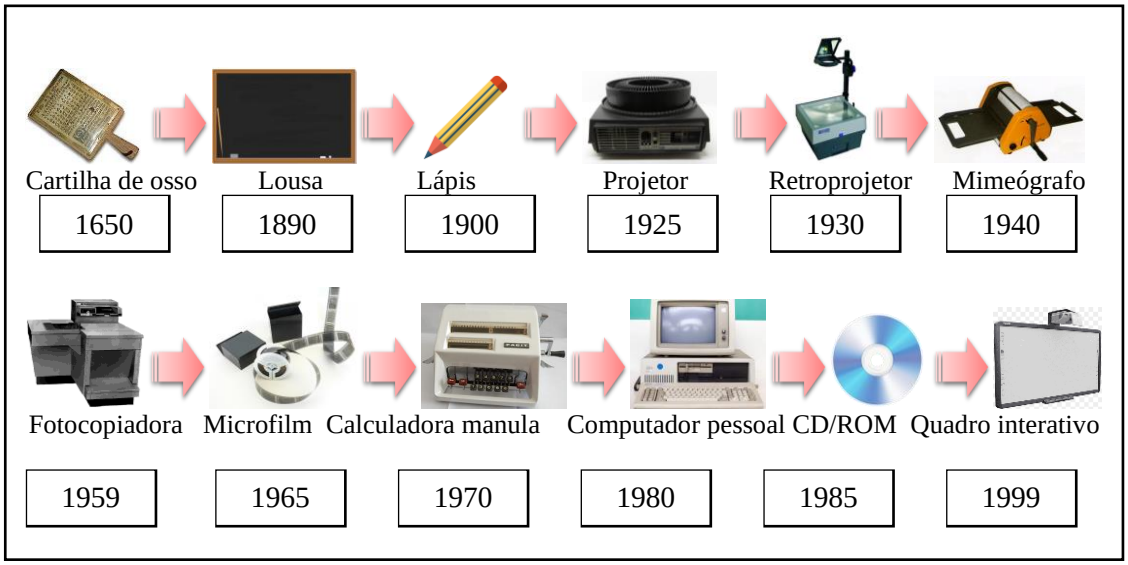
Nesse breve retrospecto histórico, é perceptível a trajetória de interrupções dos projetos societários que postulavam as reformas estruturais e os investimentos em educação, ciência e tecnologia, condições necessárias à constituição efetiva de uma nação soberana, mediante ditaduras e golpes (FRIGOTTO, 2007).

A educação escolar é um espaço de disputa de poderes, pois aliada ao poder governamental, esses espaços de (re)produção dos conhecimentos, “detém para si o poder de definir e organizar os conteúdos que considera socialmente válidos para que as pessoas possam exercer determinadas profissões ou alcançar maior aprofundamento em determinada área do saber.”. (KENSKI, 2003, p. 18). Por isso, criar condições para uma educação de qualidade, assim como retirar os elementos necessários para que essa educação ocorra de forma fluida, são reflexos dos posicionamentos políticos daqueles que, em determinado momento histórico, alçaram o poder e tornaram suas convicções em avanços ou retrocessos na história da educação.

As mudanças educacionais ocorridas historicamente no Brasil também agregam, em certa medida, as mudanças tecnológicas produzidas. Por isso, encontra-se nos espaços educativos tecnologias criadas especificamente para os processos educacionais, bem como tecnologias desenvolvidas para outros fins e que podem ser utilizadas como recursos pedagógicos.

Segundo Bruzzi (2016), a educação vive envolta em tecnologias desde 1650, por meio do uso de instrumentos como a cartilha de osso (Horn-Book), utilizado para alfabetização de crianças e propagação dos textos religiosos (no período colonial ajudava as crianças a aprender a ler e escrever). No decorrer dos séculos, novos recursos didáticos foram agregados ou reelaborados para melhor uso, como pode ser observado na figura 3:

Figura 3- Tecnologias usadas na educação



Fonte: Criado pela autora com dados da pesquisa de Bruzzi (2016).

Por meio da figura, 3 é perceptível que, em aproximadamente três séculos de história da educação, vários instrumentos tecnológicos podem ter feito parte dos processos educacionais, assim como fizeram parte de realidades específicas (escolas privadas). Não obstante, ao se observar a estrutura e metodologia para o uso dessas tecnologias durante as aulas, as mudanças são sutis, pois permanece a estrutura tradicional de emissão e recepção dos conhecimentos elencados como necessários à aprendizagem para a sociedade vigente.

O arcabouço educacional se mantém na medida que o conhecimento é apresentado de diferentes formas, de acordo ao grupo social a quem ele é destinado. A presença ou ausência dos avanços tecnológicos nas salas de aula, para além das questões estruturais, reforçam as diferenças das classes sociais, e a quem é dado o direito a uma educação com maiores possibilidades de se formar, e assim, transformar a realidade à sua volta. O acesso às tecnologias não se reduz a recursos vazios, mas, por meio desses, os educadores e educandos podem vislumbrar maiores possibilidades para construção e divulgação de seus conhecimentos.

De acordo com as necessidades e descobertas humanas, as tecnologias são (re)produzidas. O mesmo ocorre com as documentações que respaldam as práticas pedagógicas na educação básica. Ao longo da história da educação brasileira, a palavra tecnologia foi empregada sob diferentes perspectivas, isso se deu porque, gradativamente, foram agregados novas invenções e funções às produções humanas, de acordo com as propostas educacionais, desenvolvimentos científicos e objetivos a serem alcançados.

Nessa perspectiva, ao analisar os decretos e leis relacionados à educação básica de 1961 a 2018, o termo "tecnologia", gradualmente, foi impregnado com novos significados, sendo apresentada em seu conceito macro, relacionada a produções humanas, bem como em usos específicos nos processos formativos, dos quais se destacam oito empregos:

a) "Tecnologia" – no sentido macro, configurando todas as produções humanas, está disposto na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que trouxe em seu artigo 1º: "e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio"; (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996), bem como na Constituição federal de 1988, que no Art. 218 reafirma que o Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação.
b) "Tecnologia assistiva" – usada nos documentos oficiais com a perspectiva de garantir o acesso e a permanência dos(as) alunos(as) com deficiência em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, bem como a identificação dos(as) alunos(as) com altas habilidades ou superdotação. Alguns dos documentos precursores desse termo são: a Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 que, apesar de não usar a terminologia tecnologia assistiva, traz em seu 2º artigo e IV inciso: "c) o incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento tecnológico em todas as áreas do conhecimento relacionadas com a pessoa portadora[10] de deficiência;" o mesmo ocorre com a Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 que, dentre as diretrizes que pretendem conduzir a educação fundamental, afirma o dever de se assegurar a melhoria da infraestrutura física das escolas, condições para a utilização das tecnologias em multimídia, com adaptações adequadas a pessoas com necessidades especiais, dada a importância de se oportunizar o acesso à educação a todos os estudantes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação, ao pontuar sobre o direito à educação e as obrigações do sistema de ensino, afirma que há a obrigatoriedade de se:

> [...]assegurar a acessibilidade aos estudantes quilombolas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, por meio de prédios escolares, equipamentos, mobiliários, transporte escolar, profissionais

[10] O termo portadora foi aqui empregado apenas por reproduzir a citação, pois a PEC 25/2017 substitui, em dez artigos da Constituição, expressões como "pessoa portadora de deficiência" ou "portador de deficiência" por "pessoa com deficiência". A padronização segue uma definição da Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas.

> especializados, **tecnologia assistiva,** alimentação escolar e outros materiais e recursos necessários ao atendimento dos estudantes e de acordo com o projeto político-pedagógico da escola (BRASIL, 2013a, p. 452, grifo nosso).

Esse posicionamento acerca das tecnologias assistivas é reafirmado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que alcança a Meta 4, referente à universalização da educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

> 4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de **tecnologia assistiva**, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014, p. 5).

c) "Tecnologias associado às áreas do conhecimento" – nomenclatura incluída a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que traz em seu Art. 36: "O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares [...]" (BRASIL, 2017b) e, assim, as áreas dos conhecimentos escolares passam a ser nomeados como: I _ linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V _ formação técnica e profissional.

d) "Tecnologias de Informação e comunicação" - "podem ser definidas como o conjunto total de tecnologias que permitem a produção, o acesso e a propagação de informações, assim como tecnologias que permitem a comunicação entre pessoas" (RODRIGUES, 2016, p. 15.), nessa perspectiva, o termo "tecnologia" é empregado nos documentos educacionais como um recurso pedagógico.

A Lei nº 13.005, na qual aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), descreve a Meta 7, que reza sobre o fomento da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir médias nacionais para o Ideb. Desse modo, propõe:

> 7.15) universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das **tecnologias da informação e da comunicação;** (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Já nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação, é abordada a transversalidade das TIC em toda a educação básica ao afirmar que "[...] as tecnologias de informação e comunicação perpassam transversalmente a proposta curricular desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos." (BRASIL, 2013a, p. 33).

e) "Tecnologias digitais na educação" _ trazem a possibilidade de descentralizar a informação, aumentar a segurança de uma série de dados fundamentais e criar muitas outras tecnologias. A tecnologia digital viabiliza a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomenta o uso pedagógico, pois os estudantes em seu uso podem empregar várias linguagens (usar textos, imagens, captar sons, dentre outras) e inserir-se numa cultura digital. Frente às possibilidades dessa tecnologia, por meio do Decreto Nº 9.204, de 23 de novembro de 2017:

> Art. 1 : Fica instituído o Programa de Inovação Educação Conectada, em consonância com a estratégia 7.15 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com o objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de **tecnologias digitais na educação básica. (**BRASIL, 2017a, grifo nosso**).**

f) "Tecnologias educacionais" – buscam assegurar a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos. Como foi empregado no Decreto Nº 91.980, de 25 de novembro de 1985, que traz em seu Art. 2º, inciso III – "incentivar a geração, o aprimoramento e a difusão de metodologias de ensino, mediante combinação de recursos didáticos e tecnologias educacionais" (BRASIL, 1985).

Ao se propor o uso das tecnologias nos processos educacionais, há uma preocupação clara em relação à utilização segura, por meio do acesso a informações verídicas e importantes para os processos formativos, como está disposto no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007), que traz a

> importância de organizar o Guia de Tecnologias Educacionais, composto por tecnologias desenvolvidas pelo Ministério da Educação ou por ele pré-qualificadas (e eventualmente certificadas), para que a sociedade possa acompanhar a efetividade de cada "insumo" no que concerne à aprendizagem." (HADDAD, 2008, p. 15).

Essa afirmativa foi reforçada pelo Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que traz, em seu Art. 8º, as adesões ao compromisso que conduzirão o apoio suplementar e voluntário da União às redes públicas de educação básica dos Municípios, Distrito Federal e Estados:

> § 4 O Ministério da Educação promoverá, adicionalmente, **a pré-qualificação de materiais e tecnologias educacionais que promovam a qualidade da educação básica,** os quais serão posteriormente certificados, caso, após avaliação, verifique-se o impacto positivo na evolução do IDEB, onde adotados. (BRASIL, 2007a, grifo nosso)

Informação reafirmada pelo Plano Nacional de Educação – PNE, por meio da Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que para alcançar a Meta 5, apresenta a estratégia de:

> 5.3) selecionar, certificar e divulgar **tecnologias educacionais** para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;
>
> 5.4) fomentar o desenvolvimento de **tecnologias educacionais** e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;
>
> 5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas **tecnologias educacionais** e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização; (BRASIL, 2014, grifos nossos).

g) "Tecnologias instrucionais" – esse termo foi empregado com a proposta de universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento. O referido termo foi cunhado no Plano decenal de educação para todos que, ao elencar os objetivos gerais de desenvolvimento da Educação Básica, traz no item 2: "a) assegurando a todas as unidades de ensino padrões básicos de provisão de ambiente físico, de recursos e tecnologias instrucionais, de competências pedagógicas e de gestão, para o desenvolvimento de processos de ensino de boa qualidade." (BRASIL, 1993, p. 38).

h) “Tecnologias pedagógicas / ferramenta pedagógica” - termos empregados para identificar a combinação “de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas” (BRASIL, 2014), bem como o conjunto de recursos que a compõem, como está no Decreto Nº 9.204, de 23 de novembro de 2017.

> Art. 2º O Programa de Inovação Educação Conectada visa a conjugar esforços entre órgãos e entidades da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, escolas, setor empresarial e sociedade civil para assegurar as condições necessárias para a inserção da **tecnologia como ferramenta pedagógica** de uso cotidiano nas escolas públicas de educação básica. (BRASIL, 2017a, grifo nosso).

A partir desse preâmbulo, fica perceptível que o tema “tecnologia”, nos processos educacionais brasileiros, compreende desde o uso de recursos como quadro, caderno e lápis, a equipamentos que viabilizem estudantes com necessidades específicas de aprendizagem melhores oportunidades de aprender, e, ainda, o uso de “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação”. E como qualquer ferramenta, devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais. Com esse olhar, a infraestrutura tecnológica, como ferramenta pedagógica das atividades escolares, precisa “garantir acesso dos estudantes à biblioteca, ao rádio, à televisão, à internet aberta e às possibilidades da convergência digital” (BRASIL, 2013a, p. 25).

2.1 As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na educação brasileira

As tecnologias digitais fazem parte da educação desde o início do século XXI, e são responsáveis por difundir rapidamente os materiais didáticos, contribuindo para uma maior acessibilidade de informações. Os equipamentos que viabilizam o acesso às informações foram agregados, gradativamente, às práticas cotidianas, tornando, em alguns momentos, parte tão latente que, para alguns sujeitos, torna-se difícil imaginar situações no mundo contemporâneo sem os telefones portáteis (celulares, *smartphones*, *iphone* etc.), por exemplo, pois eles coadunam tantas funções, que quase se tornam uma extensão dos corpos.

Apesar da familiaridade com alguns recursos tecnológicos, a sua utilização nos processos educativos é recente. Os computadores, por exemplo, foram pensados para a educação na década de 1970, após a criação da Coordenação de Assessoria ao Processamento Eletrônico (CAPRE), em 1972, para “assessorar o uso dos recursos informáticos da União e ser

um centro para a criação de uma política brasileira para o setor de informática-microeletrônica" (TERUYA; MORAES, 2009, p. 330).

Essa ferramenta pode ser usada nos processos de aprendizagem em todos os níveis da educação. Contudo, para se fazer o uso adequado do computador, assim como dos demais recursos pedagógicos, os professores precisam dominar conhecimentos relacionados à funcionalidade desses aparelhos, bem como os conhecimentos pedagógicos para que a tecnologia seja, de fato, um instrumento para aprendizagem.

> Sozinho o computador não pode resolver todos os problemas antigos e complexos que norteiam o processo ensino-aprendizagem, mas pode ser um elemento importante na reestruturação da educação escolar para a qual é oportuno que sejam canalizados os resultados da pesquisa didática, as experiências de professores e os recursos que oferece. O abandono de formas e instrumentos tradicionais ainda válidos para a ação didática não pode ser uma constante, quando se analisa a introdução de novas tecnologias na educação. (BRANDÃO, 1995, p. 91).

Coadunando-se com a afirmativa de Brandão (1995), as legislações estudadas veem os recursos tecnológicos como possibilidade para ampliar o acesso aos conhecimentos, e isso não implica necessariamente no abandono das práticas pedagógicas já consolidadas.

> [...] o computador na sala de aula oportuniza o educando a buscar uma série de oportunidades, e é responsabilidade do professor fazer a mediação para que essas informações sejam uma construção de saberes de forma responsável e autônoma, pois o educando aos poucos vai se familiarizando com a "máquina" e começa a navegar por caminhos novos na busca de outros conhecimentos (PONTES; PONTES; SANTOS, 2012, p. 04).

O uso de tecnologias na educação como: lousa, projetor multimídia, livros didáticos, jogos analógicos e digitais, material dourado, *tablets*, celulares, jornais, revistas, laboratório de informática, brincadeiras dirigidas, vídeos, áudios, músicas, o próprio ambiente natural, entre muitos outros materiais, podem ser amplamente utilizados como forma de dinamizar o processo de ensino e aprendizagem, além de instigar os estudantes à desenvolverem o gosto pela resolução de problemas de matemática e desenvolver o raciocínio lógico (ROLAND; CLESAR, 2021).

Para se fazer uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, faz-se necessário um planejamento adequado das atividades para que sejam lúdicas, didáticas e motivadoras. É cabível lembrar que, nas escolas públicas, o uso de computadores no laboratório de informática, muitas vezes, é o primeiro contato que os educandos têm com essa tecnologia, o que constitui um desafio a mais para muitos educadores. Mesmo considerando que muitos educandos já possuem alguma interação com os meios digitais, em especial os celulares, isso

não implica que eles saibam como utilizar essa ferramenta para ampliar os conhecimentos científicos.

Partindo da premissa de que a inclusão digital proposta para a educação não pode ser realizada com os professores sozinhos; a escola, a direção e a equipe gestora têm papel importante para essa finalidade, assim como as políticas públicas de educação e inclusão digital. Por conseguinte, uma sociedade altamente informatizada necessita criar mecanismos para que haja inclusão digital, ação que está para além de treinar pessoas para o uso de tecnologias, trata-se de investir em competências e habilidades para operar com fluência nas relações de trabalho (TAKAHASHI, 2000).

Quadro 4- Breve histórico das Tecnologias Digitais

Tecnologias de Informação e Comunicação no Brasil	
1970	•Primeiros contatos. •Uso do computador como experiências em algumas universidades brasileiras.
1973	•Desenvolvido um *Software* tipo CAI (Computer Assisted Instruction), para o ensino dos fundamentos de programação de linguagem BASIC.
1975	•Primeiro documento Legal Produzido: "Introdução de computadores no Ensino do 2º grau", financiado por um programa de reformulação do ensino do MEC, o PREMEN.
1980	•Iniciativas de políticas públicas voltadas para inserção da TICs na educação básica. O computador era visto como recurso auxiliar do professor no ensino e na avaliação.
1981	•Primeiro seminário Nacional de Informática em Educação, realizado na Universidade de Brasília. •Aprovado subsídios para a implantação de informática na educação.
1982	• Elaboradas as primeiras diretrizes ministeriais para o setor, estabelecidas no III Plano Setorial de Educação e Cultura (III PSEC), referente ao período de 1980 a 1985. • Realização do II Seminário Nacional de Informática em Educação, Universidade Federal da Bahia.
1983	• Criada, no âmbito da SEI, a Comissão Especial nº 11/1983 – Informática na Educação, por meio da Portaria SEI/ CSN/PR nº 001/1983. • Publicação do documento Diretrizes para o Estabelecimento da Política de Informática no Setor de Educação, Cultura e Desporto, aprovado pela Comissão de Coordenação- -Geral do MEC. •Lançamento do Projeto EDUCON[11], que apresenta a proposta de trabalho em informática na educação, mas somente implantado em 1985.
1984	•Aprovação do Regimento Interno do Centro de Informática Educativa (Cenifor) e do Funtevê, Portaria nº 27 de 29 de março de 1984.
1985	Aprovação do Plano Setorial Educação e Informática pelo Conin/PR.
1986	•Criado o Comitê Assessor de Informática na Educação (CAIE). •Aprovação do Programa de Ação Imediata em Informática na Educação de 1º e 2º graus. Este comitê previa ações, como diagnósticas e diretrizes de informática na educação.
1987	•Criação e desenvolvimento do projeto FORMAR I, para oferecer cursos de especializações (360 h) para formação de professores de secretaria de educação, cursos técnicos, universidade e escolas públicas, em centros de Informáticas educativas (CID).

[11] As diretrizes para implantação do Projeto Educom foram elaboradas a partir de dois seminários (Seminário Nacional de Informática em Educação), realizados, respectivamente, na Universidade de Brasília, em 1981, e na Universidade Federal da Bahia, em 1982. O Educom foi implantado pela Secretaria Especial de Informática (SEI), com suporte do CNPq e FINEP, órgãos do MCT, e pelo MEC, em cinco centros: Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Estadual de Campinas e Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A proposta do projeto foi enviada ao MEC em outubro de 1983. (VALENTE, 2006).

1989	• Desenvolvimento do projeto FORMAR II. • Criação do PRONINFE (Programa Nacional de Informática Educativa).
1991	• Desenvolvimento do projeto FORMAR III.
1992	• Instituído o PRONINFE, que tinha como um dos seus principais objetivos apoiar o uso de informática nos diferentes níveis de ensino, inclusive na educação especial.
1996	• Criada Secretaria de Educação a Distância – SEED do Ministério da Educação. Foi criada pelo Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996, e teve a sua estrutura regimental alterada por meio do Decreto 5.159, de 28 de julho de 2004.), a qual promovia o desenvolvimento de ações e capacitações voltadas ao emprego de tecnologias na educação.
1997	• Criação do PROINFO (Programa Nacional de Informática na Educação) de 1997 a 2006, pela Portaria nº 522/MEC, o qual visava uma melhora da qualidade do ensino e da aprendizagem, amparado por uma adequada incorporação das tecnologias de informação pelas escolas.
2002	Realização e ações voltadas à educação: • VIII Encontro Nacional de TV Escola, com o tema: Unidade e Integração da educação à distância; • Integração de ações do ProInfo, TVEscola e Proformação. Este último habilitava professores da rede pública que ainda não tinham formação de magistérios em várias regiões do Brasil.
2004	Lançado o Portal Domínio Público, uma espécie de biblioteca virtual de acesso livre via internet, a qual permitia a coleta e inserção de obras literárias, artísticas e cientificas.
2007	Ações realizadas e Pretendidas pelo PROINFO: • PROINFO Integrado: teve como principal proposta estabelecer a inter-relação entre diferentes projetos, ações e recursos oferecidos e a inter-relação com o ensino e a aprendizagem. • PROINFO Rural, implantação de laboratórios de informática em escolas das áreas rurais. • PROINFO Urbano. • Projeto UCA (Um Computador por Aluno), que propiciou a entrada de tecnologias em sala de aula.
2008	• Programa Banda Larga na Escola (SEED), com objetivo de conectar todas às escolas públicas a internet. • Lançamento do Portal do professor. • Foi criado o BIOE (Banco Internacional de Objetos Educacionais (MEC)), com propósito disponibilizar objetos educacionais de acesso públicos, em vários formatos e linguagens.
2012	Projeto lousa digital, uma das extensões do PROINFO. Habilitação de professores, gestores e alunos nos equipamentos tecnológicos educacionais.
2017	Programa de Inovação Educação Conectada. •Fase de indução (2017 a 2018): construção e implantação do Programa, com a meta de alcançar atendimento de 44,6% dos alunos da educação básica. •Fase de expansão (2019 a 2021): ampliação da meta para alcançar atendimento de 85% dos alunos da educação básica. Também será feita a avaliação dos resultados com base na formação, utilização dos recursos educacionais digitais e capacidade de gestão dos recursos financeiros e dispositivos legais disponíveis. •Fase de sustentabilidade (2022 a 2024): integralização do Programa para alcançar 100% dos alunos da educação básica, transformando o Programa em Política Pública de Inovação e Educação Conectada.

Fontes: Almeida (2000) e portal do Ministério da Educação (2022).

Como pode ser observado no breve resumo da história das Tecnologias Digitais nos processos educacionais brasileiro (Quadro 4), é perceptível que, entre os primeiros contatos com computadores em universidades brasileiras (1970) à criação do Programa de Inovação Educação Conectada (2017), foram dados passos importantes para o uso desses recursos nos processos educacionais, no que tange às documentações e direcionamentos para a instrumentalização das Tecnologias Digitais de forma responsável e pedagógica.

Entende-se que, o por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, torna- se possível o acesso a milhares de informações por meio de diversos recursos, todavia,

dentro dos espaços formativos, é indispensável a responsabilidade na utilização de dados condizentes com a realidade estudada[12], por isso, as diretrizes ministeriais (1982); Diretrizes para o Estabelecimento da Política de Informática no Setor de Educação (1983); o Comitê Assessor de Informática na Educação (CAIE, 1986), dentre outros documentos nacionais que objetivam conduzir a inserção das tecnologias nos processos educacionais como recurso pedagógico, são importantes para que essas ferramentas, de fato, sirvam para ampliar as possibilidades de acesso, produção e/ou publicização dos conhecimentos científicos.

Dentre os programas e projetos que objetivam viabilizar o acesso às novas tecnologias por meio das iniciativas de políticas públicas, destacamos: a inserção da TICs na educação básica (1980), subsídios para a implantação de informática na educação (1981), criação do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) de 1997 a 2006, que refletem a percepção na educação, não bastando colocar os recursos midiáticos na escola, pois as tecnologias sozinhas não promovem uma aprendizagem significativa nos processos de escolarização, "se não houver uma formação política e cultural do professorado que atua no espaço escolar para enfrentar os paradigmas da superficialidade e da fragmentação da informação e do conhecimento." (TERUYA; MORAES. 2009, p. 330).

Em aproximadamente cinquenta anos de vinculação com as Tecnologias de Informação e Comunicação no Brasil, importantes passos foram dados, entretanto, para a universalização do acesso às TIC e TDIC, ainda há um longo percurso a ser percorrido, pois o "Brasil enfrenta muitos desafios para desenhar, implementar e avaliar políticas públicas, principalmente aquelas voltadas para redução das desigualdades sociais e regionais" (BRASIL, 2021, p. 8).

Partindo da lógica de que as políticas públicas podem ser definidas como: "o conjunto de diretrizes e intervenções emanadas do estado, feitas por pessoas físicas e jurídicas, públicas e/ou privadas, com o objetivo de tratar problemas públicos e que requerem, utilizam ou afetam recursos públicos" (BRASIL, 2021, p. 10), as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação precisam ser implementadas por políticas públicas e, como tais recursos dependem de outros elementos para seu uso pedagógico (eletricidade, equipamentos, internet, formação dos professores, técnicos especializados para manutenção dos aparelhos), não se pode desassociar esse tema doutros recursos disponíveis nas escolas brasileiras.

---

[12] Não se adequa à ciência o uso de informações que desconsideram a verdade, dados que foram produzidos sem os cuidados científicos necessários à pesquisa e/ou vídeos que objetivam apenas o entretenimento.

Nesse contexto de recursos interdependentes, faz-se necessário pontuar o programa Luz para Todos[13] que, desde a sua criação em 2003 até 2010, realizou atendimentos em áreas campesinas, como: 22.577 quilombolas, 23.707 indígenas, 217.446 assentados da reforma agrária e 13.743 escolas (BRASIL, 2010a). No entanto, em 2020, período da crise sanitária, havia 3.763 escolas rurais sem energia elétrica (INEP, 2021). A ausência desse recurso limita as práticas pedagógicas, desde o horário de funcionamento dessas escolas, até a impressão ou exposição de áudios e vídeos; logo, engessa o uso das Tecnologias de informação e Comunicação nesses espaços de aprendizagem, excluindo diretamente os estudantes dessas comunidades.

Nas escolas em que não há energia elétrica, discutir o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação torna-se um tema secundário, visto que a disponibilidade de aparelhos, metodologias e formação dos professores se esvaziam frente à ausência de políticas públicas primárias ao processo educacional. De acordo os dados do Censo Escolar (2013 - 2020), todas as escolas sem eletricidade estão localizadas em áreas rurais. E, partir dessa informação, pode-se afirmar que essas unidades de ensino, para além exclusão digital, são excluídas pelo Estado no que tange ao fornecimento de uma estrutura educacional que viabilize equidade de oportunidades para fazer valer o direito à educação, legitimado pela constituição de 1988.

Partindo dessa realidade heterogênea e desigual, há uma miscelânia de descaso e esperança ao ver nos documentos nacionais um olhar sobre as novas tecnologias que podem ser usadas na educação, sob uma abordagem na qual elas seriam capazes de viabilizar o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade, bem como, a sua produção, como está disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, conforme trecho a seguir:

> As tecnologias da comunicação, além de serem veículos de informações, **possibilitam novas formas de ordenação da experiência humana, com múltiplos reflexos, particularmente na cognição e na atuação humana sobre o meio e sobre si mesmo**. A utilização de produtos do mercado da informação — revistas, jornais, livros, CD-ROM, programas de rádio e televisão, home-pages, sites, correio eletrônico —, **além de possibilitar novas formas de comunicação, gera novas formas de produzir o conhecimento**. (BRASIL, 1998, p. 135-136, grifo nosso).

---

[13] O programa Luz para Todos é uma política pública federal coordenada pelo Ministério de Minas e Energia e operacionalizada com a participação das Centrais Elétricas Brasileiras S.A. – Eletrobras e de suas empresas. Surgiu em novembro de 2003, com o Decreto no 4.873, do governo federal, com o nome Programa Nacional de Universalização do Acesso e Uso da Energia Elétrica – Luz para Todos. Foi alterado posteriormente pelo Decreto no 6.442/2008 e no 7.324/2010, com prolongamento dos prazos de universalização. (FREITAS; SILVEIRA. 2015, p. 179).

Essa perspectiva do uso das tecnologias para superar problemas relacionados ao acesso a informações também é abordada na Resolução nº. 4, de 13 de julho de 2010, na qual se define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs), com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino:

> VII - estímulo à criação de métodos didático-pedagógicos utilizando-se recursos tecnológicos de informação e comunicação, a serem inseridos no cotidiano escolar, a fim de **superar a distância entre estudantes que aprendem a receber informação com rapidez** utilizando a linguagem digital e professores que dela ainda não se apropriaram; (BRASIL, 2010c, p. 5, grifo nosso).

Além do acesso a diferentes fontes e formas de conhecimentos, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação podem viabilizar, dentro da heterogeneidade e das múltiplas formas que os estudantes veem o mundo, uma conexão, pois, por meio dessas tecnologias, eles podem encontrar a possibilidade de se sentirem inclusos. Essa ideia foi exposta na primeira versão da Base Nacional Comum Curricular: “As novas tecnologias de informação e comunicação vêm incorporadas a diferentes campos de atuação, abarcando múltiplos usos que delas fazem os jovens, reconhecendo-se a necessidade de atenção especial a esse campo como fator de inclusão no mundo digital” (BRASIL, 2015, p. 40).

Dentro das perspectivas relacionadas ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, o Ministério da Educação propõe a utilização crítica e reflexiva desses recursos, esse posicionamento pode ser observado na Resolução nº. 7, de 14 de dezembro de 2010, na qual se fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, em seu:

> Art. 28 **A utilização qualificada das tecnologias e conteúdos das mídias** como recurso aliado ao desenvolvimento do currículo contribui para o importante papel que tem a escola como ambiente de inclusão digital e de utilização crítica das tecnologias da informação e comunicação, requerendo o aporte dos sistemas de ensino no que se refere à:
> I – provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para o atendimento aos alunos;
> II – adequada formação do professor e demais profissionais da escola. (BRASIL, 2010d, p. 8, grifo nosso).

Os documentos educacionais demonstram a importância de o sistema educacional acompanhar as produções científicas e utilizar-se desses conhecimentos para oportunizar equidade nos processos de ensino e aprendizagem. Isso é perceptível desde a Constituição Federal de 1988 que, no capítulo IV, já apontava a importância de investimentos no desenvolvimento tecnológico e após as alterações na redação dada pela Emenda Constitucional

nº 85, de 2015, a reponsabilidade do estado foi reafirmada, como pode ser observado no Art. 218: “O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação” (BRASIL, 2015a).

As propostas feitas pelas legislações brasileiras não implicam na realidade da educação pública e gratuita das comunidades campesinas, sobretudo, acerca o acesso[14] aos avanços tecnológicos produzidos pela humanidade. Tais avanços foram ratificados pelos documentos que regem a educação; no entanto, ao mesmo tempo que as tecnologias podem viabilizar equidade de possibilidades, levando a esperança para processos educacionais mais justos, por meio da ausência delas, pode-se impulsionar a exclusão educacional de muitos estudantes, Tal exclusão pode se dar de forma suave, no decorrer da história, o que permite um processo de naturalização. Porém, durante a pandemia da COVID-19, a diferença de conhecimentos tecnológicos para práticas pedagógicas, bem como a disponibilidade desses conhecimentos para a manutenção das práticas educativas alcançaram, de diferentes formas, a educação pública brasileira, havendo consideráveis distinções e exclusões na Educação do Campo.

2.2. Tecnologias Digitais na educação: avanços e limitações das políticas públicas

Os processos de ensino e de aprendizagem, dantes centrados na sala de aula, agora podem acontecer em outros espaços, e as tecnologias digitais podem ser aliadas relevantes nesses processos educacionais, auxiliando o acesso à informação, realização das atividades e a interação entre alunos e professores, assim como entre os estudantes. (VALENTE; ALMEIDA, 2020). Segundo os autores Altoé e Silva (2005), os primeiros contatos com as Tecnologias de Informação e Comunicação ocorreram a partir de 1939[15], porém, as iniciativas do governo

---

[14] Nos gráficos 1 e 2, estão dispostos dados que respaldam essa afirmativa sobre parte da população, por questões de: acessibilidade, geográficas, financeiras e ou de informação, não fazerem uso das tecnologias digitais de forma direta.

[15] Segundo Altoé e Silva (2005, p.19) as tecnologias como ferramentas de informação e comunicação foram incialmente usadas no Brasil, por meio da criação de dois institutos: Instituto Rádio-Monitor (1939) e o Instituto Universal Brasileiro (1941), que realizaram as primeiras ações educativas via rádio. Nessa perspectiva, criou-se o Movimento de Educação de Base (MEB) que, por meio das “escolas radiofônicas” objetivava alfabetizar e apoiar a educação de jovens e adultos. Essas práticas ocorreram de forma experimental e, mesmo com objetivos ou públicos específicos, propor educação via rádio, sem materiais didáticos ou metodologias específicas para essa prática, podem interferir diretamente na qualidade e alcance desse público, bem como os objetivos propostos.
Em 1969, por meio da Televisão Cultura, foi transmitido o curso Madureza Ginasial, no mesmo período, atividades educativas de 5ª a 8ª séries foram desenvolvidas no sistema de Televisão Educativa (TVE) do Maranhão. Para produzir aulas para essas mesmas séries, a Fundação Teleducação do Cerará (FUNTELC), também conhecida como Televisão Educativa (TVE) do Ceará, em 1974, passou a desenvolver o ensino regular de 5ª a 8ª séries e, para além dos programas de televisão, passou a elaborar material impresso (ALTOÉ & SILVA, 2005).

federal para a implantação das tecnologias da educação no Brasil têm origem na década de 1980, a partir do projeto EDUCOM (VALENTE; ALMEIDA, 2022).

Desde os primeiros contatos até 2021, os documentos que regulamentam as práticas educativas institucionalizadas no Brasil trazem, em seus corpos, a importância de a educação lançar mão dos avanços científicos e tecnológicos nos processos de ensino aprendizagem por meio das seguintes nomenclaturas : tecnologia, tecnologia assistiva, tecnologias associadas às áreas do conhecimento, tecnologias de informação e comunicação, tecnologias digitais na educação, tecnologias educacionais, tecnologias instrucionais e tecnologias pedagógicas ou ferramenta pedagógica. Vimos, portanto, que esse tema se apresenta de forma recorrente.

Todos esses documentos contribuíram para ratificar e expandir iniciativas que, desde o início dos anos 1980, têm sido apresentadas, especialmente com relação à integração das tecnologias digitais na sala de aula (VALENTE; ALMEIDA, 2022). E para viabilizar o alcance das tecnologias nas práticas educativas, projetos e programas nacionais foram criados.

A primeira iniciativa do governo federal de implantação das tecnologias na educação foi o projeto EDUCOM de 1985. A partir dessa ação, foram criados diversos programas e projetos que versavam sobre o tema, que reverberaram no projeto “Um Computador por Aluno” (UCA) e, após uma década de sua criação, desenvolve-se o Programa de Inovação Educação Conectada, que combina a responsabilidade do poder público com organizações de distintos setores. “As ações desenvolvidas durante tais décadas propiciaram a formação de pesquisadores do Ensino Superior e de centros de pesquisa, bem como de inúmeros professores-multiplicadores.” (VALENTE; ALMEIDA, 2022, p. 2).

Quadro 5- Linha do tempo: políticas públicas relacionadas as TIC na educação brasileira

Ano	Programa/projeto	Objetivos
Criação 1984 Implantação 1985	EDUCOM	Estimular o desenvolvimento da pesquisa multidisciplinar sobre o uso de tecnologias no ensino e na aprendizagem.
1986	Programa de Ação Imediata em Informática na Educação de 1º e 2º Graus	Manter e revigorar o apoio técnico e financeiro aos centros-piloto; investir na formação de recursos humanos.
Criação 1989 Implantação 1992	1º Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE)	Realizar ações de formação nos três níveis de ensino; utilizar informática na prática pedagógica; integrar,

Em 1978, iniciou-se outro projeto educativo direcionado à formação para o trabalho, o Telecurso 2º grau, implementado pela Fundação Roberto Marinho (FRM). Devido à percepção de sucesso dessa experiência, foi criado o Telecurso 1º grau (1981) e, após uma revisão metodológica, essa série televisiva ganhou um novo formato de telecurso e, em 1995, recebeu o nome de Telecurso 2000 (BARROS, 2003; SARAIVA, 1996).

		consolidar e ampliar pesquisas; socializar experiências e conhecimentos na área.
1997	Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo)	Contribuir para a melhoria dos processos educacionais; propiciar a criação de uma nova ecologia cognitiva a partir da incorporação das tecnologias, visando ao desenvolvimento científico e tecnológico na escola e à educação para uma cidadania global.
2007	ProInfo Integrado	Propiciar a interação entre diferentes projetos, iniciativas e recursos voltados ao uso de tecnologias na escola por meio de ações para impulsionar a implantação das TIC nas escolas públicas, envolvendo infraestrutura, capacitação, conteúdos digitais, interação, comunicação e comunidades virtuais.
2007	Projeto Um Computador por Aluno (UCA)	Promover o uso pedagógico do *laptop* educacional na situação um-a-um para alunos e professores de cerca de 350 escolas públicas, visando melhorar a qualidade da educação, propiciar a inclusão digital, contribuir para a inserção da cadeia produtiva brasileira no processo de fabricação e manutenção dos *laptops.*
2010	Programa um computador por aluno (PROUCA)	Promover a inclusão digital pedagógica e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de alunos e professores das escolas públicas brasileiras, mediante a utilização de computadores portáteis denominados *laptops* educacionais.
2017	Programa de Inovação Educação Conectada	Apoiar o acesso à Internet de alta velocidade; fomentar o uso de tecnologia digital na Educação Básica; capacitar profissionais; fornecer conteúdo digital; investir em equipamentos; apoiar escolas e redes de ensino em termos técnicos e financeiros.

Fonte: Criado pela autora a partir dos dados dispostos por: Valente & Almeida (2022) e Fundo de desenvolvimento da Educação – FNDE (2018).

Como pode ser observado, o quadro 5 dispõe um panorama amplo das políticas de tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação brasileira. Dentre essas políticas, destacamos que, em 1989, após experiências educativas e a base teórica sobre a informática educativa, o MEC, através da Portaria Ministerial n° 549/89, instituiu o Programa Nacional de Informática na Educação – PRONINFE (NASCIMENTO, 2007). Nesse contexto, há o desenvolvimento da informática educativa no Brasil, através de projetos e atividades, articulados e convergentes, apoiados em fundamentação pedagógica sólida e atualizada, de modo a assegurar a unidade política, técnica e científica imprescindível ao êxito dos esforços e investimentos envolvidos. (NASCIMENTO, 2007, p. 25) A partir de então, as Tecnologias de Informação e Comunicação passaram a ser utilizadas com maior intensidade na educação, para informatizar as atividades administrativas das escolas.

Dentre as tecnologias que poderiam ser usadas nos processos educativos, desdobram-se discussões acerca das novas modalidades de uso do computador. Esse recurso poderia ser usado como "máquina de ensinar", como mídia educacional; “uma ferramenta educacional de complementação, aperfeiçoamento e de possível mudança na qualidade do ensino.”

(VALENTE, 1993, p. 5) Em concomitância com as discussões sobre as possíveis vantagens educacionais, com a mudança da função do computador como meio educacional, surgem questionamentos da função da escola e do papel do professor.

> A função do aparato educacional não deve ser a de ensinar, mas sim a de promover o aprendizado. Isto significa que o professor deixa de ser o repassador do conhecimento — o computador pode fazer isto e o faz muito mais eficientemente do que o professor — para ser o criador de ambientes de aprendizado e facilitador do processo pelo qual o aluno adquire conhecimento. As novas tendências de uso do computador na educação mostram que ele pode ser um importante aliado neste processo que estamos começando a entender (VALENTE, 1993, p. 5).

O pesquisador José Armando Valente (1993) aborda uma importante discussão que repercute na educação desde a chegada das tecnologias como ferramenta pedagógica, até a atualidade. A mudança da função do computador como meio educacional ocorre em concomitância com um questionamento da função da escola e do papel do professor. Isso ocorre porque, com uma percepção de que os processos educativos se limitam a reprodução de informações, os professores e as escolas tornar-se-iam "descartáveis e substituíveis", visto que o computador exerceria com maestria a função de reprodutor de informações. Essa percepção legitima uma perspectiva tecnocêntrica, na qual a tecnologia é tida como elemento central de explicação das relações entre as tecnologias e a educação, e os professores e alunos seriam elementos secundários (PEIXOTO, 2012).

Os critérios de eficiência aqui considerados são marcas de uma visão mercadológica da educação, em que a função dos professores seria reduzida à reprodução acrítica de informações, na qual a quantidade de conteúdos e atividades a serem solucionadas pelos estudantes seriam os únicos mecanismos de avaliação da aprendizagem. Com esse olhar, a solução técnica é tida como mais eficaz para melhorar a produtividade e a qualidade de aulas. "Professores – "despreparados e /ou resistentes às necessárias transformações das práticas pedagógicas" – são considerados entraves e por vezes, ameaças, à eficácia do sistema técnico adotado." (PEIXOTO, 2012, p. 3-4).

Em meio a essas discussões e propostas educacionais tecnocêntricas, ou educação domiciliar[16], por exemplo, as múltiplas determinações que transpassam os processos de escolarização são desconsideradas. O aparato educacional, para além de criar condições de aprendizagem, com ambientes adequados e meios para viabilizar o processo de

---

[16] Projeto de Lei N° 1338, de 2022.

desenvolvimento intelectual do aluno (VALENTE, 1993), propicia interações humanas importantes para a vida em sociedade, pois as heterogeneidades e diversidades religiosas, sociais e culturais podem ser apreendidas em meio à escolarização.

Em 1997, o discurso acerca do uso das tecnologias nos processos de ensino/aprendizagem torna-se mais brando e, com a finalidade de promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio, o Ministério da Educação cria o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). Por meio dos Núcleos de Tecnologia Educacional[17] (NTE), estabelecidos em todas as regiões[18] do país, viabilizou-se a implantação de infraestrutura computacional, como laboratórios de informática e rede de Internet em escolas públicas; e outras iniciativas como o desenvolvimento de equipamentos, a criação de Portais do Professor e do curso Especialização em Educação na Cultura Digital (VALENTE; ALMEIDA, 2022).

O início do Programa ProInfo[19] teve início em abril de 1997, com os seguintes objetivos: aquisição de computadores; implementação de centro e núcleos de tecnologia educacional e de laboratórios de informática nas escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio; além da formação de multiplicadores, de professores para a utilização de recursos de TIC na sala de aula e apoiadores técnicos para atuar nas escolas (BIELSCHOWSKY, 2009).

Em 2009, o Proinfo Integrado foi implementado pelo Decreto nº 6.300. Bielschowsky (2009) identifica três objetivos principais do Proinfo Integrado: contribuir para o letramento digital de estudantes de escolas públicas; dinamizar o processo de ensino e aprendizagem nos laboratórios de informática e propiciar uma sala de aula mais dinâmica com a utilização de recursos multimídia. Esses objetivos desdobram-se em ações direcionadas à infraestrutura das escolas, à formação de professores, aos conteúdos digitais e ao estabelecimento de comunidades virtuais. Já o Projeto UCA (Um Computador por Aluno) propiciou a entrada de tecnologias em sala de aula, a partir de 2007. Todos esses programas mencionados, além dos projetos e

---

[17] O Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo/MEC) já montou 418 núcleos de tecnologia educacional (NTEs) no País. Os núcleos contam com equipe interdisciplinar de professores e técnicos qualificados para oferecer formação contínua aos professores e assessorar escolas da rede pública no uso pedagógico e na área técnica (*hardware* e *software*). Os NTEs são braços da integração tecnológica nas escolas públicas de ensino básico. (BRASIL, Ministério da Educação. 2007).

[18] Na Região Sudeste, estão instalados 148 NTEs; no Nordeste, 96; no Sul, 83; no Centro-Oeste, 47; no Norte, 44. (BRASIL, Ministério da Educação. 2007).

[19] O ProInfo tem como objetivos:

(a) a promoção do uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação, nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais;

(b) o fomento à melhoria do processo de ensino e aprendizagem, com o uso das tecnologias;

(c) a capacitação dos agentes educacionais, envolvidos nas ações do Programa (BRASIL, 2007, p. 1).

iniciativas, apresentam como proposta central a introdução de Tecnológicos Digitais de Informação e Comunicação no contexto escolar, viabilizados como recursos didáticos acessíveis aos estudantes e como ferramentas pedagógicas.

A formação dos profissionais da educação também é perceptível nesse breve histórico, visto que é imprescindível possuir conhecimentos prévios acerca de qualquer recurso que se pretenda usar pedagogicamente, pois, nos processos formativos, o uso das tecnologias está para além do ligar aparelhos, postar ou compartilhar arquivos, as ações dos professores precisam ser pensadas pedagogicamente, objetivando construção, acesso ou divulgação de conhecimentos diversos.

A criação e desenvolvimento do projeto FORMAR I (1987); do PRONINFE (Programa Nacional de Informática Educativa) (1989) e PROINFO (2012), são exemplos de ações para fomentar o uso das novas tecnologias como instrumentos educacionais, voltadas para escolas públicas que, para além da infraestrutura nas escolas, visam realizar a capacitação contínua e permanente de professores.

Todas essas mudanças chegam às legislações e por meio da Portaria Nº 2.253 de 18 de outubro de 2001, do Ministério da Educação e Cultura, que admite a mescla de ações presenciais e à distância. (OLIVEIRA, 2014). E em 2002, foi criada a Secretaria de Educação à Distância (SEAD), que objetivava promover o desenvolvimento e a implementação de atividades de educação à distância, assim como o aperfeiçoamento pedagógico por meio das novas tecnologias de informação e comunicação no ensino.

Sob o discurso de contribuir na elaboração de aulas e como complemento às aulas presenciais, em 2005, se amplia as discussões e defesa das Tecnologias de Informação e Comunicação. E a partir de 2008, com perspectiva da popularização da internet, que se apresentava como ferramenta viabilizadora do acesso instantâneo à informação atualizada, as tecnologias passaram a explorar os limites físicos da sala de aula, permitindo o processo de aprendizagem virtual.

O último programa proposto pelo Ministério da Educação e parceiros com o objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na Educação Básica é o Programa de Inovação Educação Conectada.

> Sua implementação passou por três fases: (1) indução (2017 a 2018) para construção e implantação do Programa com metas estabelecidas para alcançar o atendimento de 44,6% dos alunos da educação básica; (2) expansão (2019 a 2021) com a ampliação da meta para 85% dos alunos da educação básica e início da avaliação dos resultados; e (3) sustentabilidade (2022 a 2024) com o alcance de 100% dos alunos da educação

> básica, transformando o Programa em Política Pública de Inovação e Educação Conectada (BRASIL, 2017a).

Todas essas políticas públicas nunca foram implantadas de modo consistente, a fim de alcançar o todo no espaço educacional do Brasil, por meio de projetos capazes de estabelecer ações equilibradas entre seus objetivos; formação de professores e gestores; criação de recursos educacionais digitais; mudanças curriculares e de avaliação da aprendizagem, assim como a infraestrutura tecnológica para dar suporte ao uso das tecnologias digitais integradas às atividades curriculares em sala de aula. (VALENTE; ALMEIDA, 2022).

Antes da pandemia, vários estudos e pesquisas já mostraram alguns resultados sobre políticas e ações para a inserção de tecnologias na educação e, em termos de políticas educacionais, tem-se uma série de propostas governamentais que já foram implementadas; todavia, não foram continuadas. Dentre essas medidas, destacam-se aquelas que dão ênfase na inovação da educação, por meio da utilização de tecnologias (SOUZA; MORAES, 2022. p. 1458).

Nessa perspectiva, pode se inferir que, apesar dos avanços nos projetos e programas que buscavam o uso das tecnologias nos processos educacionais, ao sermos surpreendidos com a crise sanitária provocada pela COVID-19, a Educação Básica pública e gratuita encontrava-se sem suporte teórico e metodológico para realizar um projeto educacional por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, que alcançasse todos os estudantes com equidade de possibilidades.

2.3. O uso das tecnologias digitais na educação brasileira: o que dizem as pesquisas?

A história da educação e da construção das leis brasileiras explicita claramente a importância da mesma, a necessidade de mudanças nas ações sociais, para que haja desenvolvimento social de fato e se “forme” cidadãos críticos/reflexivos, e não apenas realizadores de funções, como foi proposto pela educação tecnicista. Os alunos do campo sofrem com as diferenças educacionais desde a criação das primeiras escolas no Brasil, “frequentemente caracterizado enquanto local do atraso, da precariedade e, fundamentalmente, do subdesenvolvimento – um espaço em constante declínio, que em mais algum tempo poderá vir a se extinguir” (PANTEL, 2011, p. 80-81). Onde não havia necessidade real de formação de qualidade, as escolas campesinas, muitas vezes construías por meio dos enfrentamentos dos movimentos sociais, sofrem até os dias atuais com carência estrutural, falta de recursos para

que sejam mantidas e por discursos que minimizam ou desvalorizam os saberes dos camponeses. Segundo os pesquisadores Astrogildo Silva Júnior e Mário Borges Netto:

> As escolas rurais no Brasil foram construídas tardiamente, e sem o apoio necessário por parte do Estado para que se desenvolvesse. Até as primeiras décadas do século XX, a educação era privilégio de poucos, sobretudo, no meio rural. A educação rural não foi nem sequer mencionada nos textos constitucionais até 1891. (SILVA JÚNIOR; BORGES NETTO, 2011, p. 47).

É importante ressaltar que a Educação do Campo não é mera transferência geográfica das escolas, não se trata de construir uma escola no campo aos moldes das áreas urbanas, pois as necessidades educacionais em alguns aspectos são distintas.

> (...) a Educação do Campo, nos processos educativos escolares, busca cultivar um conjunto de princípios que devem orientar as práticas educativas que promovem – com a perspectiva de oportunizar a ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade – o desenvolvimento do território rural, compreendido este como espaço de vida dos sujeitos camponeses (CALDART *et al*., 2012, p. 329).

Para que isso ocorra, se faz necessário uma educação de qualidade, planejada, estudada e voltada para os camponeses, através da equidade educativa, que busca

> [...] igualar as oportunidades para que todas as pessoas possam ter acesso, permanecer e concluir a educação básica e, ao mesmo tempo, desfrutem de um ensino de alta qualidade, independentemente de sua origem étnica, racial, social ou geográfica. (CALDART *et al*., 2012, p. 219).

Essas especificidades da educação do campo são mencionadas no artigo 18 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira: “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente.” (BRASIL, 1996).

Quando se aborda a questão da implantação das tecnologias digitais, algumas questões precisam ser refletidas cuidadosamente, para que esses recursos respeitem os ideais propostos pela educação camponesa. Segundo Munarim (2014), é importante questionar o formato e a ideologia proposta com a inserção das tecnologias digitais nas escolas do campo, se o foco é a melhoria da aprendizagem de uma população supostamente carente de saberes ou se, além de proporcionar o acesso aos conhecimentos da humanidade, elas propõem espaços de comunicação e criação de redes que fortaleçam às reivindicações dos sujeitos do campo.

Essa preocupação de Munarim (2014) também é abordada por Habowski, Conte e Jung (2018), eles defendem que “A apropriação das tecnologias digitais nos ambientes escolares

precisa ser efetivada em uma dimensão crítica em relação às mídias e aos próprios contextos rurais em que as juventudes estão inseridas.” (HABOWSKI; CONTE; JUNG. 2018, p.176). Para esses autores, o uso das tecnologias carrega uma dupla dimensão: por um lado, se apresenta como esperança de uma sociedade mais livre, visando uma aprendizagem do mundo e à elaboração cooperativa dos conhecimentos, do aprender junto e propiciar as discussões em igualdades de condição e, por outro, como um discurso neoliberal de avanços de programas e políticas educacionais que objetivam o crescimento do capitalismo.

Esse cuidado com a dualidade que as tecnologias propiciam também é abordada por Belusso; Pontarolo (2017), que veem nessas tecnologias as possibilidades para os camponeses não apenas acessarem à cultura, e sim, como instrumento que possibilita produções sobre sua realidade. Para esses estudiosos, faz-se necessária a formação crítica e reflexiva de todos os professores para o uso consciente das tecnologias nos ambientes educacionais.

Com a pandemia da COVID 19, esse processo de implementação da tecnologia já previsto pela BNCC (2018) e pelo “Novo Ensino Médio” _ que estava sendo implantado em algumas escolas de forma experimental _ foi antecipada. Devido à necessidade de isolamento social, as escolas físicas foram fechadas, o que tornou o uso das tecnologias uma ferramenta de aprendizagem necessária. Nesse contexto, ficou ainda mais perceptível as desigualdades sociais, pois, mesmo que, desde a Constituição Federal de 1988 houve a apresentação sobre a importância e responsabilidade do Estado referente ao desenvolvimento científico e tecnológico, até o atual momento não houve investimento direcionado ao acesso a essas tecnologias em todas as escolas. As dificuldades dessa acessibilidade também são encontradas nas escolas públicas dos centros urbanos e, quando direcionamos este olhar para as escolas do campo, essa exclusão digital é facilmente perceptível.

Ao realizar a busca por pesquisas científicas que abordassem o uso das tecnologias digitais e sua aplicabilidade na Educação e/ou Escolas do Campo, foram catalogados todos os trabalhos encontrados. Essa etapa da pesquisa resultou em cento e vinte e oito (128) produções, das quais cinquenta e sete (57) traziam em seus títulos ou resumos o objeto de estudo desse trabalho, como pode ser observado no quadro 6.

Quadro 6- Produções científicas de acordo a seus respectivos bancos de dados

BASE DE DADOS - 10 de novembro de 2022						
Bancos	**Descritores**	**Resultados**	**Teses**	**Dissertações**	**Artigos**	**Compatíveis com a pesquisa**

CAPES: Catálogo de Teses e Dissertações	"Educação do Campo" AND "Tecnologias Digitais”	**21**	4	17	0	15
	"Escolas do Campo" AND "Tecnologias Digitais"	**12**	2	10	0	11
IBICT/ BDTD	"Educação do Campo" AND "Tecnologias Digitais”	**16**	10	6	0	9
	"Escolas do Campo" AND "Tecnologias Digitais"	**9**	4	5	0	5
CAPES/ PERIÓDICOS	"Educação do Campo" AND "Tecnologias Digitais”	**32**	0	0	32	8
	"Escolas do Campo" AND "Tecnologias Digitais"	**25**	0	0	25	9
SciELO	Educação do Campo e Tecnologias Digitais	**16**	0	0	16	0
	Escolas do Campo e Tecnologias Digitais	**0**	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pela autora com base nos bancos de dados: CAPES; IBICT/BDTD e SciELO.

As teses e dissertações foram encontradas em maior escala nas regiões Sul (4 teses e 6 dissertações) e Nordeste (3 teses e 6 dissertações) e as regiões com um número menor de produções foram nas regiões Centro-Oeste (1 tese e 1 dissertação) e Norte (2 dissertações). Dados que, para além das linhas de pesquisa dessas regiões, podem ser reflexo da concentração da população o rural, bem como, posicionamentos políticos e sociais.

Após a leitura dos títulos e resumos dessas produções científicas, percebemos que elas estão centradas em cinco categorias: as contradições do uso das tecnologias digitais nas Escolas do Campo (com quinze pesquisas); o uso das tecnologias digitais com conhecimentos ou disciplinas específicas (com nove pesquisas); estudos realizados com grupos específicos e/ou de caso (com doze pesquisas); a percepção dos estudantes em relação ao uso das tecnologias digitais nas aulas (com três artigos); e as tecnologias digitais em tempos de pandemia da COVID-19 (com quatro pesquisas).

Expostas essas considerações acerca do uso das tecnologias, apresentaremos as contradições sobre suas formas de emprego nas escolas do campo, no subtópico a seguir.

2.3.1 As contradições do uso das tecnologias digitais nas Escolas do Campo

Para compreender as contradições que envolvem a implementação do uso das tecnologias digitais nas Escolas do Campo[20], é importante frisar que esses espaços de aprendizagem carregam em si a luta da classe trabalhadora pela superação do sistema capitalista. Essas escolas se propõem a "construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência." (CALDART, 2012. p.328).

As escolas públicas, gratuitas e com qualidade educacional no/do campo são direitos conquistados pelos povos campesinos, como pode ser observado no documento: Educação do Campo: marcos normativos que, em seu Art. 3º, afirma:

> Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo (BRASIL, 2012, p. 82).

Quadro 7- Contradições do uso das tecnologias digitais na Educação/Escola do Campo

CONTRADIÇÕES DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS ESCOLAS DO CAMPO	
Referência	**Tipo**
CASTRO, Wanessa de. **Formação de educadores do campo e tecnologias digitais**: relações e desafios na licenciatura em educação do campo da UnB. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, p.241, 2015.	Tese
MUNARIM, Iracema. **As Tecnologias Digitais nas Escolas do Campo: contextos, desafios e possibilidades** Tese (Doutorado em Educação) Educação na Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis Biblioteca, p.184, 2014	Tese
SENA, Ivânia Paula Freitas De Souza. **Além das cercas, o que há? a Educação do Campo no contexto da Cultura Digital. Tese (**Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia, Salvador, p. 444, 2020.	Tese
DUARTE, Anna Flavia Martins. **A licenciatura em Educação do Campo em Tocantinópolis na universidade federal do Tocantins: uma compreensão acerca do acesso e uso de tecnologias digitais. Dissertação (**Mestrado em Estudos de Cultura e Território da Fundação) Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, p. 165, 2020.	Dissertação
LEMOS, Grayce. **As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no currículo da Educação do Campo**. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, p.152, 2018.	Dissertação

[20] O termo Educação do Campo foi criado a partir da 1ª Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, realizada em 1990, e teve como propósito discutir acerca dos questionamentos que surgiram no 1º Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA).

LOPES, Eloisa Assunção de Melo. **Vídeo como ferramenta no processo formativo de licenciandos em educação do campo**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) Universidade de Brasília, Brasília, p.139, 2014.	Dissertação
OLIVEIRA, Gisele da Silva Regis. **O processo de implementação do PROUCA na Educação do Campo**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Bahia, Salvador, p.214, 2019	Dissertação
ROMANIUK, Cláudia. **Tecnologias Digitais nas práticas pedagógicas: aproximação e distanciamento. Dissertação (**Mestrado em Educação) Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, p. 213, 2019	Dissertação
SOUZA, Vagner Vieira. **Formação de Professores: potencialidades e desafios de uma proposta formativa para a Educação do Campo.** Dissertação (Mestrado: Educação em Ciências Química da Vida e Saúde) Educação em Ciências Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande, p. 139, 2019.	Dissertação
STEIN, Sabrina. **Formação de professores do campo em Tecnologias Digitais por meio do letramento digital, coletividade e emancipação no Ensino Fundamental. Dissertação (**Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, p.183, 2019.	Dissertação
DA COSTA MACIEL, Kety; BRUM, Paula Fernanda Rodrigues; GRITTI, Maria Silvana. Os desafios da Educação no Campo em tempos de Cibercultura. **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5, 2019.	Artigo
PAULO, Marco Antonio Rodrigues. A produção de textos a distância com estudantes da Licenciatura do Campo da UFGD. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, v. 5, n. 7, p. 99-102, 2017.	Artigo
SANTANA, Milane Souza; LIMA FILHO, Roque Antonio Ferreira; DOS REIS, Deyse Almeida. Ensino remoto nas escolas do campo: um olhar para as tecnologias digitais nas escolas e domicílios rurais do Brasil. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 10, p. e497101018765-e497101018765, 2021.	Artigo
DOS SANTOS, Jaqueline de Jesus; SANTOS, Adriana Jesus; BONILLA, Maria Helena Silveira. A inserção das tecnologias digitais nos processos formativos dos professores do campo: Procampo e Programa Escola Ativa. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 2, n. 1, 2013.	Artigo
SOUZA, Vagner Viera de, and ELAINE Corrêa Pereira. O Software de mensagens instantâneas Whatsapp enquanto ferramenta facilitadora na formação de Professores das Escolas do Campo do Rio Grande/RS. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade,** 2019-05-05, Vol.5 (4). Web.	Artigo

Fonte: Elaborado pela autora com base nos bancos de dados: CAPES; IBICT/BDTD e SciELO.

A conquista legal dos direitos à Educação/Escola do Campo não implica necessariamente em sua aplicabilidade em todos os espaços educacionais campesinos. Nessa perspectiva, foram localizadas quinze produções científicas (três teses; sete dissertações e cinco artigos) que debruçaram sobre essa temática. Ciente de que as Escolas do Campo também são espaços de disputa, a pesquisadora Munarim (2014) propõe reflexões sobre o papel das tecnologias digitais nas escolas brasileiras na contemporaneidade. Para a autora, o uso das tecnologias digitais não se reduz à compra de equipamentos, visto que, por meio delas, permeia-se a reprodução de discursos em que o campo é tido como lugar de atraso, e, também, é a possibilidade de dar voz aos campesinos.

Sob uma perspectiva semelhante à Munarim (2014), a pesquisadora Sena (2020) ressalta em sua tese que a cultura digital é um tema olhado pelos campesinos sob uma desconfiança

compreensível, já que, historicamente, as tecnologias sob o domínio do grande capital não chegaram ao Campo como aliadas dos trabalhadores e sim como parte de um projeto de desenvolvimento, cuja lógica é sempre de dominação para expansão dos interesses do mercado e expropriação camponesa. A dominação do sistema capitalista ocorre por meio da presença ou ausência de recursos educacionais, visto que, ao se criar e/ou reforçar os estereótipos nos quais o campo, seus habitantes e escolas são espaços de atraso, propicia comportamentos compatíveis à exploração do trabalho camponês, seja por meio do êxodo rural, no qual os campesinos passam suas terras para o agronegócio e tornam-se força de trabalho reserva e/ou barata nas periferias das grandes cidades; ou por meio da venda do seu trabalho e/ou produtos por preços aquém das suas necessidades.

Mesmo com a criação do Programa um Computador por Aluno_ PROUCA, que se destinava a promover a inserção de tecnologias digitais nas escolas públicas urbanas e do campo no Brasil, de acordo a dissertação de Oliveira (2019), as ações chegam de forma mais lenta nas Escolas do Campo. Para além dos equipamentos, outro ponto importante acerca das tecnologias na educação são as práticas pedagógicas que fazem uso desses recursos (ROMANIUK, 2019), isso porque o uso das tecnologias digitais como recurso educacional está para além da aquisição de equipamento e do acesso à internet; a comunidade escolar também precisa de conhecimentos tecnológicos, para que esse recurso seja de fato uma possibilidade de acessar ou os publicizar os conhecimentos produzidos.

> Para tanto, é preciso que se ofereça aos professores formação adequada para o uso das tecnologias da informação e comunicação e que seja assegurada a provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para os alunos. (BRASIL, 2010b, p. 10).

Ao se propor a inserção das tecnologias digitais na prática docente, é imprescindível que os profissionais da educação tenham conhecimento desse recurso. Sabendo que os educadores possuem *backgrounds* distintos em relação a esse conhecimento, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do Decreto Nº 6.755 objetiva: “promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos;” (BRASIL, 2009), proposta importante; no entanto, após quase uma década de sua criação, não alcançou todos os profissionais atuantes no magistério.

As pesquisas abordam desde o planejamento dessas formações para os professores, as práticas pontuais de algumas instituições, até a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos nas formações disponibilizadas para os espaços de aprendizagem campesinos. Segundo Castro (2015), a formação dos professores do campo para o uso das tecnologias precisa ser analisada com certa cautela, ela investiga em que medida a formação desses educadores ajudam a utilizar e produzir recursos educacionais contextualizados que possam provocar alterações, numa perspectiva transformadora/emancipatória, em suas práticas pedagógicas nas escolas do campo.

Essa possibilidade transformadora que as tecnologias podem propor apresentam contradições, como os identificados pela pesquisadora Souza (2019) no ProfCampo, enquanto um movimento importante na construção de novas possibilidades formativas, as quais levam para o contexto do Campo novas metodologias. Essas contradições ocorreram por vários fatores, dos quais ela destacou: incompatibilidade entre as formações dos professores e os materiais disponibilizados pelas Escolas do Campo; e incongruência entre a realidade virtual proposta e as necessidades campesinas.

Corroborando com essa perspectiva na qual a formação acadêmica deve ser conectada com a realidade educacional, o pesquisador Duarte (2020) defende que é importante investigar quais as tecnologias são identificadas e levadas por/pelos estudantes e professores/as ao longo da trajetória acadêmica. Isso se dá porque pode haver um distanciamento epistemológico entre as propostas de formação fornecidas no âmbito acadêmico e as realidades educacionais das Escolas do Campo, nas quais esses educadores trabalharão.

Nessa perspectiva, a oferta de formações para utilização das tecnologias digitais aos profissionais do magistério que trabalham nas Escolas do Campo não se limita a conhecer programas, aplicativos ou vídeos. As formações ofertadas precisam ser acompanhadas por diagnósticos das instituições de ensino que esses profissionais atuam, para que os recursos físicos disponibilizados pelas instituições sejam levados em consideração, bem como o engajamento estudantil em relação a essas tecnologias digitais. Porque as tecnologias digitais são recursos educacionais que podem ou não ampliar o acesso, a construção e/ou publicação dos conhecimentos.

2.3.2 O uso das tecnologias digitais com conhecimentos ou disciplinas específicas

As tecnologias digitais podem ser trabalhadas nas Escolas do/no Campo por meio de práticas pedagógicas institucionais - como fora citado nas categorias: contradições educacionais

e formação dos professores - bem como por professores e/ou disciplinas específicas pela liberdade de cátedra. Nessa perspectiva, foram localizadas nove pesquisas (uma tese; cinco dissertações e três artigos), que se propõem a instrumentalizar o uso das tecnologias digitais dentro de uma disciplina e/ou área do conhecimento.

Quadro 8- As tecnologias digitais como ferramenta educacional para disciplinas específicas

TECNOLOGIAS NO ENSINO DE DISCIPLINAS ESPECÍFICAS	
Referência	**Tipo**
BRICK, Elizandro Mauricio. **Realidade e Ensino de Ciências. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica)** Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 399, 2017	Tese
DIAS, Franciele Franco. **Ensino de Física a partir da articulação FREIRE-CTS: lançando um olhar sobre as Escolas do Campo. Dissertação (**Mestrado em Educação Matemática e Ensino de Física) Universidade Federal de Santa Maria. p. 115, 2018.	Dissertação
GROSS, Giane Fernanda Schneider. **Cultura digital frente às demandas das escolas do campo: a robótica educacional como possibilidade para o ensino de matemática.** Dissertação (Mestrado Profissional em Formação Científica, Educacional e Tecnológica) Universidade Tecnológica Federal do Paraná, p.150, 2020	Dissertação
SA, Lucas Vivas de. **O uso das tecnologias digitais no ensino de química: uma análise dos trabalhos presentes na química nova na escola à luz da teoria da atividade. Dissertação** (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) Universidade Federal da Bahia p.74, 2016	Dissertação
SEBA, Adson Luan Duarte Vilasboas. **Entre adaptações e complexidades: um estudo sobre o processo de ensino de língua estrangeira mediado por tecnologias digitais em uma escola do campo no município de Cáceres-MT. Dissertação.** (Mestrado em Linguística) Universidade do Estado de Mato Grosso, p. 138, 2020.	Dissertação
SILVA, Crislaine Junqueira Aguiar. **Crença, motivação e autonomia em relatos de experiência docente no ensino de inglês para alunos campesinos da EJA**.Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) Universidade Federal De Minas Gerais, Belo Horizonte, p. 205, 2020.	Dissertação
MACHADO, Maria Zélia Versiani et al. LITERACIES AMONG YOUTH FROM CAMPO (RURAL) COMMUNITIES: WHAT IS REVEALED DURING VIDEO PRODUCTION. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, p. 151-172, 2020.	Artigo
MEDEIROS, Liziany Müller et al. Potencialidade do Google Maps nas aulas de Geografia em uma escola do campo. **Revista Diálogo Educacional**, v. 18, n. 58, p. 779-797, 2018.	Artigo
DOS SANTOS, Silvio Ferreira; LEÃO, Marcelo Franco. Uso de objetos educacionais digitais para ensinar sistemas do corpo humano em uma escola do campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 2, n. 3, p. 861-880, 2017.	Artigo

Fonte: Elaborado pela autora com base nos bancos de dados: CAPES; IBICT/BDTD e SciELO.

As práticas educativas ocorrem tendo como referência objetos de conhecimento e situações educativas distintas, desse modo, o pesquisador Brick (2017) busca, dentro do ensino de ciências, desenvolver uma concepção de realidade que fomente práticas educativas ético-críticas, reconhecendo que os objetos de conhecimento em situação de ensino podem sintetizar múltiplas dimensões constituintes da realidade, os quais são criações intencionais, fruto do diálogo entre os sujeitos envolvidos.

Já o pesquisador Dias (2018) propõe, em sua dissertação, ir para além do ensino de Física através da robótica, porque, para Dias, ao oportunizar a utilização da robótica educacional como recurso para o ensino, seus gestores, professores e estudantes poderão proporcionar um diferente ambiente de aprendizagem; um espaço de simulação, criação e programação, em que, ao aplicarem os conteúdos matemáticos em construções de protótipos, os estudantes podem relacioná-los às atividades agrícolas. Nesse contexto, os conhecimentos produzidos por meio das tecnologias digitais terão utilidade prática para os campesinos, percepção essa que corrobora com a dissertação de Gross (2020).

As tecnologias podem viabilizar diferentes formas de se trabalhar os conhecimentos nas Escolas do/no Campo, como podem ser observados no ensino de ciências com Brick (2017), a Física através da robótica, como recurso prático nas produções agrícolas com Dias (2018), o ensino de Matemática com Gross (2020); o uso das tecnologias digitais no ensino de Química com Sa (2020); o processo de ensino de língua estrangeira mediado por tecnologias digitais (SEBA, 2020), bem como a crença, motivação e autonomia em relatos de experiência docente no ensino de inglês para alunos campesinos da EJA (SILVA, 2020).

Ao se propor o uso das tecnologias para uma disciplina específica ou área do conhecimento, os pesquisadores dialogam com um número relativamente menor de contradições educacionais em relação ao acesso, formação e viabilização da prática educativa, visto que a própria escolha do educador pelo uso das tecnologias digitais em sua disciplina demonstra o domínio pessoal desse professor em relação às tecnologias, bem como a disponibilidade de equipamento pessoal ou coletivo para a realização da atividade, pois foi uma decisão autônoma do profissional da educação.

Podemos inferir que, mesmo nos espaços educacionais em que ocorreram essas pesquisas, pode haver ou não uma estrutura física e profissional para a implementação do uso das tecnologias digitais nas práticas educacionais institucionais. Logo, a adoção das tecnologias digitais como ferramenta básica para a manutenção dos processos de ensino/aprendizagem em períodos de isolamento social pode não ter o mesmo resultado das pesquisas aqui apresentadas.

2.3.3 Estudos realizados com grupos específicos e/ou de caso

Esse conjunto de trabalhos engloba dez produções científicas (duas teses; seis dissertações e dois artigos), que propõem a análise do uso das tecnologias digitais nas Escolas do Campo, a partir da experiência de uma unidade escolar ou projetos realizados numa região

específica. Elas carregam em si as especificidades regionais e culturais que, mesmo sendo parte da totalidade da Educação do Campo, podem apresentar leituras e relações distintas com a instrumentalização das tecnologias digitais.

Quadro 9- As tecnologias digitais em grupos específicos e/ou estudos de caso

ESTUDOS ESPECÍFICO E/OU DE CASO	
Referência	**Tipo**
PESCADOR, Cristina Maria. **Educação e Tecnologias Digitais: Cartografia do Letramento Digital em uma Escola do Campo. Tese (Doutorado em Informática na Educação)** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p.238, 2016.	Tese
SELLI, Maribel Susane. **Reverberações de uma Metodologia Dialógica em Experimentações com Tecnologias Digitais de uma Escola de Educação do Campo.** Tese (Doutorado em Informática na Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 184, 2017.	Tese
FORMIGA, Caio Marcelo. **Cultura digital e juventudes do campo: vivências no assentamento terra vista**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Bahia, Salvador, p,212, 2016.	Dissertação
LIMA, Silvana da Silva de Azevedo. **Unidade De Ensino Potencialmente Significativa: Uma proposta de aprendizagem de meio ambiente aplicada na Educação do Campo.** Dissertação (Mestrado profissional em Ensino e suas Tecnologias) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Campos dos Goytacazes, p. 112, 2019.	Dissertação
LINCK, Jean Oliver. **Narrativas digitais audiovisuais: espaços e (Co)relações de conhecimento em Escolas do Campo. Dissertação (Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede)** Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, p.112, 2017.	Dissertação
MENDES, Maurício Teixeira. **O lugar do digital nas práticas de letramento de uma comunidade do campo**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, p. 197, 2021.	Dissertação
MORAIS, Paulo Henrique de. **Ensino de ciências, realidade aumentada e o aplicativo Sophus: uma experiência numa escola do campo (Assú/RN).** Dissertação. (Mestrado em Cognição, Tecnologias e Instituições) Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, p. 108, 2019.	Dissertação
MENDES, Maurício Teixeira. **O lugar do digital nas práticas de letramento de uma comunidade do campo**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, p.197, 2021.	Dissertação
PETRARCA, Humberto Arleo. **Educação do campo, território e cinema "Lá Fora":** o caso da EMCEF Maria Manoela da Cunha Teixeira. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Geografia) Universidade Federal de Santa Maria Centro de Ciências Naturais e Exatas, p.110, 2020.	Dissertação
ROMANIUK, Cláudia. **Tecnologias digitais nas práticas pedagógicas: aproximação e distanciamento. Dissertação (**Mestrado em Educação) Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, p. 213, 2019.	Dissertação
DOS SANTOS SILVA, Alexandre Leite; DE ANDRADE ARRAIS, Gardner; VIEIRA, Jean Felipe. Estudantes de uma escola do campo e a cultura digital. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 10, n. 2, 2021.	Artigo

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine; JUNG, Hildegard Susana. Reflexões acerca do uso das tecnologias digitais e as juventudes do campo/Reflections on the use of digital technologies. **Cadernos CIMEAC**, v. 8, n. 1, p. 156-183, 2018.	Artigo

Fonte: Elaborado pela autora com base nos bancos de dados: CAPES; IBICT/BDTD e SciELO.

Esses pesquisadores se propõem a discutir as práticas pedagógicas dos professores do campo, que podem ser viabilizados pela democratização do uso das tecnologias digitais nos quais as dificuldades e/ou possibilidades são analisadas de forma crítico/reflexiva, expondo os sucessos ou fracassos dessa inserção tecnológica. Pescador (2016), por exemplo, traz em sua tese a proposta de acompanhar, cartografar e compreender os movimentos da comunidade escolar e verificar se há mudanças provocadas pela inserção dos *laptops.* Indicando ações de letramento digital, essa pesquisa traz discussões importantes, pois instiga o leitor a refletir acerca das variantes que norteiam efetivamente a indicação de inclusão e letramento digitais. A partir desses trabalhos, os pesquisadores apontam o uso das tecnologias digitais como recuso didático, que podem ampliar as possibilidades de acesso às informações, tornando as aulas atrativas de diferentes formas; entretanto, traz ressalvas e críticas sobre as dificuldades enfrentadas por unidades escolares em usar esses recursos de forma inadequada.

Assim como a categoria do uso das tecnologias para uma disciplina ou conhecimento específico, as tecnologias digitais em grupos específicos e/ou de estudos de caso apresentam resultados relevantes para o uso pontual desses recursos tecnológicos. Em ambas as categorias, apresentam pesquisas que têm grande relevância científica, apesar disso, a percepção ampla das tecnologias digitais como recurso acessível e instrumento para quebra das desigualdades econômicas, políticas e sociais ainda fica turva, pois a proposta desses trabalhos está vinculada a uma realidade específica, podendo refletir ou não a acessibilidade de toda a comunidade escolar do município em que a pesquisa foi realizada.

2.3.4 Percepção dos estudantes em relação ao uso das Tecnologias Digitais

A presente categoria causa uma inquietação em relação aos estudos no âmbito educacional, visto que nos bancos de dados pesquisados foram localizados quatro artigos que trazem em seu objetivo geral estudar as percepções dos estudantes em relação ao uso das tecnologias digitais.

Quadro 10- Como estudantes percebem as tecnologias digitais nos processos educacionais

Referência	Tipo
CAMILLO, Cíntia Moralles; MULLER, Liziany. Democratização e uso das tecnologias digitais nas escolas do campo: um estudo de caso. **Perspectiva**, v. 38, n. 3, p. 1-19, 2020.	Artigo
CAMILLO, Cíntia Moralles. Concepções dos estudantes de uma escola do campo sobre tecnologias digitais de informação e comunicação. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 4, p. e148943006-e148943006, 2020.	Artigo
BIERHALZ, Crisna Daniela Krause; DA FONSECA, Eril Medeiros; DE VARGAS OLIVA, Izalina. Concepções dos estudantes de uma escola do campo sobre tecnologia. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 4, p. e3297-e3297, 2019.	Artigo

Fonte: Elaborado pela autora com base nos bancos de dados: CAPES; IBICT/BDTD e SciELO.

Para além da estrutura física e dos conhecimentos tecnológicos, é importante que haja pesquisas direcionadas a como os estudantes leem a implementação dessas tecnologias digitais em suas aulas; de como se dá a cultura digital em suas experiências, visto que essas investigações permitem uma leitura ampla dessa mudança na educação, pois o processo de ensino/aprendizagem é organizado objetivando a aprendizagem dos estudantes; logo, dar voz a esses sujeitos possibilita uma compreensão maior dessa realidade.

Sabendo que as propostas educacionais trazem em seus discursos o objetivo de melhorar a qualidade educacional, que há um imaginário tecnológico no qual toda a juventude está conectada, retratar de forma superficial percepções estudantis em relação a implementação das tecnologias nos processos educacionais é uma lacuna preocupante nas pesquisas científicas. Isso porque as Escolas do Campo possuem realidades diversas, e o acesso às tecnologias digitais só poderá ser estudada de forma adequada a partir de pesquisas que se proponham a investigar profundamente esse tema. Ademais, os dados disponibilizados pelo senso acerca das escolas públicas rurais são insuficientes para identificar um acesso de qualidade às tecnologias digitais.

2.3.5 Educação do Campo com as Tecnologias Digitais durante a pandemia do COVID-19

Em relação à Educação do Campo com as tecnologias digitais correlacionados com a COVID-19, foram encontrados três artigos e uma dissertação. Esse número de produções científicas é reflexo de uma discussão recente no âmbito acadêmico e na rotina escolar, visto que essa crise sanitária provocou mudanças metodológicas e práticas educativas há dois anos, sendo que os reflexos dessas mudanças poderão ser perceptíveis por um tempo maior que a pandemia.

Quadro 11- Sexta categoria: Tecnologias digitais no período da pandemia da COVID-19

Referência	Tipo
SANTOS, Jaqueline de Jesus dos. **Percepções de professoras e gestoras das escolas do compõem torno do uso das tecnologias digitais no contexto da pandemia da COVID-19**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Bahia, p.182, 2021	Dissertação
DA SILVA, Maria do Socorro Pereira; CUNHA, Adriana Lima Monteiro; DOS SANTOS, Thaynan Alves. Educação básica nas escolas do campo no contexto da pandemia: ensino remoto para quem?. **Revista@ mbienteeducação**, v. 14, n. 2, p. 417-431, 2021.	Artigo
DOS SANTOS, Igor Tairone Ramos; DOS SANTOS, Eliane Nascimento; DOS SANTOS, Arlete Ramos. A Educação em tempos de Extrema-Direita: O Abandono Educacional-Tecnológico no Campo. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED**, v. 2, n. 3, p. 47-70, 2021.	Artigo
SANTANA, Milane Souza; LIMA FILHO, Roque Antonio Ferreira; DOS REIS, Deyse Almeida. Ensino remoto nas escolas do campo: um olhar para as tecnologias digitais nas escolas e domicílios rurais do Brasil. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 10, p. e497101018765-e497101018765, 2021.	Artigo

Fonte: Elaborado pela autora com base nos bancos de dados: CAPES; IBICT/BDTD e SciELO.

Ciente do cenário de emergência social desencadeado pela pandemia do coronavírus no Brasil em 2020, que repercutiu diretamente na seara educacional, em especial na necessidade de implantar o ensino remoto como estratégia nas redes públicas e privadas; Santana (2021) traz, em seu artigo, a discussão sobre como o uso das tecnologias digitais estão sendo utilizadas em diversos contextos educacionais, sobretudo, na educação do campo que evidencia historicamente demandas sociais e estruturais relacionadas ao processo de exclusão digital.

Os pesquisadores Silva; Cunha; Santos (2021) analisaram os impactos da pandemia nas escolas básicas do campo, com a implantação do ensino remoto, destacando a exclusão educacional dos camponeses no acesso às tecnologias digitais. As reflexões propostas pelos dois pesquisadores são importantes, porém, ainda há lacunas nessa categoria, visto que as questões propostas nos artigos e para além deles serão melhor esclarecidas através de pesquisas mais aprofundadas (dissertações e teses), isso porque tais produções podem englobar uma análise mais profunda do objeto de estudo, bem como um diálogo com um leque de dados maior do que os propostos em artigos científicos.

Essa categoria está em construção, porque esse tema instigou inúmeras pesquisas em todo o Brasil (que despontam em congressos) e, devido ao tempo institucional para a produção de dissertações e teses, essas produções científicas poderão ser disponibilizadas em breve, com dados relevantes para maior compreensão do uso das tecnologias digitais nas Escolas do/no Campo.

A sistematização dos dados e pesquisas publicadas evidenciam que ainda há poucas pesquisas que correlacionam o uso das tecnologias digitais com a Educação do Campo, em sua

totalidade – aspectos políticos, econômicos, sociais e regionais. A essência da Educação do/no Campo está em respeitá-la como saberes e valores que estão para além do ambiente escolar, através dos conhecimentos e práticas campesinas, abrindo o olhar científico que ultrapasse a dicotomia “campo e cidade”, “progresso e atraso’, “moderno e arcaico”, visto que o uso das tecnologias pode servir de instrumento para que os saberes do campo sejam divulgados e, desse modo, os conhecimentos produzidos pelas humanidades alcancem todos os que o busquem independente do distanciamento geográfico; ainda assim, pode ser mais uma forma de reprodução de exclusão educacional.

Essa compreensão perpassa pelas seis categorias elencadas, pois as contradições entre as leis brasileiras e a realidade das Escolas do Campo precisam ser consideradas para que políticas públicas sejam articuladas; mas essas ações só fazem sentido com a formação adequada de professores, bem como a disponibilização dos recursos tecnológicos adequados para que a prática seja viabilizada. De acordo as necessidades de ensino e especificidades das áreas do conhecimento a serem trabalhadas, diferentes tecnologias digitais poderão ser usadas, além do respeito aos olhares estudantis e, por fim, as mudanças ocorridas de forma abrupta na prática educacional, motivada pela busca da preservação da vida e da educação dos alunos em meio a pandemia do COVID-19.

Após essa análise, fica evidente as respostas para as questões: quais foram as produções científicas acerca do uso das Tecnologias Digitais nas Escolas do Campo? E como essas pesquisas abordam os recursos Tecnológicos Digitais? Foram encontrados quarenta e três trabalhos, nos quais as discussões propostas trazem aspectos importantes acerca das práticas educacionais realizadas em várias Escolas do Campo no Brasil; no entanto, as teses e dissertações trabalham discussões que norteavam questões pontuais da educação, em que a presença física dos professores e estudantes acompanhavam o uso das tecnologias digitais dentro das unidades educacionais.

Era complexo prever a possibilidade do ensino básico de forma remota, mesmo para os educadores que defendiam o uso das tecnologias digitais como instrumento pedagógico. Entretanto, essa realidade faz parte da vida educacional de milhares de estudantes brasileiros desde abril de 2020, quando o Ministério da Educação, por meio da portaria 343, determinou o ensino remoto e, com ela, o uso das tecnologias digitais. A referida ação emergencial resultou na exclusão educacional de milhares de estudantes da educação básica. O uso das tecnologias digitais como recurso educacional na Educação/Escola do Campo é um tema que precisa ser estudado por meio de pesquisas científicas mais profundas (dissertações/ teses), visto que esse

tema está para além de um recurso didático, ele carrega em si ações políticas, sociais e ideológicas que podem incluir ou excluir sujeitos do acesso aos saberes produzidos pela humanidade.

3 TECNOLOGIAS DIGITAIS: DO DIREITO ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS

> *"[...]existe uma relação direta entre educação e tecnologias. Usamos muitos tipos de tecnologias para aprender e saber mais e precisamos da educação para aprender e saber mais sobre as tecnologias."*
>
> (KENSKI, 2003, p. 47)

A educação para todos é um direito que está para além da escolarização, na medida em que os sujeitos têm a oportunidade de vivenciar processos formativos que viabilizem o acesso aos conhecimentos necessários para "ler a sociedade" e fazer análises crítico/reflexivas. Isso se reverbera na igualdade de liberdades e de direitos básicos, que são basilares para o princípio de justiça como pressuposto necessário para o exercício de todos os direitos fundamentais aos cidadãos (ALBRECHT, 2022). Essa premissa se respalda na *práxis* dos saberes, uma vez que o desconhecimento dos direitos já conquistados, tal qual das ações necessárias para novas conquistas, é uma forma eficiente de controle e submissão da classe trabalhadora.

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em seu 13º artigo, toda pessoa tem direito à educação:

> 2. Os Estados-Partes neste Protocolo convêm em que a **educação deverá orientar**-se para o **pleno desenvolvimento** da personalidade humana e do sentido de sua dignidade, e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz. Convêm também em que **a educação deve tornar todas as pessoas capazes de participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista e de conseguir uma subsistência digna**; bem como favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos, e promover as atividades em prol da manutenção da paz. (SENADO FEDERAL, 2013, p. 198, grifo nosso).

A educação aqui defendida não se limita a formação da mão de obra, mesmo reconhecendo o trabalho como parte indissociável à vida humana, entretanto, a participação efetiva nas diversas esferas que compõem a sociedade democrática e pluralista, também, compõe a responsabilidade do sistema educativo. Nessa concepção "a universalidade, a igualdade de acesso e o papel da educação na promoção do respeito pelos direitos humanos e da tolerância entre as nações e grupos sociais" (BROWN, 2016, p. 88), são os arcabouços de uma sociedade verdadeiramente democrática.

O direito à educação é reafirmado no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), que traz em seus artigos 13 e 14 a discussão desses dispositivos e evidenciam a essencialidade da educação para a cidadania numa sociedade democrática constitucional pluralista.

> 1. Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Eles concordam que a **educação deve ser direcionada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do senso de sua dignidade, e deve fortalecer o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais**. Eles também concordam que a educação deve capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos, e promover as atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (UNITED NATIONS, 1996, p. 5, grifo nosso).

Como foi declarado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos:

> **a educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma.** Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação. (BRASIL, 1990, grifo nosso).

Isto posto, o direito à educação está atrelado intimamente ao desenvolvimento de uma sociedade. Por meio dela, se possibilita aos indivíduos

> saírem da pobreza e melhorar seu status socioeconômico. Política e socialmente, a educação oferece às pessoas as habilidades necessárias para identificar objetivos comuns, assumir um lugar pleno e ativo na vida da comunidade" (BROWN, 2016, p. 88).

Esses princípios e normas do direito à educação, versados em documentos internacionais, coadunam e/ou são refletidos: na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); na Lei n° 9.394/1996, que disciplina a educação básica nacional tanto em instituições públicas como privadas, designada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2010); no Plano Nacional de Educação (2014); no Compromisso Nacional pela Educação Básica (iniciativa anunciada 2018); assim como na Base Nacional Comum Curricular (2017/2018); pois todos esses documentos versam sobre a importância e direitos educacionais.

Nos âmbitos internacionais e nacional, o direito à educação é essencial para o efetivo exercício e fruição de todos os outros direitos e liberdades fundamentais, uma vez que eles são

“indissociáveis e mutuamente dependentes um do outro, destacando-se sobretudo a educação como um dos mais importantes meios de desenvolvimento da pessoa humana e do exercício pleno da cidadania democrática” (ALBRECHT, 2022, p. 31).

Na mesma medida em que o acesso à educação gera possibilidades que abarcam tanto a dimensão individual dos direitos e liberdades fundamentais; quanto a coletiva, na construção da sociedade, ela também pode tornar-se um mecanismo de exclusão. Dentro de um sistema capitalista de produção, no qual os benefícios das produções sociais – renda, riqueza, status, posições na estrutura ocupacional e as oportunidades de auto exploração e realização que as acompanham – são distribuídos de maneira desigual, a educação é uma porta primordial para o acesso a essas produções.

O nível e o tipo de desempenho educacional do qual uma pessoa tem acesso, geralmente, influencia sobre como será o poder econômico dela na distribuição desses bens potencialmente benéficos para a vida (BRIGHOUSE, 2010). Portanto, “é injusto, então, se alguns tiverem uma educação pior do que outros, porque, sem culpa própria, isso os coloca em desvantagem na competição por esses bens desigualmente distribuídos” (BRIGHOUSE, 2010, p. 27).

> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que **tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento**, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2022, p. 7, grifo nosso).

Embora as documentações nacionais versem dos direitos de aprendizagem e elucidam a importância que esses se materializem nas práticas educativas[21]; historicamente, a educação assumiu a função de reprodução das desigualdades sociais (SAVIANI, 199), ao marginalizar sujeitos de forma explícita – através do sucateamento das instituições públicas, fechamento de escolas, ausência da formação continuada para professores etc., e de forma implícita – ao selecionar quais sujeitos têm direito a educação de qualidade, com leis, projetos e programas educacionais que privilegiam a rede particular de ensino, na mesma medida em que engessam, desvalorizam e esvaziam de sentido o ensino público e gratuito.

---

[21] A prática educativa aqui disposta é compreendida como o ato educativo, introduzido por métodos que organizem as ações humanas, com planejamento pedagógico, com momentos de interação, de avaliação, que conduzam a reflexão crítica e o replanejamento dessas ações. (LOPES DA SILVA, 2014).

> Consequentemente, a escola, longe de ser um instrumento de equalização social, é duplamente um fator de marginalização: converte os trabalhadores em marginais, não apenas por referência à cultura burguesa, mas também em relação ao próprio movimento proletário, buscando arrancar do seio desse movimento (colocar à margem dele) todos aqueles que ingressam no sistema de ensino. (SAVIANI, 1999, p. 39).

A diferenciação no acesso aos saberes reverbera nos recursos usados nos processos educativos. Sabendo que o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação são indissociáveis das relações humanas na contemporaneidade, logo, sua imbricação nos processos educacionais torna-se algo necessário, pois a ausência desses recursos, bem como o desconhecimento dos seus respectivos usos, exclui os cidadãos não apenas do mundo virtual, mas restringe o acesso desses indivíduos a espaços que lhe são de direito. Como exemplo, destacamos o cadastramento para o auxílio emergencial que fora realizado nos anos 2020 e 2021, via *site* ou aplicativo e, para sanar as possíveis dúvidas desse recurso, fazia-se necessário ligar para um telefone disponibilizado pelo governo.

Aos citadinos que têm acesso a esses equipamentos tecnológicos e aos conhecimentos para sua utilização, atrelar o agendamento de consultas, exames, acesso à transporte, aquisição de produtos e à informação a esses recursos é algo que torna as relações comerciais mais fluidas e, de fato, isso ocorre; porém, numa sociedade em que há uma exclusão digital perceptível nos censos realizados, permite-se inferir que se o poder público atrela o acesso às políticas públicas a um recurso que não atende à totalidade da população, excluindo o grupo ao qual se propunha atender, deixa evidente que há uma separação planejada dos brasileiros aos quais essas ações serão alcançadas, bem como, os que ficarão desassistidos.

As tecnologias abordadas nesta pesquisa fazem uso da eletricidade, seja por conexão no momento do seu uso ou por seu armazenamento em baterias. Apesar disso, ao observarmos os domicílios brasileiros em 2019, ano anterior à crise sanitária, 144.790 deles estavam sem energia elétrica, que é item basilar para o acesso às demais Tecnologias Digitais.

Quadro 12- Número de domicílios, famílias e pessoas sem acesso à energia elétrica no Brasil em 2019

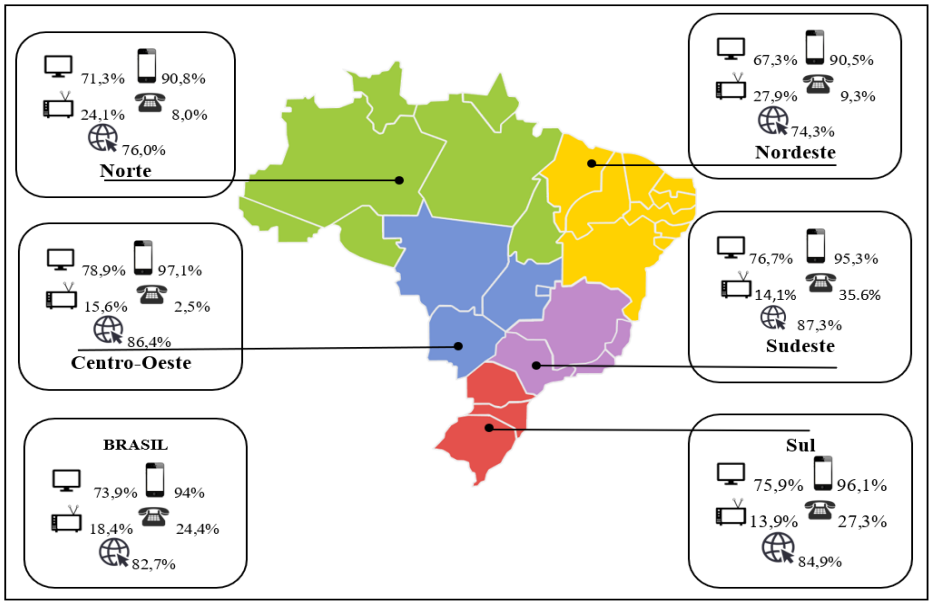
Brasil e Grandes Regiões	Domicílios com energia elétrica	Domicílios sem energia elétrica	Pessoas sem energia elétrica
Brasil	99,8%	144.790	418.992
Norte	99,8%	64.920	217.356
Nordeste	99,6%	75.836	227.712
Sudeste	99,9%	31.518	88.350
Sul	99,9%	10.946	29.932
Centro-Oeste	99,9%	5.561	16.173

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Brasil (2019) (www.sidra.ibge.gov.br).

Como pode ser observado no quadro 12, nas cinco regiões que compõem o Brasil, a maior parte da população tem acesso à energia elétrica; apesar disso, 418.992 pessoas em 2019 estavam excluídas dessa política pública. Podendo se projetar que o uso eficiente das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no ano subsequente enfrentaria barreiras de funcionalidade, já sabidas pelo Estado por meio do IBGE (2019).

Na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Brasil realizada pelo IBGE (2019), também foram elencados alguns aparelhos que poderiam ser usados como instrumento para acesso a informações, bem como possível conexão com a internet. A partir desses dados, é possível verificar que os avanços tecnológicos chegam de forma heterogenia nas regiões brasileiras, bem como em espaços urbanos e rurais.

Figura 4- Domicílios: com televisão, por tipo de televisão; telefone fixo convencional e com telefone móvel celular



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínuo 2019.

Na figura acima, fica evidente que a televisão (analógica ou digital) se faz presente em 92,3% dos lares, enquanto os celulares estão em 94% dos domicílios. Entretanto, a pesquisa contempla relativamente a possibilidade de acesso a informações por meio das televisões de acordo ao modelo e tipo de sinal captado, apesar disso, não apresenta informações acerca do tipo de celulares existentes nas residências. Essas informações deveriam ser consideradas pelo Ministério da Educação, bem como secretarias municipais e estaduais de Educação, ao planejar as ferramentas a serem usadas no Ensino Remoto Emergencial.

Mesmo se desconsiderar que nem todos os brasileiros possuem televisão em seus domicílios, a qualidade desse aparelho interfere diretamente aos canais abertos que esse equipamento é capaz de captar. Nessa perspectiva, em 2019, aproximadamente 2,4% da população brasileira que declarou ter uma televisão em domicílio acessavam apenas o sinal analógico de alguns canais abertos. Essa informação faz-se necessária para que ações como a criação da TV Educa Bahia (2021), que é um canal de televisão aberto e gratuito, em sinal digital, seja de fato um investimento público que atinja seu objetivo de apoiar os processos de aprendizagem dos estudantes.

Apesar de 98,6% da população ter um telefone móvel que poderia viabilizar o acesso à internet, 21,3% não têm esse acesso em qualquer lugar. Quando os respondentes que não acessam à internet foram questionados acerca dos motivos pelos quais não o fazem, 75,4% alegaram não saber utilizá-la ou falta de interesse. Esses dados revelam a exclusão digital de parte da população adulta do país, informação que pode indicar exclusão digital das crianças, jovens e adolescentes que estão em idade de estudar na educação básica brasileira[22]. E quando se aborda a utilização do telefone móvel nos processos educacionais, para além da posse dos mesmos, a qualidade do aparelho (memória e processador) e da conexão com a internet também precisam ser considerados, pois arquivos, programas, aplicativos e chamadas de vídeo dependem dessa qualidade para seu uso de forma pedagógica, logo, a posse de um aparelho e a possibilidade de conexão podem ser insuficientes para sua utilização nos processos de ensino/aprendizagem.

---

[22] O conceito de educação básica foi ampliado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, pois a lei anterior estabelecia como básico o ensino chamado de primeiro grau. Dessa forma, a nova lei considera como básica para um cidadão a formação que engloba uma educação básica fundamental obrigatória de oito ou nove anos contínuos e uma educação básica média, progressivamente obrigatória, de três anos. A LDB considera que a educação infantil corresponde ao ensino realizado em creches e pré-escolas, o ensino fundamental corresponde ao antigo “primeiro grau” e o ensino médio ao antigo “segundo grau” (separado da formação profissional). (MENEZES, 2001).

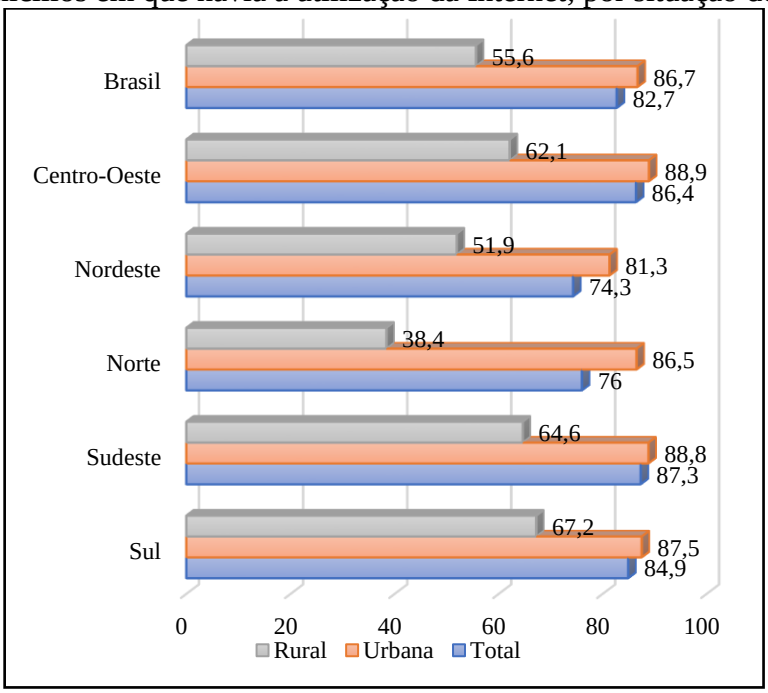
Os dados nacionais dessa pesquisa demonstram que o conforto, a acessibilidade e as maravilhas dos avanços tecnológicos não estão ao alcance de todos. No momento em que esse estudo se voltou para os espaços campesinos, esses acessos contemplavam uma fatia menor na população: 59,3% das pessoas possuíam telefone móvel celular para uso pessoal, número abaixo da média nacional que é de 94%.

Partindo da premissa de que o Brasil é um país com extensão continental, e dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística– IBGE no ano 2019, dispostos, na figura 3, pode-se considerar que há realidades distintas, e que a classificação por gerações (OKIDO, 2021), assim como a classificação dos primeiros hominídeos (LAGUARDIA, 2005), seja observada de forma flexível, visto que, assim como as cinco gerações de *Homo Sapiens* conviveram entre si e transpassaram os marcos temporais, ao estudar as tecnologias digitais nos anos de 2020 e 2021, é importante considerar a heterogeneidade de acesso e os diferentes níveis de conhecimento tecnológico.

Por isso, ao se abordar as tecnologias digitais na educação de forma emergencial, é importante considerar os aparelhos tecnológicos que a população brasileira já utiliza, visto que, de posse das tecnologias, a utilização dessas para os processos de ensino e aprendizagem seria apenas uma reorganização de uso, assim como a aquisição e a aprendizagem de como manusear essas tecnologias demanda poder aquisitivo, tempo de aprendizagem, dentre outras condições materiais e sociais.

Iniciada no século XX, as tecnologias digitais revolucionaram a indústria, a economia e a sociedade, através de novas formas de armazenamento e difusão de informação. Tecnologia digital é a transformação de qualquer linguagem ou dado em números que serão lidos por diversos dispositivos, como computares, *tablets*, televisores e celulares (RIBEIRO, 2021). Por meio das tecnologias digitais, é possível descentralizar os conhecimentos, quebrar as barreiras geográficas, políticas e sociais, pois os arquivos digitais podem ser copiados e difundidos, o que concorre para a “facilitação” do acesso à informação.

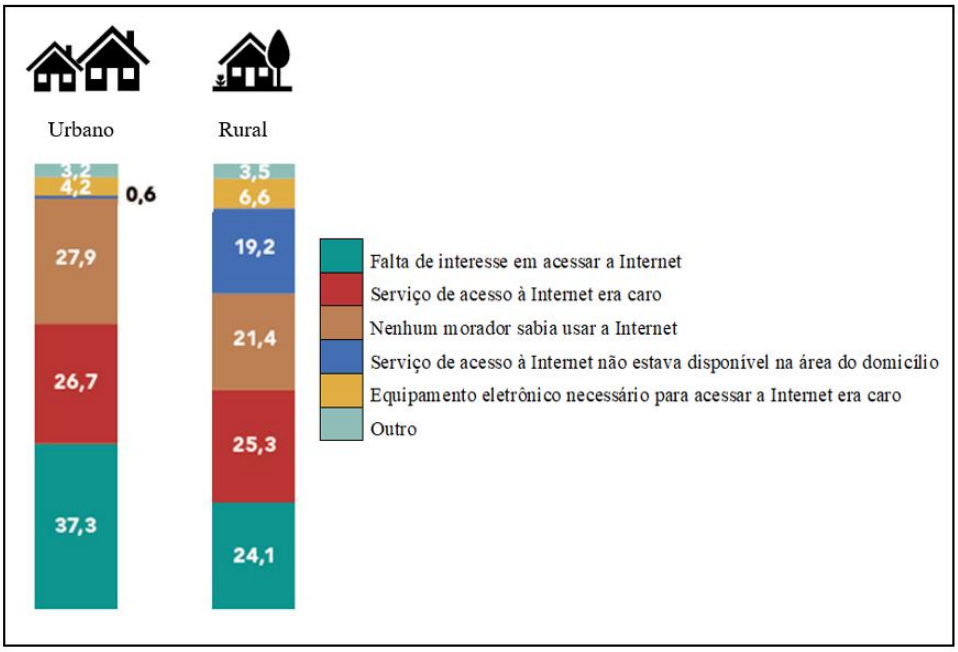
Gráfico 1- Domicílios em que havia a utilização da Internet, por situação do domicílio (%)



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínuo 2019.

No gráfico 1, estão dispostos dados gerais acerca do Brasil, bem como as cinco regiões que compõem o país. Ao observar esses dados, fica evidente que 17,3% da população brasileira em 2019 não possuíam acesso à internet, e desse percentual, a maior concentração está na região nordeste (25,7%). Quando a análise leva em consideração se os colaboradores residem em áreas rurais ou urbanas, as percentagens relacionadas ao acesso à Internet caem consideravelmente para os campesinos.

Gráfico 2- Distribuição dos domicílios em que não havia utilização da Internet, por motivo da não utilização (%)



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínuo 2019.

Quando questionados acerca do não haver conexão ou utilização da Internet nos domicílios, é perceptível que algumas motivações urbanas e rurais se assemelham: falta de interesse (urbana 37,3% / rural 24,1%) serviço de acesso à internet era caro (urbana 26,7% / rural 25,3%); nenhum morador sabia usar a internet (urbana 27,9% / rural 21,4%). Com esses dados, fica evidente que a acessibilidade não contempla a totalidade de ambas as áreas, ou seja, tanto rurais e quanto urbanas. No entanto, se destaca em espaços rurais a ausência dos serviços de acesso à internet (urbana 0,6% / rural 19,3%).

Esses dados são do ano de 2019, e eram as referências que o Estado possuía para planejar o Ensino Remoto Emergencial que, em sua primeira etapa, propunha a realização de atividades domiciliares. Nessa perspectiva, é possível afirmar que as ações educacionais que vinculem o direito ao acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade ao uso das Tecnologias Digitais, sem ações que viabilizassem o acesso gratuito a esse recurso, propicia uma exclusão educacional de uma parte considerável da população.

Para minimizar a exclusão digital da população, as escolas seriam o espaço para a igualdade de oportunidades, como está previsto pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 em seu Art. 206: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;”. Por isso, as instituições de ensino públicas e gratuitas têm um importante papel no processo de inclusão social e digital

pois, por meio desses espaços de aprendizagem, os estudantes poderiam aprender a utilizar de forma segura e responsável as Tecnologias Digitais, o que, consequentemente, ampliaria as possibilidades de acessar os conhecimentos produzidos pela humanidade, bem como publicar as suas produções. Ação que fora ratificada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

> É indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras (BRASIL, PCNs. 1997, p. 67).

O uso desses recursos tecnológicos torna-se viável quando há um investimento para aquisição, instrução para uso e manutenção desses materiais, por isso, "É preciso também melhorar as condições físicas das escolas, dotando-as de recursos didáticos e ampliando as possibilidades de uso das tecnologias da comunicação e da informação." (BRASIL, PCNs. 1998, p. 38).

Nos anos subsequentes a essa afirmativa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), foram realizadas ações e programas nacionais voltadas para a educação, como: Integração de ações do ProInfo, TVEscola e Proformação (2002); PROINFO Integrado (2007); PROINFO Rural (2007); PROINFO Urbano (2007); Projeto UCA (2007); Programa Banda Larga na Escola (SEED – 2008); Programa de Inovação Educação Conectada (2017); dentre outros apresentados no quadro 4, que demonstrou que havia projeções, afirmativas e planos para uma inclusão digital, nos espaços educativos; ainda assim, surge o questionamento acerca das escolas públicas localizadas em rurais em 2019[23]: esses programas, projetos e direitos educacionais foram alcançados por esses espaços educativos? Para responder a essa pergunta foram usados os dados do Censo Escolar (2013 - 2020) e Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB; e do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros (2020).

---

[23] Os dados referentes a 2019 são importantes nesta pesquisa, porque eram os dados que o Ministério da Educação, bem como as secretarias de educação estaduais e municipais tinham em mãos para planejar o Ensino Remoto Emergencial em 2020, quando iniciou a crise sanitária no Brasil, que reverberou no fechamento das instituições físicas.

Quadro 13- Escolas públicas rurais: energia elétrica; laboratório de informática e internet – 2019[24]

2019	BRASIL (54.600 escolas)	BAHIA (8.038 escolas)	SUDOESTE BAIANO (501 escolas)
Sem energia elétrica	7% (3.929 escolas)	3% (238 escolas)	3% (13 escolas)
Laboratório de informática	15% (8.432 escolas)	13% (1030 escolas)	5% (23 escolas)
Internet	41% (22.520 escolas)	42% (3.361 escolas)	29% (145 escolas)
Banda larga	30% (16.474 escolas)	28% (2.285 escolas)	17% (87 escolas)

Fonte: Censo Escolar (2013 - 2020) e Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB (2013 - 2020). INEP.

Por meio do quadro 13, fica evidente que a ausência de energia elétrica não se restringe apenas aos domicílios brasileiros, as escolas públicas em áreas rurais também convivem com a ausência desse recurso. Em 2019, todas as 3.929 (7%) escolas brasileiras sem energia elétrica estavam localizadas em áreas rurais. Tanto a Bahia, com 3%, como o Sudoeste Baiano (3%), apresentaram índices menores do que o nacional; porém, num momento em que se discute nacionalmente a importância da conectividade, haver milhares de estudantes em escolas sem eletricidade fica evidente que "´[...]não é possível pensar em um modelo único para incorporação de recursos tecnológicos na educação. É necessário pensar em propostas que atendam aos interesses e necessidades de cada região ou comunidade" (BRASIL, 1997, p. 140).

Nos laboratórios de informática, internet e banda larga atendem em sua totalidade menos de 40% das escolas campesinas no âmbito nacional, e a escassez desses recursos torna-se mais evidente no Sudoeste Baiano, pois está abaixo da média nacional e estadual. De acordo com a pesquisa TIC Educação (2019), 39% dos responsáveis por escolas rurais afirmaram que a falta de infraestrutura para acesso à Internet foi um dos motivos para a sua ausência.

> É o caso da avaliação do contexto das escolas rurais, essencialmente localizadas em áreas com menor oferta de tipos de conexão de Internet. Em 2019, 40% das escolas localizadas em áreas rurais possuíam ao menos um computador (de mesa, notebook ou tablet) com acesso à Internet, e em mais 9% das instituições não havia computadores, mas a escola acessava a Internet por outros dispositivos, como o celular. Assim, a proporção de escolas rurais sem infraestrutura de conexão é de 51%. Ou seja, essas escolas não possuíam acesso à Internet, e também não possuíam dispositivos próprios. (EDUCAÇÃO, TIC. 2020, p. 101).

[24] Quadro construído a partir da soma do quantitativo de escolas públicas municipais e estaduais, se distancia dos dados disponíveis no censo escolar, quando se abarca toda a rede pública de ensino.

Quando os responsáveis pelas escolas rurais foram questionados acerca das prioridades para aprimorar as condições gerais de funcionamento da instituição, os itens elencados foram: melhorar a infraestrutura básica da escola, como saneamento, rede elétrica ou rede de água (89%); garantir a manutenção dos equipamentos (94%); a ampliação do espaço físico (84%) e o investimento em segurança geral (83%) (EDUCAÇÃO, TIC. 2020). Como pode ser observado nas respostas elencadas, as dificuldades de acesso às Tecnologias Digitais estão envoltas em múltiplas determinações que são precursoras ao uso desses recursos.

Nas escolas, alguns recursos já consolidados como necessários para a parte administrativa e realização das atividades básicas dos processos educacionais, também não se encontram na maioria das escolas campesinas administradas de forma municipal e estadual. As impressoras e copiadoras dispostas no quadro 14, abaixo, tanto na esfera nacional, estadual ou na territorial, contemplam menos de 50% das escolas e alguns recursos foram de fundamental importância para as ações planejadas pelos municípios no Ensino Remoto Emergencial.

Quadro 14- Escolas públicas rurais (municipais e estaduais): recursos tecnológicos disponíveis

2019	**BRASIL 54.600 escolas**	**BAHIA 8.038 escolas**	**SUDOESTE BAIANO 501 escolas**
Aparelho de DVD	46% (25.170 escolas)	50% (4.028 escolas)	40% (200 escolas)
Impressora	40% (21.934 escolas)	45% (3.594 escolas)	31% (157 escolas)
Parabólica	17% (9.097 escolas)	14% (1.157 escolas)	7% (37 escolas)
Copiadora	17% (9.376 escolas)	14% (1.157 escolas)	12% (62 escolas)
Retroprojetor / Projetor	4% (1.958 escolas)	2% (161 escolas)	0% (0 escolas)
TV	57% (31.003 escolas)	62% (5.004 escolas)	52% (261 escolas)

Fonte: Censo Escolar (2013 - 2020) e Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB (2013 - 2020). INEP.

A TV e o retroprojeto/projetor, quando usados em espaços educacionais, permitem que vários estudantes tenham acesso a informações ao mesmo tempo, tais recursos, além de viabilizarem a exposição de conteúdos atuais sem necessariamente de estarem conectados à internet, eles poderiam ser utilizados pelas escolas no retorno às aulas presenciais, mantendo o distanciamento indicado pelos protocolos de segurança. Apesar da televisão ser o recurso com maior disponibilidade no quadro 14, ela se faz presente em aproximadamente 60% das unidades escolares campesinas. Observamos, assim, que os demais recursos podem ser usados por parte dos estudantes, mas não em sua totalidade. Em relação ao retroprojetor/projetor, sua disponibilidade apresenta-se inferior a 5% das escolas.

Quadro 15- Escolas públicas rurais: recursos em uso pelos alunos

2019	BRASIL 54.600 escolas		BAHIA 8.0 38 escolas		SUDOESTE BAIANO 501 escolas	
	Não possuem	**Possuem**	**Não possuem**	**Possuem**	**Não possuem**	**Possuem**
Acesso à internet	88% (47.900 escolas)	12% (6.700 escolas)	93% (7.478 escolas)	7% (560 escolas)	86% (480 escolas)	4% (21 escolas)
Computador de mesa	80% (43.511 escolas)	20% (11.089 escolas)	85% (6.813 escolas)	15% (1.225 escolas)	87% (434 escolas)	13% (67 escolas)
Computador portátil	89% (48.336 escolas)	11% (6.264 escolas)	90% (7.225 escolas)	10% (813 escolas)	88% (442 escolas)	12% (59 escolas)
Tablet	97% (53.060 escolas)	3% (1.540 escolas)	99% (7.980 escolas)	1% (58 escolas)	98% (491 escolas)	2% (10 escolas)

Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). 2019.

Na Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros, realizada em 2019, havia questões relacionadas aos recursos disponibilizados para o uso dos alunos, nas quais se torna evidente que a existência da internet e /ou banda larga não implica que os estudantes possam usufruir diretamente desses recursos em seus estudos diários. Como pode ser observado no quadro 15, a disponibilização da internet para os estudantes corresponde a menos de um terço das escolas que a possuem. O acesso à internet está disponível a apenas 12% dos estudantes em âmbito nacional, 7% dos estudantes baianos e 4% dos estudantes do Território de Identidade do Sudoeste Baiano. Números que revelam que aproximadamente 90% dos estudantes de escolas localizadas em áreas rurais não encontram em suas escolas a possibilidade de aprender a usar a internet nos seus processos de aprendizagem.

Além da disponibilidade do acesso à internet, faz-se necessário equipamentos que viabilizem a utilização dessa rede, por isso, computadores e *tablets* disponibilizados para o uso dos estudantes são importantes para que as novas tecnologias se tornem de fato recursos didáticos viáveis e concretos nas práticas pedagógicas. Todavia, em 2019, os computadores de mesa não faziam parte do cotidiano escolar de 80% das escolas brasileiras, e esse número é maior nas escolas baianas (85%), bem como no sudoeste baiano (87%). É importante ressaltar que dentre os recursos pesquisados pelo Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros (EDUCAÇÃO, TIC. 2020), esse é o equipamento com maior disponibilidade.

O computador portátil estava disponível em 12% das escolas rurais do Brasil e, do Sudoeste Baiano, e em 10% das escolas rurais baianas. Já o *tablet* está disponível em 3% das escolas brasileiras, 1% das escolas baianas e 2% do Sudoeste Baiano, número pequeno de aparelhos, visto que este é um recurso relativamente barato, se equiparado com os custos dos computadores de mesa e computadores portáteis.

A partir dos dados analisados, pode-se afirmar que as escolas campesinas do Território de Identidade do Sudoeste Baiano adentraram o período da pandemia com escassez de recursos básicos para seu funcionamento. Das 501 escolas, 69% (344 escolas) não possuíam impressoras e 88% (439 escolas) estavam sem copiadoras. Apesar da existência de vários programas, projetos e uma legislação que legitima a importância e responsabilidade pública para inclusão digital, nas escolas localizadas em áreas rurais em 2019, menos de 13% possibilitam aos seus estudantes usar equipamentos como computadores de mesa ou portáteis, e apenas 4% (21 escolas) desses espaços educacionais disponibilizam o acesso à internet aos seus estudantes.

Essas instituições de ensino antes da pandemia já estavam excluídas de vários recursos tecnológicos, e suas práticas pedagógicas estavam centralizadas na formação, ação e empenho profissional dos professores que, frente a ausência de eletricidade, televisores, impressoras, computadores e internet, mantinham os processos educacionais nessas escolas dentro do que era possível ser realizado. E, em 2020, foram surpreendidos pela crise sanitária na qual esse contato presencial com os alunos foi suspenso. Desse modo, surgem novas dúvidas: como será a manutenção desses processos de aprendizagem nesses espaços? Devido à necessidade de inclusão digital, esses recursos chegarão a essas escolas? Haverá um cuidado governamental para suprir as necessidades desses estudantes? Tentaremos elencar possíveis respostas a esses questionamentos, nos tópicos subsequentes a essa investigação.

3.1 Estamos numa pandemia: como o MEC e o CNE conduziram as ações para manutenção dos processos educativos

A crise sanitária causadora da COVID-19 acarretou mudanças na educação em todo o globo, isso porque, desde a sua detecção, milhares de pessoas foram contaminadas ou tiveram suas vidas ceifadas: no mundo (635.070.093 casos e 6.609.926 óbitos[25]); no Brasil foram

[25] Dados extraídos em Worldwide/ Google Notícias. Atualizado em: 12/11/2022 Disponível em: https://news.google.com/covid19/map?hl=pt-BR&gl=BR&ceid=BR%3Apt-419 Acesso em 14 de nov. de 2022.

34.908.198 casos e 688.656 óbitos[26]; na Bahia, uma ocorrência de 1.705.450 casos e 30.800 óbitos[27] e nos municípios que compõem o Sudoeste Baiano não foi diferente, com 81.644 casos e 1.261 óbitos[28].

No início do ano de 2020, o Brasil e o mundo iniciaram o enfrentamento de uma das maiores crises sanitárias do século XXI. A priori, as informações acerca deste coronavírus se resumiam a uma grande família de vírus que causam doenças que variam do resfriado comum a enfermidades mais graves. Não havia formas de imunização, logo, as medidas preventivas e/ou de contenção da propagação desse vírus eram as indicações dadas pela Organização Mundial de Saúde.

As medidas de contenção dessa 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, que, até então, estava envolto de incertezas, e teve como agravante ser altamente contagioso. A suspensão das aulas presenciais ocasionou uma série de ônus aos contextos educativos, que precisaram se (re)inventar em semanas para que a educação não se paralisasse e não propiciasse um apagão educacional (MATIAS; SANTOS, 2022). As aulas presenciais foram sobrepostas pelo regime remoto emergencial em todos os estados brasileiros entre abril de 2020 e maio de 2021.

O ensino emergencial foi implantado no Brasil dentro de uma situação com várias incertezas, pois uma pneumonia de causas desconhecidas detectada em *Wuhan*, na China, reportada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 31 de dezembro de 2019, resultou, em 11 de março de 2020, na declaração da disseminação comunitária da COVID-19 em todos os Continentes, acarretando em caracterizá-la como pandemia.

No Brasil, em de 4 de fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde editou a Portaria nº 188/GM/MS, na qual declarou a Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, devido à infecção humana pelo novo Coronavírus (COVID-19). Nesse contexto, os estados e municípios promulgaram decretos e outros instrumentos legais para contenção e controle da disseminação desse vírus. Entre essas medidas, houve a suspensão das atividades escolares.

---

[26] Dados extraídos em: COVID19 Painel Coronavírus. Atualizado em: 11/11/2022 17:15 Disponível em: https://covid.saude.gov.br/ Acesso em 14 de nov. 2022.
[27] Dados extraídos em: COVID19 Painel Coronavírus. Atualizado em: 11/11/2022 17:15 Disponível em: https://covid.saude.gov.br/ Acesso em 14 de nov. 2022.
[28] Dados extraídos da Secretaria Estadual de Saúde do Estado da Bahia (SESAB). Atualizado em: 10/11/2022 às 17h25m disponível em: https://infovis.sei.ba.gov.br/covid19/ Acesso em 14 de nov. 2022.

A priori, a suspensão dessas aulas fora publicada com duração de 15, 20 ou 30 dias letivos, pois essa situação pandêmica carregava em si incertezas em relação ao ciclo do vírus, período adequado de isolamento social, bem como as formas de cura ou imunização. 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 meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia da COVID-19, portaria essa que se restringiu para instituição de educação superior.

Frente a essa lacuna relacionada à educação básica, em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE)[29] expandiu a todos os níveis, etapas e modalidades, às indicações da Portaria Nº 343, considerando a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas devido à necessidade de ações preventivas à propagação da COVID-19. Dentre as ações a serem adotadas para manutenção dos processos de ensino/aprendizagem, estão as aulas mediadas por tecnologias digitais.

Esses dois documentos, *a priori*, elucidariam as ações para que a educação brasileira fosse conduzida de forma semelhante em todo o território nacional; apesar disso, acabou por responsabilizar os estados e municípios pelos próprios sistemas de ensino, redes e instituições de educação básica, até mesmo a gestão do calendário, a forma de organização e realização e/ou reposição de atividades acadêmicas e escolares foram deixadas sob a tutela dos estados e municípios. O Estado parece abdicar da gestão, administração e responsabilidade sobre a educação básica no período em que a rede pública necessitava de orientações claras e objetivas, para se fazer cumprir os direitos educacionais de todos os estudantes.

Apesar das instruções evasivas do Ministério da Educação, as situações adversas são contempladas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394 de 1996, em seu Artigo. 32, inciso IV, parágrafo 4º estabelece que "o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais" (BRASIL, 2021). Dessa forma, os sistemas educacionais possuíam respaldo legal para permanecerem com a realização das atividades por meio recursos diversos.

Essas ações pensadas para momentos emergenciais dão origem ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), contemplado na Lei 14.040 de 2020, que determina normas educacionais

---

[29] O Conselho Nacional de Educação (CNE), considerando as implicações da pandemia da COVID-19 no fluxo do calendário escolar, tanto na educação básica quanto na educação superior, vem a público elucidar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, que porventura tenham necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas ou de aprendizagem em face da suspensão das atividades escolares por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19. (BRASIL, CNE, Nota de esclarecimento. 2020).

excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Essa lei traz em seu Artigo 2º, inciso II, parágrafos 5º e 6º, orientações acerca da etapa do Ensino Fundamental, alegando em seu contexto que,

> II - No ensino fundamental e no ensino médio, vinculadas aos conteúdos curriculares de cada etapa e modalidade, inclusive **por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação**, cujo cômputo, para efeitos de integralização da carga horária mínima anual, obedecerá a critérios objetivos estabelecidos pelo CNE.
> § 5º Os sistemas de ensino que optarem por adotar atividades pedagógicas não presenciais como parte do cumprimento da carga horária anual deverão assegurar em suas normas que os alunos e os professores tenham acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades.
> § 6º As diretrizes nacionais editadas pelo CNE e as normas dos sistemas de ensino, no que se refere a atividades pedagógicas não presenciais, considerarão as especificidades de cada faixa etária dos estudantes e de cada modalidade de ensino, em especial quanto à **adequação da utilização de tecnologias da informação e comunicação**, e a autonomia pedagógica das escolas assegurada pelos artigos. 12 e 14 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (grifo nosso).

Embora as documentações apresentassem certa similitude em relação à possibilidade do uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino remoto emergencial com o ensino à distância, essas duas práticas educativas não coadunam em vários aspectos, principalmente, no que tange à estrutura, duração e práticas pedagógicas.

De acordo ao Decreto 5.622, de 19 dezembro de 2005 (que revoga o Decreto 2.494/98), a Educação à Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Essa definição é regulamentada pelo Artigo 80 da Lei 9.394/96 (LDB).

A abordagem legal do Ensino à Distância (Ead) na legislação brasileira corrobora com as definições de: Moore (1990) e com as metodologias e Garcia Garrido (1989) em relação às estratégias dessa modalidade de ensino. No entanto, compreendemos que o elemento definidor da EaD não se limita à presencialidade, pois os parâmetros da relação pedagógica, como o controle do aprendizado, estão mais ligados ao aluno e à necessidade de artefatos técnicos ou meios tecnológicos que viabilizem processos comunicacionais entre os atores da formação. (ALONSO, 2010).

Já o Ensino Remoto Emergencial é uma mudança temporária das práticas educativas formais, para modos alternativos. Devido a circunstâncias de crise, a mesma envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas que, de outra forma, seriam ministradas

presencialmente, ou de forma híbrida, até o retorno ao formato presencial, assim que houver controle ou fim da crise. O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário à instrução e suporte instrucional durante uma emergência ou crise (HODGES; MOORE; LOCKEE; TRUST, BOND, 2020).

De posse dessa diferença teórica, se pode afirmar que durante a pandemia, em todo o território nacional, foi adotado pelas escolas públicas sob administração municipal ou estadual o Ensino Remoto Emergencial, podendo este fazer uso ou não das tecnologias digitais. Em um contexto de crise sanitária, espera-se que o Ministério da Educação cumpra seu papel como condutor para ações que propiciem a todos os estudantes o acesso, a permanência e a qualidade nos processos educacionais que lhes são de direito. Por isso, todos os pareceres e resoluções publicados durante a emergência sanitária são de suma importância na organização das práticas educativas.

Dentre os anos de 2020 e 2021, foram publicados dez pareceres e três resoluções, que traziam em suas estruturas informações para direcionar, viabilizar e/ou legalizar práticas educativas, bem como as flexibilidades relacionadas ao calendário e retorno às aulas presenciais.

Quadro 16- Pareceres e Resoluções promulgados pelo MEC em relação a COVID-19

Documento	**Data de aprovação**	**Abordagem**
▪ Parecer CNE/CP nº 5/2020	28 de abril de 2020	Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.
▪ Parecer CNE/CP nº 6/2020	19 de maio de 2020	Guarda religiosa do sábado na pandemia da COVID-19.
▪ Parecer CNE/CP nº 9/2020	8 de junho de 2020	Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.
▪ Parecer CNE/CP nº 10/2020	16 de junho de 2020	Prorrogação do prazo a que se refere o artigo 60 do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, para implantação de instituições credenciadas e de cursos autorizados, em razão das circunstâncias restritivas decorrentes da pandemia da COVID-19.
▪ Parecer CNE/CP nº 11/2020	7 de julho de 2020	Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.
▪ Parecer CNE/CES nº 498/2020	6 de agosto de 2020	Prorrogação do prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).
▪ Parecer CNE/CP nº 15/2020	6 de outubro de 2020	Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

▪ Parecer CNE/CP nº 16/2020	9 de outubro de 2020	Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia.
▪ Parecer CNE/CP nº 19/2020	8 de dezembro de 2020	Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
▪ Resolução CNE/CP nº 2	10 de dezembro de 2020	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
▪ Resolução CNE/CES nº 1, de	29 de dezembro de 2020	Dispõe sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) durante a calamidade pública provocada pela pandemia da COVID-19.
▪ Parecer CNE/CP nº 6/2021	6 de julho de 2021	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	5 de agosto de 2021	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.

Fonte: Criado pela autora, a partir dos dados disponibilizados na página Ministério da Educação[30].

O primeiro parecer, CNE/CP nº 5/2020, publicado em 28 de abril, tem como objetivo reorganizar o calendário escolar para a garantir a realização de atividades escolares, para fins de atendimento aos objetivos de aprendizagem previstos nos currículos da educação básica. Para tanto, ele propõe as atividades pedagógicas não presenciais, que são compreendidas como "conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou não a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições para realização de atividades escolares com a presença física de estudantes na unidade educacional [...]." (BRASIL. Parecer CNE/CP Nº: 5/2020. p. 21).

Nesse parecer há um subtópico sobre a educação Indígena, do Campo, Quilombola e Povos Tradicionais, no qual dispõe que precisam ser consideradas:

> [...] as diversidades e singularidades das populações indígena, quilombola, do campo e dos povos tradicionais, tendo em vista as diferentes condições de acessibilidade dos estudantes e a **atribuição dos sistemas de ensino dos Estados e Municípios (para organizar e regular medidas que garantam a oferta de recursos e estratégias para o atendimento dessas comunidades),** com o objetivo que possibilite a finalização do calendário de 2020, as escolas poderão ofertar parte das atividades escolares em horário de aula normal e parte em forma de estudos dirigidos e atividades nas

[30] Portal do MEC, disponível em: http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19.

> comunidades, desde que estejam integradas ao projeto pedagógico da instituição**,** para garantir que os direitos de aprendizagem dos estudantes sejam atendidos. (BRASIL, 2020, p. 15, grifo nosso).

As orientações dispostas neste parecer são vagas, porque, quando uma instituição responsável por viabilizar a educação pública e gratuita afirma que há diferentes condições de acessibilidade dos estudantes, espera-se que haja indicações de ações concretas para que exista equidade de acesso; contudo, no decorrer do documento, a responsabilidade dessas estratégias é repassada aos estados, municípios e conselhos de educação escolar, como foram feitos nos primeiros pareceres do Ministério da Educação, bem como pelo Conselho Nacional de Educação.

O segundo o Parecer CNE/CP nº 6/2020, publicado 19 de maio de 2020, tem como tema a guarda religiosa do sábado na pandemia da COVID-19. Nesse documento, rememora-se os direitos constitucionais que respaldam a liberdade religiosa. E, novamente, expõe-se o direito dos estudantes, nesse caso relacionado à guarda do sábado pelas religiões que assim o fazem, mas a responsabilidade de viabilizar os meios de cumprimento de prestação alternativa ou reposição dessas aulas que seriam oferecidas aos sábados ficam para os Estados, Municípios e/ou instituições de ensino.

Em 8 de junho, por meio do Parecer CNE/CP nº 9/2020, o Ministério da Educação propõe reexaminar o Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais. Nesse documento, as orientações relacionadas à educação campesina foram postadas sem nenhuma alteração, mesmo face à exclusão educacional de milhões de estudantes em todo o país, que resultou em

> [...]quase 1,5 milhão de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos não frequentavam a escola (remota ou presencialmente). A eles, somam-se outros 3,7 milhões que estavam matriculados, mas não tiveram acesso a atividades escolares e não conseguiram se manter aprendendo em casa. No total, 5,1 milhões tiveram seu direito à educação negado em novembro de 2020. (UNICEF, 2021).

Após três meses de pandemia, de posse de todos os dados referentes à estrutura que as escolas[31] e lares campesinos[32] possuíam em 2019 – que poderiam ser usadas como referência –

---

[31] [...] a diversidade socioterritorial brasileira, em especial a presente nas Escolas do Campo, assim como a precariedade da infraestrutura de estrada, energia elétrica e de transporte, especialmente quanto ao acesso às aulas gravadas (caso seja a política da Escola), falta ou incerto acesso à internet e às tecnologias exigidas para a realização das atividades não presenciais, cumprimento da carga horária e reorganização do calendário escolar etc. são aspectos que estão na contramão do afirmado no artigo 3º da Constituição Federal. (MARIA, 2021, p. 132 - 133).

[32] O percentual de domicílios em área rural com:

dos problemas enfrentados por professores e estudantes nas diversas escolas brasileiras no enfrentamento da pandemia, repetir informações de documentos anteriores, sem considerar as adversidades e dificuldades educativas, é confirmar que

> o parecer do Conselho Nacional da Educação (CNE) apresenta caráter excludente e potencializador de desigualdades educacionais em relação aos educandos da população camponesa já privados historicamente do direito à educação de qualidade. (MARIA, 2021, p. 133).

O quarto Parecer publicado, CNE/CP nº 10/2020, traz informações referentes ao ensino superior para implantação de instituições credenciadas e de cursos autorizados. E, somente após aproximadamente quatro meses do fechamento das escolas e início de ações para garantia do direito à educação, o Ministério da Educação, por meio do Parecer CNE/CP nº 11/2020, publica orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia.

Esse parecer se propõe a trazer um conjunto de recomendações que objetivavam, acima de tudo, a preservação da vida, a diminuição das desigualdades e o desenvolvimento de uma sociedade brasileira plural, que se assenta sobre princípios e valores de promoção da cidadania. Também, é abordado um breve diagnóstico da educação básica no contexto da pandemia; recomendações e orientações pedagógicas para o planejamento da volta às aulas e orientações para o atendimento ao público da educação especial.

Esse documento seria importante para que as secretarias estaduais e municipais de educação soubessem como organizar os seus programas emergenciais, todavia, essas indicações chegaram após um intervalo considerável entre o Parecer CNE/CP nº 5/2020, que regulamentou as aulas não presenciais e as recomendações para o planejamento das aulas no período emergencial. Essa lacuna temporal possibilitou que os estados e municípios organizassem suas

---

● TV por assinatura é de 15,9%;
● O serviço de rede móvel celular funcionava, para internet ou para telefonia, 68,2%;
● Entre os que tinham celular para uso pessoal, a parcela que tinha acesso à internet por meio deste aparelho é de 79,0% (menor que o da área urbana, que é 92,3%.);
● Telefone móvel celular 83,6% e telefone fixo convencional 6,0%;
● Na proporção de domicílios em que havia microcomputador, eles representavam 13,1%.
● Havia *tablet* 3,3%. A grande maioria dos domicílios em que havia *tabl*et também tinha microcomputador;
● Televisão com conversor para receber o sinal digital de televisão aberta, ainda que não o estivesse captando é de 71,4%;
● Antena parabólica - recurso para captar sinal de televisão em áreas que não são plenamente atendidas por meio de antenas terrestres é de 63,6%. (IBGE, 2019).

aulas da maneira que lhes fossem aprazíveis, bem como não organizassem as aulas no ano de 2020[33].

Quadro 17 - Planejamento de Aulas

Planejamento de Aulas	
Modelos de Retorno:	Ensino e Conteúdos:
· intermitente – presencial em alguns dias; alternado – grupos alternando frequência presencial; · excepcional – somente determinados grupos de alunos retornam presencialmente (alunos sem possibilidade de acesso remoto); · integral – retorno de todos os alunos; · virtual – casos em que não é possível o retorno do aluno presencialmente (risco de contaminação, contágio, doença pré-existente); · híbrido – utilização de mais de uma estratégia de retorno.	· Atenção na seleção de conteúdos e de didáticas adequadas ao contexto de distanciamento social; · Formação e orientação para professores; · Orientação aos pais; · Orientação para elaboração de aulas e atividades: - Presenciais; - On-line.

Fonte: BRASIL, Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020, p. 14-15.

Como pode ser observado no quadro 17, as orientações CNE/CP nº 11/2020 são gerais, logo, desconsidera as especificidades e heterogeneidades educacionais da Educação do Campo. Nessa perspectiva, e refletem uma recorrência de como as resoluções oficiais tratam a educação durante o período da crise sanitária, como se houvesse homogeneidade entre todas as instituições de ensino do Brasil.

---

[33] • 25 estados e o DF implantaram aulas remotas: AC; AL; AM; AP; CE; ES; GO; MA; MG; MS; MT; PA; PB; PE; PI; PR; RJ; RN; RO; RR; RS; SC; SE; SP; e TO.
• Na BA, não há aulas *on-line*, mas, sim, roteiros de estudo.
• No PI, apenas 9% dos alunos da rede estadual de ensino assistem às aulas pela internet – 91% estão fora das plataformas *on-line* de educação.
• Em RR e SP, mais da metade dos alunos não tem acesso aos conteúdos pelas plataformas digitais.
• Em 5 estados, o ensino *on-line* não chega de 20% a até 25% dos estudantes.
• Em 7 estados, o ensino *on-line* não chega a até 15%.
• 20 estados, além do DF, afirmam que as atividades vão valer como hora/aula: AC; AM; AP; CE; DF; ES; GO; MA; MG; MS; PB; PI; PR; RJ; RN; RO; RS; SC; SE; SP; e TO.
• Em 2 estados – AL e PE – elas vão valer parcialmente como hora/aula.
• 3 estados – BA, PA e MT – não vão contar as atividades remotas como hora/aula.
• 1 estado – RR – ainda não definiu.
• A avaliação dos alunos está sendo feita em 16 estados e no DF: AC; AL; AM; AP; DF; ES; GO; MS; PA; PI; PR; RJ; RO; RS; SC; SE; e SP.
• 10 estados não estão avaliando os estudantes: BA; CE; MA; MG; MT; PB; PE; RN; RR; e TO.
(OLIVEIRA, 2020).

O Parecer CNE/CES Nº:498/2020, aprovado em 6 de agosto de 2020, trata da prorrogação do prazo para a implementação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DNCs). Em seu Art. 3º, dispõe:

> O disposto nas DCNs vigentes observará ao disposto nos Pareceres CNE/CP nº 5/2020 e nº 11/2020, no que couber e enquanto viger o Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, que reconhece a ocorrência da calamidade pública provocada pela pandemia da COVID-19, observado o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (CNE/CES Nº:498/2020).

As Diretrizes Curriculares Nacionais são orientações de como o ensino deve ser organizado, seja na organização curricular, seja na avaliação. Os conteúdos a serem ministrados precisam ser selecionados de modo que aconteça um domínio das disciplinas ofertadas para todos os estabelecimentos de ensino. Com o avanço dos casos de contaminação por causa da pandemia, essa implementação foi postergada.

O Parecer CNE/CP nº 15/2020, aprovado em 6 de outubro de 2020, traz as Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Sobre esse parecer, ficou estabelecido que os dias letivos de 200 dias por ano devem ser computados e que as aulas podem ser ministradas virtualmente. Assim como as atividades não sincronizadas também poderiam ser computadas com aulas ministradas. Como se encontra no § 5º:

> Os sistemas de ensino que optarem por adotar atividades pedagógicas não presenciais como parte do cumprimento da carga horária anual deverão assegurar em suas normas que os alunos e os professores tenham acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades.” (CNE/CP nº 15/2020).

Este parecer também institui, em seu Art. 4º, que os sistemas de ensino podem implementar novas formas de antecipação para conclusão das turmas de ensino médio da educação profissional, com a execução de atividades que possam substituir estágios ou atividades presenciais em caráter excepcional.

> Ficam os sistemas de ensino autorizados a antecipar, em caráter excepcional, a conclusão dos cursos de educação profissional técnica de nível médio, desde que diretamente relacionados ao combate à pandemia da COVID-19, observadas as normas a serem editadas pelo respectivo sistema de ensino, caso o aluno cumpra, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária dos estágios curriculares obrigatórios. (CNE/CP nº 15/2020).

Para tanto, foram estipulados pelas instituições de ensino atividades avaliativas para alunos que tiveram 75% de presença nas orientações e aulas virtuais. Fica mantida a obrigatoriedade dos 200 dias letivos para essas aulas, sendo realizadas de forma síncrona e assíncronas. Com o parecer CNE/CP nº 15/2020, aprovado em 6 de outubro de 2020, a obrigatoriedade dos 200 dias letivos foi dispensada na Educação básica e superior; assim, as escolas passaram a reorganizar em regime de urgência as atividades escolares em decorrência da suspensão das aulas presenciais.

O Parecer CNE/CP nº 16/2020, aprovado em 9 de outubro de 2020, trata do Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. O artigo 227 da Constituição Federal de 1988, estabelece que: "é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à educação...". Sendo assim, ficou estabelecido que os alunos especiais deveriam ter orientações adequadas e diferenciadas para cumprimento da carga horária da educação.

O grande problema desse parecer reside no fato de uma educação remota não oferecer os recursos para a educação inclusiva. Vilaça; Araújo (2016) afirmam que nem todos os alunos conseguem ter acesso a recursos tecnológicos e acabam desmotivados, problema que é intensificado no caso dos alunos que apresentam os mais variados tipos de deficiências, tais como Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), dislexia, discalculia, autismo, Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), dentre outras patologias e limitações. Fatores que contribuíram para a baixa adesão dos alunos às aulas virtuais.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020, Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

A Resolução CNE/CES nº 1, de 29 de dezembro de 2020- dispõe sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) durante a calamidade pública provocada pela pandemia da COVID-19. Essa implantação foi postergada para mais adiante, devido às dificuldades e as especificidades em face à pandemia vigente.

Após analisar os limites de acesso à internet em espaços públicos (escolas) e privados (residências) é possível compreender que a adesão ao sistema remoto de ensino propicia uma

exclusão educacional que impacta consideravelmente milhões de estudantes, como fora relatado pela pesquisa realizada no final de julho de 2020 pelo DataSenado39, na qual se publiciza que aproximadamente 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) "tiveram as aulas suspensas devido à pandemia de COVID-19, enquanto que 58% (32,4 milhões)" passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, "26% dos alunos" que estão tendo aulas *on-line* "não possuem acesso à internet" (AGÊNCIA SENADO, 2020).

É sabido que o Ensino Remoto Emergencial ocorre com ou sem o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, contudo, ao afirmar que houve uma exclusão educacional, parte se da premissa de que a aprendizagem está para além das repetições descontextualizadas, se dá por meio das imbricações entre conhecimentos já consolidados com os "novos". Numa aprendizagem adequada, para além das condições materiais, os estudantes precisam do acompanhamento intelectual, isto é, o auxílio de alguém que tenha conhecimento científico, conhecimentos pedagógicos e tempo para explicar de forma adequada os conteúdos enviados aos estudantes via plataformas, livros didáticos, cadernos de aprendizagem e /ou materiais impressos, essas três condições podem não ser alcançadas facilmente pela classe trabalhadora, pois as múltiplas determinações que condicionam o trabalho remunerado, têm potencial de interferir diretamente na escolarização, estrutura física dos domicílios, bem como no tempo disponível desses sujeitos, para auxiliar os estudantes de sua família; por isso, regulamentar os direitos é apenas uma parte da função do Estado, pois, se não forem criadas condições para que essas leis se tornem realidade concreta, os documentos serão se apenas um aparato burocrático e sem aplicabilidade.

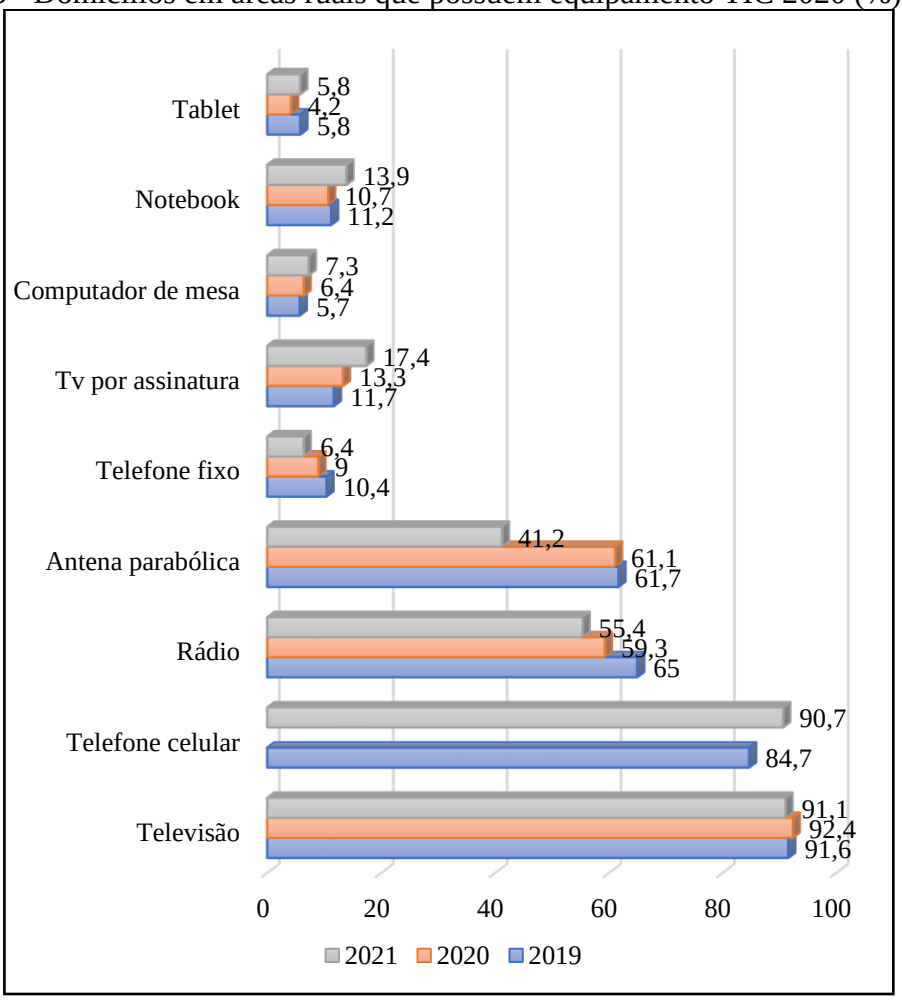
> A estratégia adotada escancara a desigualdade e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e professores de colégios públicos: acesso limitado à internet, falta de computadores e de espaço em casa, problemas sociais, sobrecarga de trabalho docente e baixa escolaridade dos familiares (TENENTE, 2020).

Após analisar os equipamentos tecnológicos que os domicílios rurais em território nacional tinham acesso entre os anos 2019 e 2021, é perceptível que, com a crise sanitária e as necessidades de atividades rotineiras[34] a serem realizadas por meio desses recursos, podem ter

[34] Compreende se como atividades rotineiras, por meio do uso das TIC, contratação de produtos ou serviços, bem como acesso à informação, estudo e trabalho.

propiciado um aumento da aquisição dessas tecnologias, como está disposto no gráfico 3, a seguir.

Gráfico 3 - Domicílios em áreas ruais que possuem equipamento TIC 2020 (%)



Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), TIC Domicílios (2019-2021).

De acordo com o gráfico 3, houve um aumento aproximado de 2% na presença de computadores de mesa, notebooks e telefones celulares nas residências campesinas. Dado importante para educação, pois tais equipamentos poderiam ser utilizados como recursos no Ensino Remoto Emergencial, porém, ainda se contemplem uma parcela inferior a 15% dos domicílios, demonstra que as tecnologias digitais de informação e comunicação chegam de forma mais lenta nas comunidades campesinas, mesmo num período de crise sanitária.

Em relação à educação nacional, ao iniciar o ano de 2021, espera se que os poderes públicos, após o surto da pandemia iniciado ano anterior, analisassem os problemas relatados, exclusões e limitações educacionais ocorridas, e passem a projetar uma educação pública e gratuita que alcance todos os estudantes. Afinal, 2020 pode ser considerado um ano inesperado,

com experiências concretas, pesquisas e relatos das ações que alcançaram ou não os estudantes. Infelizmente, essa expectativa ainda não foi correspondida, pois Ministério da Educação, assim como Conselho Nacional de Educação, continuaram a promulgar resoluções e pareceres nos quais não houve um plano nacional emergencial de educação, como pode ser observado no Parecer CNE/CP nº 6/2021, aprovado em 6 de julho de 2021– no qual traz as 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. Essas medidas foram de uso de máscara o tempo todo dentro das escolas, o uso de álcool 70%, que deveria estar disponível para todos e o respeito ao distanciamento social, com a diminuição da quantidade de alunos por sala, assim, as aulas deveriam acontecer parte no presencial e outra no remoto com alternância de alunos em sala de aula.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021- 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 (Indica a educação como ação prioritária, devendo o retorno ser imediato e urgente. Orienta para replanejamento dos calendários 2021/2022, podendo ser utilizado, excepcionalmente, atividades não presenciais "por determinação das autoridades locais, ou de condições sanitárias locais de contágio que tragam riscos à segurança da comunidade escolar quando da efetividade das atividades letivas presenciais") – Em vigência da Lei 14.040/2020.

Sendo assim, via pareceres e resoluções, o ensino durante a pandemia foi suspenso para garantir a saúde de todos e a necessidade de isolamento social, visando a não disseminação do vírus, o que promoveu o fechamento das escolas. Em abril de 2020, o MEC e o CNE indicam a possibilidade das aulas não presenciais e, após três meses dessa liberação da aulas remotas, em julho, o Ministério da Educação elencou as ações já realizadas por algumas instituições de educação básica, como forma de validar essas práticas e nos documentos seguintes são realizadas alterações para atender as especificidades educativas reverberadas pela situação de crise sanitária.

Em 2021, de forma geral, houve o ensino remoto emergencial, por meio de aulas virtuais, e/ou materiais impressos. Com a chegada da vacina e de acordo com os índices contaminação e ocupação dos leitos, o ensino passou a ser hibrido ou semipresencial e, por fim, com um controle das contaminações pelo vírus, as aulas retornaram paulatinamente ao modo presencial.

Todos os documentos que legitimaram, e em certa medida conduziram as ações para a manutenção dos processos educativos, e mantiveram a segurança dos estudantes são importantes; no entanto, a realidade das mais de cinquenta mil escolas campesinas foi desconsiderada pelo Ministério da Educação, ação que repercutiu na responsabilização dos estados e municípios por todas as decisões relacionadas a esses processos educativos, no que tange às estratégias metodológicas, pedagógicas e materiais didáticos palpáveis à Educação do Campo.

3.2 Ensino remoto emergencial na Bahia

O governo do Estado da Bahia anunciou, no dia 16 de março de 2020, uma série de medidas que objetivaram a contenção do avanço do novo coronavírus (COVID-19). Entre essas ações, houve a suspensão das aulas por trinta (30) dias, (BAHIA, Secretaria da Saúde, 2020) por intermédio do Decreto n.º 19.586, de 27 de março de 2020, essa medida foi ratificada por meio do Art. 9º:

> Ficam suspensos, em todo território do Estado da Bahia, pelo período de 30 (trinta) dias, contados a partir de 17 de março de 2020: [...] II - as atividades letivas, nas unidades de ensino, públicas e particulares, a serem compensadas nos dias reservados para os recessos futuros; [...]. (BAHIA, Decreto n.º 19.586, 2020).

Por meio desse decreto, também, confirma-se a situação de emergência em todo o território baiano e regulamenta-se medidas temporárias com o objetivo de assegurar a saúde pública.

A priori, os documentos estaduais, assim como os federais, suspenderam as aulas num período curto, e foram renovados no decorrer do ano. Apesar da realização de algumas ações remotas, a rede estadual de ensino não registrou esses momentos como carga horária das aulas em 2020, por isso, as atividades letivas, bem como a carga horária, seriam cumpridas no ano subsequente por meio do continuum curricular 2020/2021.

Quadro 18 - SEC/BA e CEE/BA frente à pandemia do novo Coronavírus (COVID-19)

Documento	Data de aprovação	Abordagem
▪ Resolução CEE-BA nº 27	25 de março de 2020	Orienta as instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades curriculares, em regime especial, enquanto permanecerem os atos decorrentes do Decreto Estadual nº. 19.529, de 16 de março de 2020, que estabelece as medidas temporárias

		para o enfrentamento de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional - ESPIN, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19.
▪ Parecer CEE-BA nº 53	25 de março de 2020	Normas para o funcionamento das Instituições de Ensino integrantes do Sistema Estadual de Ensino da Bahia no período de situação de emergência de prevenção e enfrentamento ao COVID-19.
▪ Resolução CEE-BA nº 34 . (**revogada**)	28 de abril de 2020	Altera o caput do Art. 9º da Resolução CEE Nº. 27/2020 enquanto persistirem as medidas temporárias adstritas à situação de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional - ESPIN, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19.
▪ Resolução CEE-BA nº 36	12 de maio de 2020	Dispõe sobre a antecipação da colação de grau para os alunos dos Cursos de Medicina, Enfermagem, Farmácia e Fisioterapia no sistema estadual de ensino da Bahia, como parte das ações de combate à pandemia do novo coronavírus - COVID-19.
▪ Resolução CEE-BA nº 37	18 de maio de 2020	Dispõe sobre as Normas Complementares à Resolução CEE Nº. 27 de 25 de março de 2020.
▪ Resolução CEE-BA nº 40	28 de abril de 2020	Revoga a Resolução CEE N.º 34, de 28 de abril de 2020.
▪ Resolução CEE-BA nº 41	22 de junho de 2020	Orienta as instituições de ensino, integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Estado da Bahia, sobre o acompanhamento das atividades escolares não presenciais, de caráter excepcional e temporário, autorizadas em decorrência da pandemia da COVID-19 e das medidas de restrição em razão desse evento de saúde pública.
▪ Resolução CEE-BA nº 47	28 de setembro de 2020	Altera os Arts. 1º e 2º e o quesito de número 2 do Anexo da Resolução CEE N° 41 de 22 de junho de 2020 que trata do acompanhamento das atividades escolares não presenciais de caráter excepcional e temporário, autorizadas em decorrência da pandemia da COVID-19 e das medidas de restrição em razão desse evento de saúde pública.
▪ Resolução CEE-BA nº 48	06 de outubro de 2020	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-BA nº 50	09 de novembro de 2020	Normatiza procedimentos para a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública e para a reorganização do calendário escolar do ano letivo de 2020, à luz da Lei Federal N.º 14.040, de 18 de agosto de 2020.
▪ Lei Nº 14.310	24 de março de 2021	Art. 1º Fica instituído o Programa Bolsa Presença com o objetivo de estimular a permanência dos alunos da Rede Pública Estadual de Ensino em condição de vulnerabilidade socioeconômica, nos termos e condições previstos nesta Lei. Art. 2º Para alcançar os objetivos do Programa Bolsa Presença serão desenvolvidas ações de fortalecimento e motivação de aprendizagem do aluno, de continuidade nos estudos e de apoio à sua família [...]
▪ PORTARIA Nº 637/2021	03 de abril de 2021	Dispõe sobre a reorganização das atividades letivas nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino da Bahia, em convergência com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96).
▪ Resolução CEE-BA nº 18	18 de maio de 2021	Faz adequação à base legal de Resoluções CEE/BA, de 2020, associadas à Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional – ESPII.
▪ Resolução CEE-BA nº 20	07 de julho de 2021	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	23 de novembro de 2021	Estabelece normativas para o retorno à presencialidade nas redes e instituições da educação escolar integrantes do sistema estadual de ensino
▪ Resolução CEE-BA nº 26	15 de fevereiro de 2022	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: CEE - Conselho Estadual de Educação.

Todas as resoluções, pareceres e leis dispostas no quadro 18, de acordo ao Conselho Estadual de Educação da Bahia, foram elaboradas no uso de suas atribuições e, em convergência com as medidas temporárias de enfrentamento de situação de Emergência em Saúde Pública, adjunta à Lei Federal nº. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, à Portaria do Ministério da Saúde nº. 188, de 3 de fevereiro de 2020, ao Decreto Estadual nº. 19.549 de 18 de março de 2020, que declara a situação de Emergência no território baiano e ao Decreto Estadual nº. 19.529 de 16 de março de 2020, que dispõe sobre a suspensão das atividades letivas nas unidades de ensino, públicas e particulares (BAHIA, 2020a).

Após aproximadamente três meses de pandemia, o governo estadual começa a projetar um possível retorno as aulas presencias, como está disposto no artigo 6º da Resolução CEE N.º 37, 2020:

> Parágrafo único. No retorno das atividades presenciais, as redes e instituições escolares podem compor processos híbridos de computação do tempo a ser contabilizado nas oitocentas horas anuais, fazendo uso do horário destinado às atividades presenciais dentro da unidade escolar, acrescido daquele reservado para atividades remotas a serem cumpridas nos domicílios, no turno oposto, a partir dos encaminhamentos propostos pela escola. (BAHI, 2020h, p. 3).

Apesar disso, esse retorno não ocorreu devido aos índices de propagação da COVID-19. Por conta das incertezas que circundavam as informações acerca desse vírus, a resolução seguinte afirma em seu Art. 1º que:

> a qualquer tempo, enquanto perdurar a situação de emergência sanitária, as instituições escolares podem aderir ao regime especial de desenvolvimento de atividades curriculares nos domicílios dos estudantes, desde que fossem cumpridos os passos previstos nas Normativas e o Conselho Estadual de Educação seja comunicado. (BAHIA, 2020i).

Ao analisar os documentos oficiais: nacionais e estaduais acerca das ações a serem tomadas frente à pandemia, é importante considerar os posicionamentos do presidente da república e do governador da Bahia. Na contramão de todas as pesquisas mundiais e nacionais acerca do novo Coronavírus, Jair Bolsonaro, presidente da república (2019 - 2022), assumiu uma postura negacionista, com uma ausência clara de uma política nacional de contenção da pandemia, e fragmentação das iniciativas empregadas, ações que foram decisivas para o agravamento da situação do país (CALIL, 2021).

Diferente do posicionamento presidencial, Rui Costa, governador da Bahia (2015 – 2022), defendia as indicações da Organização Mundial de Saúde, bem como as medidas

preventivas indicadas, afirmando: “que o coronavírus estaria controlado no Brasil em num mês se o governo federal tivesse adotado as medidas de isolamento implantadas por governador e prefeitos.” (REBOUÇAS, 2020) Esse posicionamento frente à pandemia fica evidente nos documentos do Conselho Estadual de Educação, como está disposto na Resolução CEE Nº 48:

> Art. 1°. O retorno às **atividades presenciais** deve orientar-se, de **forma rigorosa**, pelas **normas públicas explicitadas pelas autoridades sanitárias**, reiterados os expedientes **correlatos** ao **protocolo de procedimentos** por elas definidos, conexo às responsabilidades respectivas para com as **normas de biossegurança para cada rede de ensino,** com alcance em cada instituição educativa. (BAHIA, 2020l, grifo nosso).

As palavras em negrito expõem, para além de uma postura relacionada à ciência, quais os indicadores conduzirão as decisões estaduais em relação à adoção do ensino remoto emergencial, do ensino híbrido e, por fim, o retorno à presencialidade, como está disposto no Decreto Nº 20.585:

> Art. 3º - As **atividades letivas, nas unidades de ensino**, públicas e particulares, **poderão ocorrer de maneira semipresencial**, conforme disposições editadas pela Secretaria da Educação, nos Municípios integrantes de Região de Saúde em que a taxa de **ocupação de leitos de UTI COVID** se mantenha, por 05 (cinco) dias consecutivos, **igual ou inferior a 75%** (setenta e cinco por cento). (BAHIA, 2021a, grifo nosso).

Devido a essa flexibilidade[35] para o retorno às aulas presenciais e/ou remotas, há uma heterogeneidade de ações para manutenção dos processos educativos. O CEE, assim como o CNE, flexibilizou o calendário: “Art. 1° No âmbito da educação básica e na educação superior, as instituições escolares e as acadêmicas encontram-se dispensadas dos duzentos dias letivos nos termos do disposto pela Lei N.º 14.040/2020.” (BAHIA, 2020m).

Na Bahia, o ano de 2020 se encerra com uma miscelânia de calendários na educação básica. A rede estadual deixa a conclusão do ano letivo para o ano seguinte (2021); os 417 municípios (12.456 escolas[36]). Dentre os municípios que tiveram a possibilidade de ter o ensino remoto, em quase todo o ano letivo ou em parte dele, foi dada a possibilidade de postergar essas ações para 2021, como foi feito pela rede estadual de ensino.

---

[35] Educação ba.gov: a gestão do calendário e a forma de organização, realização ou reposição de atividades acadêmicas e escolares é de responsabilidade dos sistemas e redes ou instituições de ensino. (BRASIL, Parecer CNE/CP nº 5, 2020, p.3).

[36] Censo escolas. Disponível em: https://qedu.org.br/uf/29-bahia/censo-escolar Acesso em: 16 nov. 2022.

Em março de 2021, foram postadas na página do *site* da educação da Bahia três protocolos[37], dos quais o primeiro foi intitulado como "Protocolo da Educação para o ano letivo 2020-2021", e foi apresentado um planejamento de retorno às aulas que foram planejadas em três fases de ensino: A primeira, denominada "Ensino Remoto", que "não pode ser pensado como mera transposição das aulas presenciais para o ambiente *on-line*, [...] deve combinar diferentes formatos engajando o estudante em atividades que se complementam" (BAHIA, 2021h, p. 22). Já na segunda fase, chamada de "Ensino Híbrido", "será feito de forma alternada diária, a partir da divisão das turmas, conciliando os chamados Tempo Escola e Tempo Casa (continuando com as Atividades Curriculares Complementares)" (BAHIA, 2021h, p. 25). Por fim, na terceira e última fase, chamada "Presencial Integral", "manterá a organização de horários adotados na etapa anterior, dedicando atenção continuada aos cuidados sanitários e à observação rigorosa dos protocolos utilizados" (BAHIA, 2021h, p. 27).

Todo esse planejamento foi apresentado no início de 2021, contudo, havia uma data para a progressão entre as fases de retorno. Isso porque essa progressão seria avaliada pela equipe da SEC-BA e da SESAB, através da análise dos níveis de contaminação pela COVID-19 e a vacinação dos profissionais.

Esse documento foi complementado pelo segundo protocolo, nomeado como apêndice, Perguntas e Respostas, no qual foram dispostas questões práticas acerca dos materiais didáticos, avaliações, cargas horárias, turmas, unidades letivas dentre outras propostas para o ano letivo denominado 2020/2021.

Assim como os documentos federais publicados na página digital do Ministério da Educação, no protocolo da educação estadual foram apresentadas diretrizes para a Educação do Campo, de forma ampla. Em aspectos gerais se propõem: a) Para a Educação do Campo, Quilombola e Indígena deve-se propor atividades pedagógicas condizentes com os anseios dos estudantes dos povos e comunidades tradicionais e do campo; (BAHIA, 2021h, p. 37); priorização da oferta presencial e regular; acesso aos roteiros de estudo específicos para as Modalidades; flexibilização ou adequação do novo calendário escolar; cursos e formações para os professores; e ações que contribuam para a inclusão digital dos povos e comunidades tradicionais e da população do campo (BAHIA, 2021h). E nas diretrizes específicas para a Educação do Campo trazem:

---

[37] Os protocolos estão disponíveis em: http://www.educacao.ba.gov.br/midias/documentos/protocolo-ano-letivo Publicado. em 08/03/2021 - 16:44 por Pedro Moraes.

> a) Adoção, quando oportuno, a prática da alternância, entendida como estratégia pedagógica que dá conta do atendimento qualificado a diversos contextos, por meio da organização dos tempos pedagógicos, intercalando processo de ensino aprendizagem na escola, na comunidade e no trabalho.
> b) Proposição, como eixos estruturantes do currículo, temas ligados à questão agrária, agroecologia, sustentabilidade, trabalho, meio e cidadania.
> c) Elaboração ou atualização dos PPP contemplando os princípios e metodologias próprias da Educação do Campo;
> d) Garantia de formas de avaliação que contemplem os projetos e conhecimentos construídos pelas comunidades. (BAHIA, 2021h, p. 38).

O terceiro protocolo está direcionado à saúde para o ano letivo 2022, com orientações que visavam a auxiliar as escolas, a fim de garantir aos estudantes a retomada das atividades escolares de forma segura. (BAHIA, 2021i, p. 5).

Em 15 de março de 2021, iniciou-se o ano letivo 2020/2021 da rede estadual de ensino na Bahia, mediante a uma aula magna, às 8h30, com transmissão ao vivo pelo canal da Educação Bahia no *Youtube* e pelo canal Educa Bahia, na TVE. A partir de então, iniciou-se as aulas remotas que teriam como material de suporte os Cadernos de Apoio à Aprendizagem[38] (Ensino Fundamental; Ensino Médio; Educação de Jovens e Adultos - EJA) e a TV Educa Bahia[39] e, como estímulo ao retorno e permanência dos alunos do Ensino Médio, foi lançado a Bolsa Presença,[40] ações que foram ratificadas pela Portaria Nº 637/2021.

> Art. 1º Expedir a presente Portaria, visando à reorganização das atividades letivas na Rede Pública Estadual de Ensino, como garantia da continuidade da aprendizagem dos estudantes matriculados em todas as etapas, modalidades e ofertas da Educação Básica, cujas atividades escolares estiveram suspensas no período de 18 de março de 2020 a 02 de março de 2021, em virtude da Situação de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, decorrente da pandemia do COVID-19. (BAHIA, 2021c.)

---

[38] Cadernos de Apoio à Aprendizagem. Publicado em: 23/02/2021. Por Pedro Moraes. Disponível em: http://estudantes.educacao.ba.gov.br/cadernos-de-apoio

[39] A TV Educa Bahia é um novo canal de televisão que serve de apoio ao processo de aprendizagem dos estudantes. O canal, lançado em março de 2021, traz conteúdos exclusivos para a Educação, durante as 24 horas por dia, todos os dias da semana. A nova emissora pública é uma iniciativa da Secretaria da Educação da Bahia (SEC) e faz parte de um conjunto de ações complementares implementadas para o retorno do ano letivo após a paralisação em função da pandemia do coronavírus.
Disponível em: http://institucional.educacao.ba.gov.br/noticias/sinal-da-tve-e-da-tv-educa-bahia-e-inaugurado-em-jeremoabo#:~:text=A%20TV%20Educa%20Bahia%20%C3%A9,todos%20os%20dias%20da%20semana.

[40] O programa foi criado pela Lei nº 14.310, de 24 de março de 2021, do Bolsa Presença, com a retomada das atividades letivas na rede estadual de ensino, após período de isolamento social imposto pela pandemia do novo Coronavírus. Em 16 de dezembro de 2021, com a Lei nº 14.396, que alterou a Lei nº 14.310/21, o programa passou a ser permanente e reconhecido como uma política de Estado.

As portarias subsequentes trazem, em seus corpos, medidas que objetivam oportunizar o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas, como está disposto no Art. 4º da Portaria Nº 637:

> I- Adoção de medidas de **acolhimento aos educadores, educandos e correspondentes famílias**, bem como de rigorosa observância dos procedimentos sanitários indicados na legislação e nas orientações complementares elaboradas pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia - SEC;
> II- **Garantia de que todos os estudantes sejam capazes de realizarem as atividades** e acessarem os recursos pedagógicos, independentemente da respectiva condição de acesso a bens de consumo, inclusive a tecnologias digitais;
> III- Articulação entre as **ofertas de atividades escolares** remotas, híbridas e presenciais;
> IV- Retomada das atividades letivas em conformidade com as orientações descritas nesta Portaria e com documentos complementares expedidos pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia;
> V- **Autonomia pedagógica das escolas**, apoiada em planejamento consoante com o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei no 9.394/1996, para o cumprimento da carga horária letiva mínima, a qual está descrita no Protocolo Pedagógico da Rede Estadual para o Ano Letivo 2020/2021
> Parágrafo Único - Caso se constate que alguns estudantes não estão sendo contemplados pelo supracitado Protocolo, **a escola deverá indicar medidas específicas que visem a garantir a equidade no processo de aprendizagem**, com acesso aos conteúdos e aos processos pedagógicos conforme o planejamento. (BAHIA, 2021c, grifos nossos).

De acordo o Conselho Estadual de Educação (CEE), após o início da pandemia ocasionada pela COVID-19, foi estabelecido o Regime Especial de Atividade Curricular[41], "como forma de viabilizar as aulas nos domicílios dos estudantes, enquanto perdurarem os decretos de enfrentamento à situação de emergência em saúde pública, que suspendem as atividades presenciais nas instituições de ensino." (BAHIA, 2022b)

Todas as documentações citadas trazem em suas entrelinhas a educação ideal, na qual nenhum estudante seria deixado para trás, em que as especificidades e desigualdades de oportunidades seriam minimizadas e/ou extintas pelo poder público. Mas na prática pedagógica, as portarias conseguiram viabilizar o acesso à educação pública e gratuita?

Segundo Menezes (2021) não, pois, apesar de as atividades remotas serem concebidas com o intuito de amenizar os danos ao aproveitamento escolar, elas foram insuficientes, pois

---

[41] O CEE/BA normatizou o Regime de Especial de Atividade Curricular e orientou acerca da aplicação das atividades curriculares nos domicílios dos estudantes para todas as redes e unidades escolares da educação básica, bem como as instituições Estaduais de Ensino Superior – IEES, integrantes do sistema estadual de ensino da Bahia. (BAHIA, 2022b) Disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=112.

na Bahia, foram 844.045 crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos fora das atividades escolares em 2020. E quando se volta o olhar para as escolas campesinas, a adaptação ao sistema remoto de aulas se torna um desafio ainda maior, uma vez que o acesso a itens básicos já é uma dificuldade latente, e com a crise econômica agravada pela pandemia, a situação torna-se ainda mais complexa.

Um dos fatores a ser considerado no planejamento são as tecnologias e/ou equipamentos disponíveis em suas instituições educacionais. De acordo com o Censo Escolar em 2020, na Bahia, os itens intitulados tecnologia e equipamentos (internet, banda, larga, aparelho, DVD, impressora, parabólica, copiadora, retroprojetor/ projetor, TV) estão presentes em menos de 50% das escolas campesinas, como pode ser observado no quadro 19.

Quadro 19- Tecnologias e equipamentos em escolas campesinas sob administração municipal e estadual em 2020

	Tecnologia		Equipamento					
	Internet	Banda larga	Aparelho DVD	Impressora	Parabólica	Copiadora	Retroprojetor/ Projetor	TV
Brasil (53.659 escolas)	44% (23.797 escolas)	31% (16.675 escolas)	44% (23.610 escolas)	42% (22.578 escolas)	16% (8.837 escolas)	18% (9.700 escolas)	5% (2.461 escolas)	57% (30.417 escolas)
Bahia (7.828 escolas)	46% (3.576 escolas)	31% (2.456 escolas)	48% (3.767 escolas)	48% (3.735 escolas)	14% (1.128 escolas)	14% (1.124 escolas)	2% (156 escolas)	62% (4.873 escolas)
Território: Sudoeste Baiano (474 escolas)	34% (163 escolas)	19% (88 escolas)	37% (176 escolas)	32% (150 escolas)	10% (46 escolas)	16% (74 escolas)	0% (1 escolas)	53% (163 escolas)

Fonte: Criado pela autora a partir dos dados coletados no Censo Escolar, 2020.

As tecnologias abordadas nesse censo contemplam as formas de acesso à internet em 2020, em que, na Bahia, 45% das escolas em espaços campesinos possuíam esse acesso, dado que revela apenas a existência da conexão e não a qualidade da mesma. Partindo da ideia de que, para o uso desse recurso em aulas remotas, faz-se necessário um acesso que permita o manuseio de arquivos robustos, bem como aulas síncronas - ação que poderia ser viabilizada por uma conexão banda larga[42] (31% das escolas baianas), podemos constatar, no entanto, que a posse desses recursos nas escolas não garante que seja acessível aos seus estudantes.

[42] A banda larga veio como uma evolução natural da internet discada. Podemos definir como "banda larga" a conexão à internet com velocidade igual ou superior a 128kbps e de forma ininterrupta, dispensando a utilização da linha telefônica. Essa conexão pode ser encontrada em: DSL (Digital Subscriber Line), cabo, rádio, Wi-fi,

Quadro 20 - Recursos disponíveis para os estudantes de escolas em áreas rurais: Brasil e Bahia

BRASIL	**2019 – 54.600**		**2020 - 53.659**	
	Não possuem	**Possuem**	**Não possuem**	**Possuem**
Acesso à internet	88% (47.900 escolas)	12% (6.700 escolas)	86% (46.227 escolas)	14% (7.432 escolas)
Computador de mesa	80% (43.511 escolas)	20% (11.089 escolas)	76% (40.670 escolas)	24% (12.989 escolas)
Computador portátil	89% (48.336 escolas)	11% (6.264 escolas)	86% (46.169 escolas)	14% (7.490 escolas)
Tablet	97% (53.060 escolas)	3% (1.540 escolas)	97% (52.128 escolas)	3% (1.531 escolas)
BAHIA	**2019 - 8038**		**2020 - 7.828**	
	Não possuem	**Possuem**	**Não possuem**	**Possuem**
Acesso à internet	93% (7.478 escolas)	7% (560 escolas)	90% (7.074 escolas)	10% (754 escolas)
Computador de mesa	85% (6.813 escolas)	15% (1.225 escolas)	79% (6.188 escolas)	21% (1.640 escolas)
Computador portátil	90% (7.225 escolas)	10% (813 escolas)	86% (6.694 escolas)	14% (1.134 escolas)
Tablet	99% (7.980 escolas)	1% (58 escolas)7	99% (7.772 escolas)	1% (56 escolas)

Fonte: Criado pela autora com os dados do Censo Escolar (2013 - 2020) – INEP.

Quadro 21 - Quantidade de computadores em uso pelos estudantes de áreas rurais

	BRASIL		**BAHIA**	
Estudantes municipais e estaduais	**2019** 5.749.516 matrículas	**2020** 5.268.589 matrículas	**2019** 802.912 matrículas	**2020** 737.305 matrículas
Desktop	687.263	869.554	4.801	5.824
Notebook	1.621.312	2.068.718	268.680	802.574
Tablet	1.618.468	1.532.026	244	288

Fonte: Censo Escolar (2013 - 2020) e Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB (2013 - 2020).

Ao somar a quantidade de todos *desktops*, *notebooks* e *tablets* disponibilizados aos estudantes brasileiros que residem em áreas rurais, em 2019, esses aparelhos correspondem a aproximadamente 68% (3.927.043 aparelhos) das matrículas realizadas nesse período. Ao considerar os três turnos (matutino, vespertino e noturno) em que as escolas podem receber os estudantes da educação básica, e que esses aparelhos se encontram em quantidades distintas nas

WiMax e Satélite. Disponível em: https://nwi.com.br/2018/11/17/afinal-o-que-e-banda-larga-acabe-com-suas-duvidas/#:~:text=A%20banda%20larga%20veio%20como,a%20utiliza%C3%A7%C3%A3o%20da%20linha%20telef%C3%B4nica. Acesso em: 08 de jul. 2022.

instituições de ensino, haveria aparelhos que permitiriam que um quantitativo considerável de estudantes usufruísse desse recurso em suas práticas pedagógicas.

Esses dados revelam algumas das contradições das escolas campesinas em âmbito nacional, apesar desse quantitativo ser suficiente para que todas essas unidades de ensino tivessem no mínimo setenta (70) aparelhos em uso pelos alunos, num laboratório de informática, por exemplo, apenas 35% (18.893 escolas.) delas declararam a disponibilização desses aparelhos que, em sua maioria, poderiam ser usados como uma máquina de datilografia moderna, visto que a disponibilização da internet se restringia a 12% das escolas, ou armazenadas em armários, caso alguns desses dispositivos tenham sido destinados a alguma das 3.800 que não tem acesso à energia elétrica.

Em 2020, com o fechamento das escolas, redução do número de estudantes em áreas rurais[43] e aquisição de novos aparelhos, houve um aumento na proporção entre número de aparelhos e estudantes matriculados, com 4.470.298 *(notebooks*, *desktops* e *tablets*) aparelhos tecnológicos. Dos estudantes matriculados, 85% teriam acesso individual a esses recursos ou em suas respectivas escolas. Caso avaliasse o acesso às tecnologias digitais com apenas esse dado, poderia se afirmar que as escolas campesinas brasileiras tiveram equidade de acesso a esse recurso, pois a maioria dos estudantes teriam a possibilidade usar em seus processos de ensino/aprendizagem esses materiais, ainda assim, a realidade concreta se mostrou mais complexa durante a pandemia, pois não houve uma distribuição equitativa desses aparelhos, visto que 37% das escolas não contavam com nenhum tipo de dispositivo (Cetic, 2020).

A lacuna na formação dos profissionais da educação para uso desses aparelhos, bem como planejamento pedagógico para fazê-lo, é evidenciado pelos 23% que utilizavam ambiente ou plataforma virtual de aprendizagem, e 29% das escolas possuíam documentos que definiam as políticas de proteção de dados e segurança da informação na instituição. Para além desses empecilhos institucionais, de acordo as informações da TIC Educação 2021, do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), os professores de escolas no campo apontaram como desafios para manter as aulas durante a pandemia: falta de dispositivo e de acesso à internet nos domicílios dos alunos (92%), seguido da falta de habilidade para realizar atividades educacionais com os alunos por meio do uso de tecnologias (76%).

---

[43] De 2019 para 2020 houve uma redução nacional de 480.927 matrículas nas escolas públicas rurais, sob a administração estaduais e municipais.

Por meio desses dados, evidencia-se que para que o uso das tecnologias digitais alcance os alunos campesinos de forma concreta, faz-se necessária a melhoria das estruturas das escolas, pois sem um ambiente com as condições básicas de aprendizagem, se inviabiliza quaisquer políticas públicas relacionadas às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, a formação dos professores, planejamento pedagógico. Ademais, é necessário que os recursos tecnológicos cheguem de forma equitativa às instituições e, a partir dessas ações, gradativamente, a comunidade escolar campesina se apropriará desse recurso pedagógico.

Ao fazer o mesmo cálculo com os dados do Censo Escolar (2019-2020) relacionados aos computadores disponibilizados para os estudantes baianos, as contradições tornam-se mais latentes. Em 2019, foi declarada uma disponibilidade de aparelhos para 34% (273.725 aparelhos) dos estudantes, número abaixo da média nacional e, em 2020, somente a quantidade de *notebooks* (802.574 aparelhos) declarados em uso pelos alunos que residem áreas ruais, seriam suficientes para que todos os estudantes matriculados na educação básica (747.852 matrículas em 2020) tivessem um aparelho.

Ao se somar todos os aparelhos declarados à disposição dos estudantes em 2020, e subtrair o quantitativo de estudantes matriculados, há um excedente de 60.834 dispositivos, isso desconsiderando evasão ou abandono escolar. Por meio desse alto número de aparelhos declarados à disposição dos estudantes das escolas situadas em áreas rurais, surgem alguns questionamentos: Será que o poder público baiano esqueceu que para as 235 escolas sem energia elétrica (2020) é inviável o uso desses aparelhos? e que nas 6.839[44] escolas que declararam não disponibilizar o acesso à internet aos estudantes, esses aparelhos tecnológicos têm sua funcionalidade limitada?

Apesar desse número de aparelhos mais que suficiente para todas as escolas baianas, apenas 21% (1.645 escolas) afirmaram disponibilizar computador de mesa para os estudantes, 14% (1.134 escolas) declararam disponibilizar computador portátil; e 1% (56 escolas) disponibilizam *tablets*, como está disposto no quadro 20. Nesse momento da pesquisa, as contradições que envolvem a realidade educacional se tornam evidentes, os dados apontam três possibilidades duras para a educação campesina: primeiro: os dados excedem a realidade na aquisição dos equipamentos, podendo haver desvio de verba pública; segundo: um acúmulo de aparelhos em poucas escolas, nas unidade de ensino que declararam dispor de equipamentos

---

[44] Esse número foi encontrado a partir da subtração das 235 escolas sem eletricidade, visto que elas também não possuem internet, das 7.074 que declararam não disponibilizar de internet para os estudantes e, partir daí, gera-se um resultado condizente com a realidade baiana.

para os estudantes; ou, na terceira possibilidade: os aparelhos chegaram às escolas, mas estão estocados, não sendo úteis para os processos de ensino e aprendizagem, e houve uma omissão dessa existência no Censo Escolar dos municípios.

A documentação publicada pelo estado da Bahia em 2020 aborda a possibilidade do uso das tecnologias na educação como um recurso que ainda precisa ser melhorado, como pode ser perceptível na Resolução CEE N.º 27, de 25 de março de 2020, que traz em seu Art. 7º. recomendações à Secretaria da Educação do Estado da Bahia:

> I) Articulação com o Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia – IRDEB, nos termos do que dispõe o Art. 253 da Constituição do Estado da Bahia, no intuito de **ampliar o potencial de intermediação tecnológica na educação básica** naquilo que concerne à produção, concepção e execução de práticas de difusão e de compartilhamento de materiais didáticos radiofônicos, televisivos e mídias de suporte digital, no conjunto das medidas que se constituem o foco da presente normativa; (BAHIA, 2020e, grifos nossos).

Como pode ser observado na Resolução CEE N.º 27, busca-se ampliar o potencial de intermediação tecnológica por meio de equipamentos que, possivelmente, existiam nos domicílios dos estudantes. A Bahia foi o único estado brasileiro sem aula virtual em 2020, e em 2021, quando houve o planejamento pedagógico para o desenvolvimento das aprendizagens, foi apresentada uma consideração na qual: “a) Que o cumprimento da carga horária observará, sob todas as formas, as condições objetivas de cada estudante no que diz respeito ao acesso a tecnologias.” (BAHIA. 2021g, p. 5) Essa observação considera as condições dos estudantes, como se não houvesse esse recurso para ser usado por eles antes.

Após nossas discussões sobre as condições para o ensino remoto apresentadas neste capítulo, discorreremos, no capítulo 4, a seguir, acerca dos usos pedagógicos das tecnologias digitais e de informação na região do Sudoeste baiano.

4 SUDOESTE BAIANO: TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS DO CAMPO

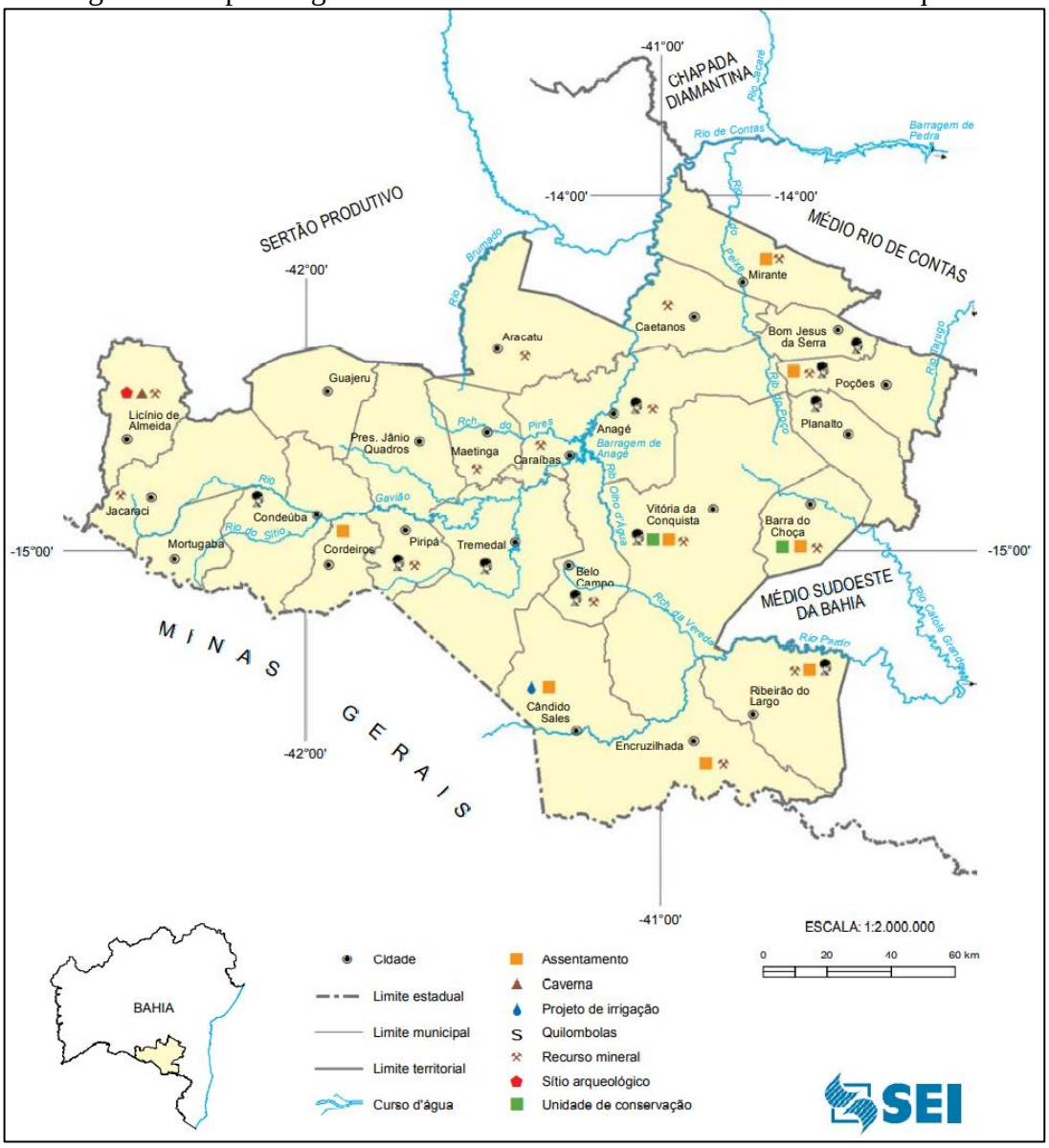
"[..] é um aprendizado humano essencial: olhar no espelho do que somos e queremos ser; assumir identidades pessoais e coletivas, ter orgulho delas, ao mesmo tempo em que se desafiar no movimento de sua permanente construção. Educar é ajudar a construir e a fortalecer identidades; desenhar rostos, formar sujeitos. E isto tem a ver com valores, modo de vida, memória, cultura."

(CALDAR, 2008, p. 53)

Os Territórios de Identidades da Bahia foram criados como unidades de planejamento de políticas públicas, formados por agrupamentos identitários municipais, geralmente contíguos, de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, nos quais há um reconhecimento de seus moradores como espaço historicamente construído ao qual pertencem, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial. (SEPLAN, 2022).

Dentre os vinte e sete territórios de identidade que compõem a Bahia, esta pesquisa se debruça pelo Sudoeste Baiano: Localizado no Centro Sul Baiano, correspondendo a aproximadamente 4,8% do território estadual, o Sudoeste Baiano é composto, administrativamente, pelos municípios de Anagé, Aracatu, Barra do Choça, Belo Campo, Bom Jesus da Serra, Caetanos, Cândido Sales, Caraíbas, Condeúba, Cordeiros, Encruzilhada, Guajeru, Jacaraci, Licínio de Almeida, Maetinga, Mirante, Mortugaba, Piripá, Planalto, Poções, Presidente Jânio Quadros, Ribeirão do Largo, Tremedal e Vitória da Conquista (BAHIA, 2015).

Figura 5 - Aspectos gerais do Território de Identidade Vitória da Conquista



Fonte: BAHIA. Perfil dos Territórios de Identidade/Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. Salvador: SEI (2015).

Esse território está inserido na Região Semiárida e apresenta clima seco, com três tipologias: clima subúmido a seco, clima semiárido e clima úmido a subúmido. Nesse território, há uma intensa degradação, principalmente pela substituição da vegetação natural pelas pastagens. (BAHIA, 2015). Entre os aspectos, observa-se a presença de comunidades quilombolas, assentamentos (Cartograma 1), comunidades ribeirinhas e comunidades

campesinas, que fazem do Sudoeste Baiano um território que abrange uma heterogeneidade na comunidade que compõe a Educação do Campo.[45]

> Art. 2º - São consideradas populações do campo, nos termos do Decreto nº 7.352, de 2010: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL, 2013b).

Diferente da educação rural, a Educação do Campo nasceu em oposição e confronto há projetos consolidados, nos quais o campo se reduzia a um lugar de negócio, que expulsava as famílias, que não precisava de educação, nem de escolas, porque precisava cada vez menos de gente (CALDART, 2007). “E ao nascer lutando por Educação do Campo direitos coletivos que dizem respeito à esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos" (CALDART, 2007, p. 02-03).

Na busca por uma educação que leve o homem do campo a compreender o “sentido rural da civilização brasileira” e reforce os seus valores, a fim de fixá-lo à terra, acarreta a necessidade de adaptar programas e currículos ao meio físico e à cultura rural, (BRESOLIN; ECCO, 2008). Nessa perspectiva, o uso das tecnologias digitais e/ou de informação e comunicação nas escolas campesinas precisa considerar que a Educação do Campo tem como elemento identitário o protagonismo dos trabalhadores do campo e dos coletivos que os representam, bem como a defesa de outro projeto societário (SOUZA, 2020).

No projeto de educação básica do campo, o acesso às tecnologias, bem como de outros recursos, por si só, é insuficiente, pois esse projeto precisa “incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situamos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia,” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 26).

Apesar dos avanços relacionados à Educação do Campo desde 1998, quando esse termo foi cunhado, há um desmonte sistemático das escolas localizadas em áreas campesinas. Enquanto numa década foram ampliados o número de escolas em áreas urbanas com 4.429 novas escolas (em 2011, um quantitativo de 80.486 escolas; e em 2021, com 84.915 escolas);

---

[45] O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004. (CALDART. 2012, p. 259-260).

nas áreas campesinas, houve o fechamento de 22.765 escolas (em 2011, foram fechadas 75.678 escolas; e em 2021, um total de 52.913 escolas), esses dados do Censo Escolar (2011-2021) apontam uma diferença considerável no número de escolas fechadas em relação às que foram abertas.

As escolas públicas campesinas sofrem golpes constantes, que propositadamente perdem estruturas. Segundo Wanderley (2009, p. 230), "As diferenças entre as áreas rurais e urbanas se expressam também no que diz respeito ao acesso aos bens e serviços básicos, especialmente os oferecidos pelas instituições públicas". Tais ações podem reverberar na migração forçada dos estudantes para escolas distantes de suas residências e/ou escolas privadas, na busca por melhores condições de aprendizagem, e em situações extremas o abandono dos processos de escolarização.

De acordo com os dados apresentados pelo Observatório de Educação (2022), a exclusão escolar, que esteve em queda entre 2016 e 2019, voltou a crescer, principalmente em grupos etários de maior risco: entre 4 e 5 anos e de 15 a 17 anos. Segundo Censo Escolar (2020), além dessas faixas etárias de risco, as crianças e adolescentes negros e indígenas, moradores de áreas rurais e com renda familiar menor, são mais afetados, constituindo mais de 70% daqueles que estão fora da escola (OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO, 2022).

A exclusão dos espaços educacionais ocorre por uma gama de fatores, como: necessidade de trabalhar, dificuldade de acesso às escolas, gravidez não planejada, sentimento de não pertença, dentre outras. Problemas que são históricos na educação e que são mais perceptíveis em espaços campesinos. Apesar de 38% das escolas brasileiras[46] estarem localizadas em áreas rurais (Censo Escolar de 2021), o planejamento educacional ainda tem muito que avançar, para que os conhecimentos propostos no espaço das escolas coadunem com a realidade do campo. Os materiais didáticos,[47] por exemplo, ainda são pensados e confeccionados, seguindo, em suas essências, um modelo da seriação urbana de forma fragmentada, sem atentar para as especificidades das Escola do Campo (SANTOS, 2013).

No estado da Bahia, diferentemente dos índices nacionais, a maioria das escolas públicas e gratuitas (57%) são localizadas em áreas rurais[48], índice um pouco menor que o do

---

[46] Brasil = Escolas Rurais 38% (5.2913); Escolas Urbanas 62% (84.915) (Censo Escolar, 2021).
[47] Os materiais didáticos elaborados para uso nacional não devem conter erros e precisam ser utilizados de maneira a favorecer o planejamento do professor e auxiliar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças do campo. Este material deve chegar rapidamente às escolas e não ficar dependente de uma logística nos estados em que o programa não funciona. (D'AGOSTINI; TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR. 2012, p. 322).
[48] Bahia = Escolas Rurais 57% (7.698); Escolas Urbanas 43% (5.743) (Censo Escolar, 2021).

Sudoeste Baiano, que possui 63% das escolas rurais[49]. Partindo da premissa de que no planejamento educacional também se considera os quantitativos, espera-se que no Sudoeste Baiano haja formação, planejamento e materiais didáticos que reflitam essa realidade numérica, mesmo considerando que os municípios que compõem essa região sejam relativamente jovens, como menos de 200 anos de fundação, e aproximadamente, 678.054 habitantes. Nesse território há 465 escolas localizadas em áreas rurais, das quais se somam 41.962 matrículas[50] e mais de mil professores, como está disposto no quadro 22, a seguir.

Quadro 22- Sudoeste Baiano: fundação dos municípios, dados habitacionais e educacionais de 2021

Municípios - 2021	Fundação	Habitantes	Número de escolas	Matrículas	Professores
Anagé	1962	21.229	31	2.163	44
Aracatu	1962	12.690	10	1.000	52
Barra do Choça	1962	30.831	34	3.946	92
Belo Campo	1915	17.013	29	1.230	42
Bom Jesus da Serra	1989	9.768	5	688	23
Caetanos	1989	14.671	41	1.004	27
Cândido Sales	1962	24.921	35	2.952	85
Caraíbas	1989	8.659	4	1.107	47
Condeúba	1861	17.113	30	1.033	50
Cordeiros	1961	8.667	6	429	11
Encruzilhada	1825	15.914	31	3.608	83
Guajeru	1985	6.371	2	341	18
Jacaraci	1880	14.855	5	636	31
Licínio de Almeida	1962	2.357	11	577	24
Maetinga	1985	2.386	7	277	18
Mirante	1989	8.264	12	798	22
Mortugaba	1961	2.063	7	449	18
Piripá	1962	10.253	8	467	22
Planalto	1962	26.581	14	1.616	46
Poções	1880	46.885	11	1.678	50
Presidente Jânio Quadros	1961	12.028	15	1.022	30
Ribeirão do Largo	1989	4.896	13	764	18
Tremedal	1953	15.996	25	1.469	50
Vitória da Conquista	1840	343.643	79	12.708	249

Fonte: IBGE (2021); Censo Escolar (2021).

Mesmo com um número considerável de escolas em espaços rurais, a dispersão de sua população, a ausência do poder público no seu espaço e mesmo a ausência da grande maioria

[49] Sudoeste Baiano = Escolas Rurais 63% (456); Escolas Urbanas 37% (275) (Censo Escolar, 2021).

[50] O quantitativo de matrículas foi aqui empregado como medida aproximada do número de estudantes vinculados as instituições de ensino localizadas em áreas rurais. É sabido que durante o ano letivo há transferências, abandono e evasão escolar, dados importantes, mas que não serão analisados nessa pesquisa.

dos bens e serviços, naturalmente concentrados na área urbana (WANDERLEY, 2009), faz com que o campo tenha menor assistência de políticas públicas. E, para naturalizar essa diferença, a ideologia dominante criou determinadas representações simbólicas na consciência dessas populações rurais, a fim de minimizá-las e atrelá-las ao poder de classe. (WANDERLEY, 1997)

A criação de arquétipos em que a figura do homem e da mulher campesina são os atrasados, os "fora do lugar", os "jeca tatus" (WANDERLEY, 1997), foram difundidos com tanta intensidade que, mesmo de forma inconsciente, ao retratar os povos do campo, os próprios campesinos(as) reproduzem os estereótipos difundidos pelos meios de comunicação, com roupas remendadas, dentes estragados, vocábulos incomuns em seus cotidianos e, consequentemente, reproduzem a ideologia na qual há uma inferioridade cultural, social e intelectual no campo. Essa visão de "inferioridade" campesina pode ser perceptível nas políticas públicas que chegam às escolas, visto que todos os recursos básicos ao funcionamento de uma instituição de ensino[51] chegam em menor quantidade nesses espaços.

Partilhamos a ideia de que a educação que não reconhece as produções culturais das comunidades que a circundam e acabam por sobrepor os conhecimentos locais pelos ideais urbanocêntricos consumistas do sistema capitalista, no qual o valor das "coisas" é dado de acordo ao valor monetário pelo qual elas podem ser trocadas. Essa educação, além de estimular o esvaziamento do campo, ao criar e/ou reproduzir ideais de vida confortáveis, atrelados ao acesso a certos recursos e estruturas físicas, normalmente encontradas nas cidades, também desconsidera que, no sistema econômico vigente, a poucos é dado o direito de usufruir das "maravilhas das grandes cidades" e, para fazê-lo, faz-se necessário um conjunto de fatores, dentre os quais o poder econômico tem destaque.

4.1 Educação do Sudoeste baiano no período pandêmico (2020-2021)

Em 2020, o Brasil iniciou ações para o enfrentamento da pandemia provocada pelo novo Coronavírus (causador da COVID-19), como foi indicada pela Portaria Nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, na qual foi declarado Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV) e pela Lei

---

[51] Total de escolas que não possuem abastecimento de água - área rural =3.251/ área urbana = 196.
Total de escolas que não possuem cozinha – área rural =4.024/ área urbana = 2.210.
Total de escolas que não possuem recursos de acessibilidade - área rural =30.327/ área urbana = 15.495 (Censo Escolar, 2020).

Nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, em que foram dispostas as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, decorrentes do coronavírus responsável pelo surto iniciado em 2019. Dentre as medidas elencadas nessa lei, estão: isolamento, quarentena, exames laboratoriais e testes, informações que indicavam um aparente reconhecimento da periculosidade desse vírus, bem como, respeito às indicações da ciência para lidar com uma contaminação, que até então estava emaranhada de incertezas.

Quando houve a declaração de Emergência em Saúde Pública, bem como a promulgação da Lei Nº 13.979 (BRASIL, 2020c), havia suspeitas de brasileiros contaminados com esse vírus, e nenhuma morte confirmada. Contudo, no mês subsequente em que o Ministério da Saúde registrou contaminação, foram catalogadas 1.546 pessoas contaminadas pelo novo coronavírus **e** 25 óbitos oriundos da doença. Nesse período, foi confirmado que em todos os estados brasileiros possuíam casos dessa contaminação viral, e foi declarado estado de calamidade pública ocasionada pelo novo coronavírus (BRASIL, 2020a). O posicionamento do governo federal mostrou-se oposto ao da portaria, da lei e do decreto citados, como pode ser observado no pronunciamento oficial do dia 24 de março de 2020, no qual o então presidente associou as informações divulgadas pelos jornais, rádios e internet acerca da COVID-19 como propagação do pânico: **"**Grande parte dos meios de comunicação foram na contramão. Espalharam exatamente a sensação de pavor, [...]" (TVBrasilGov. 2020) e comparou o Coronavírus com uma "gripezinha ou resfriadinho".

Este posicionamento contraditório entre a presidência e o Ministério da Saúde, liderada por Luiz Henrique Mandetta (de 1º de janeiro de 2019 à 16 de abril de 2020), causaram dubiedade na população em relação a gravidade e/ou periculosidade desse vírus. Mesmo frente a essas contradições, assim como a federação; o estado da Bahia e todos municípios que compõem o Sudoeste Baiano (Anexo III) declararam oficialmente situação de emergência e/ou estado de calamidade pública. Esses dois termos são empregados quando há o reconhecimento pelo poder público da ocorrência de uma situação anormal, cujo objetivo é agilizar a resposta do Sistema Nacional de Defesa Civil (SINDEC) a uma situação de desastre, de tal intensidade, que exige, urgentemente, o desencadeamento de medidas de exceção (CASTRO, 2007).

A diferença entre estado de calamidade e emergência está na resposta que se pretende obter do Poder Público em relação à crise. De acordo com o Decreto Nº 10.593, de 24 de dezembro de 2020, os dois casos preveem uma situação anormal, provocada por desastres, causando danos e prejuízos. No entanto, no caso da situação de emergência, o comprometimento da capacidade de resposta do Poder Público do ente atingido é "parcial", e

no caso de calamidade, “o comprometimento da capacidade de resposta do Poder Público do ente atingido é substancial”, como está disposto no Artigo 2º desse mesmo decreto:

> VIII - **estado de calamidade pública** - situação anormal provocada por desastre que causa danos e prejuízos que impliquem o comprometimento substancial da capacidade de resposta do Poder Público do ente federativo atingido ou que demande a adoção de medidas administrativas excepcionais para resposta e recuperação;
> XIV - **situação de emergência** - situação anormal provocada por desastre que causa danos e prejuízos que impliquem o comprometimento parcial da capacidade de resposta do Poder Público do ente federativo atingido ou que demande a adoção de medidas administrativas excepcionais para resposta e recuperação. (BRASIL, 2020b, grifos nossos).

Entre os dias 14 de janeiro e 15 de abril de 2020, todos os municípios que compõem o Sudoeste Baiano declararam, em seus diários oficiais, situação de emergência e/ou calamidade pública, de acordo com as necessidades deles. Esse decreto significa a garantia plena da ocorrência de uma situação anormal, em uma área do município e, por meio destes, é possível realizar alteração dos processos de governo e da ordem jurídica, no território considerado, durante o menor prazo possível, para restabelecer a situação de normalidade (CASTRO, 2007, p. 22).

As medidas de controle e prevenção da contaminação frente à emergência em saúde pública de importância nacional e internacional decorrente do Novo Coronavírus adentraram os espaços educacionais, acarretando na suspensão das aulas. Como pode ser observado no quadro 23, todos os municípios que compõem o Território de Identidade do Sudoeste Baiano suspenderam as atividades educacionais entre os dias 16 e 18 de março de 2020. Essa diferença entre as datas ocorreu de acordo com a percepção municipal acerca da contaminação viral, bem como a percepção dos posicionamentos estaduais. No dia 16 de março, o governador da Bahia anunciou medidas que visavam conter o avanço do novo coronavírus (COVID-19), dentre as quais estava a suspensão das aulas por 30 (trinta) dias nas cidades onde havia registro de casos de coronavírus. Essas ações foram publicadas por meio do Decreto Nº 19.529, na edição do Diário Oficial do Estado (DOE) publicado no dia 17 de março de 2020.

Quadro 23- Portarias, decretos e pareceres municipais relacionadas a educação do Sudoeste Baiano: 2020-2022[52]

Município	Aulas suspensas	Ensino Remoto/ Domiciliar/ Estudo remoto	Ensino Híbrido / Semipresencial	Presencial
Anagé	Decreto Nº 11, de 17 de março de 2020	Portaria Nº 001/2021 22/04/2021	Resolução Conjunta SEMEC/CME Nº 01, de 13 de dezembro de 2021	Portaria SEMEC Nº 02/2022 de 01 de fevereiro de 2022
Aracatu	Decreto Nº 13, de 10 de março de 2020.	Deliberação CME Nº 01 DE 02/04/2020	Portaria Nº 02, de 08 de março de 2021.	Portaria Nº03, de 08 de março de 2021.
Barra do Choça	Decreto 42/2020 de 17 de março de 2020.	Resolução CME/Barra do Choça Nº 001 de 05 de agosto de 2020	Decreto Nº 441/2021 de 04 de outubro de 2021	Resolução CME Nº 002/2022 – 15 de fevereiro de 2022
Belo Campo	D e c r e t o nº 19/2020 de 20 de março de 2020	----------	----------	----------
Bom Jesus da Serra	Decreto Municipal Nº 023/2020 de 17 de março de 2020	Portaria SMEBJS 002/2021 (23 /02/2021)	----------	Decreto N° 159/2021 04 de março de 2021
Caetanos	Decreto N° 18 de 17 de março de 2020	Instrução Normativa SEMED N.º 01/2020	Portaria Nº 01/2021, de 25 de janeiro de 2021	Decreto Nº 024, de 20 de outubro de 2021 Do híbrido ao presencial
Cândido Sales	Decreto GP Nº 020, de 17 de março de 2020	Decreto GP Nº 049, de 29 de maio de 2020	----------	----------
Caraíbas	Decreto Nº 24/2020 de 18 de março de 2020	Portaria Nº 01, 27 de novembro de 2020	Resolução Conjunta SEC/CME Nº 01, de 02 de dezembro de 2021	----------
Condeúba	. Decreto N° 014 de março de 2020	Parecer CME Nº: CME 001/2020. Aprovado em 19 de agosto de 2020	Decreto Nº 085 de 26 de abril de 2021.	Calendário escolar 2022 – CME – 15/12/2022
Cordeiros	Decreto Nº 044, de 18 de março DE 2020	Portaria N° 069, de 23 de dezembro de 2021	Decreto N° 041, de 07 de fevereiro de 2022	----------
Encruzilhada	Decreto Nº 006/2020 de 17 de março de 2020	Decreto Nº. 056 de 15 de março de 2021	Decreto Nº. 125 de 09 de agosto de 2021	Decreto Nº. 007 de 01 de fevereiro de 2022

[52] O quadro 23 foi criado a partir dos documentos disponibilizados pelos diários oficiais de cada município, em que se respaldam ações, práticas e/ou planejamentos pedagógicos correlacionados ao enfrentamento da pandemia, logo, as datas de publicação de cada decreto, parecer ou portaria não implica, necessariamente, que a ação se iniciou naquele momento. Nessa pesquisa, buscou-se, preferencialmente, os documentos que legitimassem uma ação que seria realizado após a sua publicação, contudo, ao não localizar esses arquivos, foram elencados outros, que referenciassem o ensino remoto/não presencial, ensino hibrido/semipresencial e o retorno a 100% da presencialidade em andamento ou já realizados. Os dados desse quadro se encontram de forma detalhada nos Apêndices C, D e E.

Guajeru	Decreto Nº 006/2020 de 17 de março de 2020	CALENDÁRIO ESCOLAR 2020/2021 CONTINUUM CURRICULAR (Parecer CNE 19/2020)	Resolução CME Nº 01 de 14 de julho de 2021	Resolução CME Nº 03 de 14 de dezembro de 2021
Jacaraci	Decreto Nº 21, de 18 de março de 2020	Resolução 002/2020. 17 de setembro de 2020	Resolução SME Nº 01/2021.	Decreto Nº 159, de 31 de agosto de 2021.
Licínio de Almeida	Decreto Nº 169/2020, de 18 de março de 2020	Resolução CME Nº 001 de 08 de abril de 2021	Decreto Nº 256/2021, de 08 de setembro de 2021	----------
Maetinga	Decreto Nº 016, de março de 2020	----------	----------	Portaria Nº 021 de 30 agosto de 2021
Mirante	Decreto nº 1.569, de 17 de março de 2020	----------	----------	----------
Mortugaba	Decreto Nº 12/2020 de 18 de março de 2020	Portaria Nº 03/2020. De 28 de Julho de 2020	Parecer CME nº 03/2021. De 5 de Outubro de 2021	Parecer Nº 01/2022 de 3 de março de 2022
Piripá	Decreto Nº 019/2020, de 17 de março de 2020	----------	----------	Calendário Letivo 2022 - Piripá - BA
Planalto	Decreto Nº 020/2020, de 18 de março de 2020	Resolução CME Nº 001/2021.	----------	Portaria SMEC Nº 008/22, DE 14 de fevereiro de 2022
Poções	Decreto Nº. 131/2020 de 17 de março de 2020	----------	Portaria Conjunta SMEP/CME Nº 001 de 6 de agosto de 2021	Portaria Conjunta SMEP/CME Nº 001.2022 de 24 de fevereiro de 2022
Presidente Jânio Quadros	Decreto Nº 08, de 18 de março de 2020	Parecer CME/Conselho Pleno Nº 02/2021 (março)	Parecer CME/Conselho Pleno Nº 02/2021 (junho)	Parecer CME/Conselho Pleno Nº 02/2021 (outubro)
Ribeirão do Largo	Decreto Nº 099 de 18 de março de 2020	Decreto Nº 103 de 06 de abril de 2020	Decreto nº 177, de 26 de agosto de 2021	----------
Tremedal	Decreto Nº 015/2020, de 18 de março de 2020	Portaria Nº 05/2020 de 20 de julho de 2020.	Decreto Nº 21.192, de 05 de julho DE 2021.	Decreta Nº 203/2021 de 27 de setembro de 2021.
Vitória da Conquista	Decreto N.º 20.190, DE 16 de março de 2020	----------	Decreto Nº 21.192, de 05 de julho DE 2021	Portaria Nº. 042/2021 – SMED. (18 de outubro de 2021)
Município	**Aulas suspensas**	**Ensino Remoto/ Domiciliar/ Estudo remoto**	**Ensino Híbrido / Semipresencial**	**Presencial**
Anagé	Decreto Nº 11, de 17 de março de 2020	Portaria Nº 001/2021 22/04/2021	Resolução Conjunta SEMEC/CME Nº 01, de 13 de dezembro de 2021	Portaria SEMEC Nº 02/2022 de 01 de fevereiro de 2022

Aracatu	Decreto Nº 13, de 10 de março de 2020.	Deliberação CME Nº 01 DE 02/04/2020	Portaria Nº 02, de 08 de março de 2021.	Portaria Nº03, de 08 de março de 2021.
Barra do Choça	Decreto 42/2020 de 17 de março de 2020.	Resolução CME/Barra do Choça Nº 001 de 05 de agosto de 2020	Decreto Nº 441/2021 de 04 de outubro de 2021	Resolução CME Nº 002/2022 – 15 de fevereiro de 2022
Belo Campo	D e c r e t o nº 19/2020 de 20 de março de 2020	----------	----------	----------
Bom Jesus da Serra	Decreto Municipal Nº 023/2020 de 17 de março de 2020	Portaria SMEBJS 002/2021 (23 /02/2021)	----------	Decreto N° 159/2021 04 de março de 2021
Caetanos	Decreto N° 18 de 17 de março de 2020	Instrução Normativa SEMED N.º 01/2020	Portaria Nº 01/2021, de 25 de janeiro de 2021	Decreto Nº 024, de 20 de outubro de 2021 Do híbrido ao presencial
Cândido Sales	Decreto GP Nº 020, de 17 de março de 2020	Decreto GP Nº 049, de 29 de maio de 2020	----------	----------
Caraíbas	Decreto Nº 24/2020 de 18 de março de 2020	Portaria Nº 01, 27 de novembro de 2020	Resolução Conjunta SEC/CME Nº 01, de 02 de dezembro de 2021	----------
Condeúba	. Decreto N° 014 de março de 2020	Parecer CME Nº: CME 001/2020. Aprovado em 19 de agosto de 2020	Decreto Nº 085 de 26 de abril de 2021.	Calendário escolar 2022 – CME – 15/12/2022
Cordeiros	Decreto Nº 044, de 18 de março DE 2020	Portaria N° 069, de 23 de dezembro de 2021	Decreto N° 041, de 07 de fevereiro de 2022	----------
Encruzilhada	Decreto Nº 006/2020 de 17 de março de 2020	Decreto Nº. 056 de 15 de março de 2021	Decreto Nº. 125 de 09 de agosto de 2021	Decreto Nº. 007 de 01 de fevereiro de 2022
Guajeru	Decreto Nº 006/2020 de 17 de março de 2020	CALENDÁRIO ESCOLAR 2020/2021 CONTINUUM CURRICULAR (Parecer CNE 19/2020)	Resolução CME Nº 01 de 14 de julho de 2021	Resolução CME Nº 03 de 14 de dezembro de 2021
Jacaraci	Decreto Nº 21, de 18 de março de 2020	Resolução 002/2020. 17 de setembro de 2020	Resolução SME Nº 01/2021.	Decreto Nº 159, de 31 de agosto de 2021.
Licínio de Almeida	Decreto Nº 169/2020, de 18 de março de 2020	Resolução CME Nº 001 de 08 de abril de 2021	Decreto Nº 256/2021, de 08 de setembro de 2021	----------
Maetinga	Decreto Nº 016, de março de 2020	----------	----------	Portaria Nº 021 de 30 agosto de 2021
Mirante	Decreto nº 1.569, de 17 de março de 2020	----------	----------	----------

Mortugaba	Decreto Nº 12/2020 de 18 de março de 2020	Portaria Nº 03/2020. De 28 de Julho de 2020	Parecer CME nº 03/2021. De 5 de Outubro de 2021	Parecer Nº 01/2022 de 3 de março de 2022
Piripá	Decreto Nº 019/2020, de 17 de março de 2020	----------	----------	Calendário Letivo 2022 - Piripá - BA
Planalto	Decreto Nº 020/2020, de 18 de março de 2020	Resolução CME Nº 001/2021.	----------	Portaria SMEC Nº 008/22, DE 14 de fevereiro de 2022
Poções	Decreto Nº. 131/2020 de 17 de março de 2020	----------	Portaria Conjunta SMEP/CME Nº 001 de 6 de agosto de 2021	Portaria Conjunta SMEP/CME Nº 001.2022 de 24 de fevereiro de 2022
Presidente Jânio Quadros	Decreto Nº 08, de 18 de março de 2020	Parecer CME/Conselho Pleno Nº 02/2021 (março)	Parecer CME/Conselho Pleno Nº 02/2021 (junho)	Parecer CME/Conselho Pleno Nº 02/2021 (outubro)
Ribeirão do Largo	Decreto Nº 099 de 18 de março de 2020	Decreto Nº 103 de 06 de abril de 2020	Decreto nº 177, de 26 de agosto de 2021	----------
Tremedal	Decreto Nº 015/2020, de 18 de março de 2020	Portaria Nº 05/2020 de 20 de julho de 2020.	Decreto Nº 21.192, de 05 de julho DE 2021.	Decreta Nº 203/2021 de 27 de setembro de 2021.
Vitória da Conquista	Decreto N.º 20.190, DE 16 de março de 2020.	----------	Decreto Nº 21.192, de 05 de julho DE 2021.	Portaria Nº. 042/2021 – SMED. (18 de outubro de 2021).

Fonte: Criado pela autora a partir dos diários oficiais de cada município. 2021.

A partir da suspensão das aulas, os municípios iniciaram um conjunto de ações relacionadas à educação; contudo, o acesso a esses dados pode ser subdividido em dois grupos: no primeiro, os municípios deixaram os diários oficiais atualizados e, em caso de mudança de plataforma, havia *links* que viabilizavam esse acesso; neles se encontram todos os municípios, sendo possível, dessa forma, localizar todas as informações buscadas (quadro 23). No segundo grupo, estão os municípios que não disponibilizaram e/ou dificultaram o acesso a todos os decretos, resoluções e pareceres em suas páginas oficias. Esses empecilhos para o acesso a informações públicas garantido pela Lei Nº 12.527[53], podem ser motivadas por questões

[53] Lei Nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm Acesso em: 17 dez. 2022.

políticas – mudança administrativa entre os anos 2020 e 2021; desorganização das informações públicas; rotatividade de plataformas e ou desconhecimento da importância e responsabilidade de manter a publicização dos dados municipais. Ações, que segundo o Decreto-lei 201/67, Art. 4º**,** é uma infração político-administrativa dos Prefeitos Municipais, sujeitas ao julgamento pela Câmara dos Vereadores e sancionadas com a cassação do mandato, IV "Retardar a publicação ou deixar de publicar as leis e atos sujeitos a essa formalidade" (BRASIL, 1967).

Do município de Belo Campo - BA, por exemplo, não foi possível localizar, no diário oficial do município, nenhum documento que indique ações relacionadas ao ensino remoto/não presencial; semipresencial/híbrido; e o retorno presencial nos anos de 2020 e 2021. Esses tópicos são apresentados na página oficial do município, contudo, ao tentar acessar as informações na íntegra, as suas respectivas páginas não foram encontradas.[54]

A dificuldade de localizar informações basilares da educação entre os anos 2020 e 2021 de alguns municípios do Sudoeste Baiano sinaliza um problema preocupante, pois todas as ações municipais realizadas para manutenção do direito à educação, bem como as restrições para garantir a saúde da comunidade escolar, precisam ser registradas. Os projetos de lei, resoluções, vetos, portarias, pareceres, decretos e outros documentos dessa natureza devem constar nas publicações de um Diário Oficial pois, dessa forma, se garante a veracidade e transparência da administração pública e de suas ações, visto que essas informações são de interesse coletivo. Os vídeos, *posters* ou discursos publicizados em redes sociais não substituem ou isentam as secretarias municipais de educação da responsabilidade de documentar essas ações por meio dos diários oficiais de seus respectivos municípios.

Partindo da análise dos documentos oficiais localizados, vinte e um municípios iniciaram as aulas de forma remota/ não presencial, com calendários e atividades reorganizadas para garantir o direito à educação dos estudantes. Nesse grupo, há uma heterogeneidade relacionada ao período em que essas ações foram iniciadas, isso ocorreu de acordo com a capacidade de resposta a uma situação de emergência, bem como, ao índice de contaminação de cada município. Por isso, a adesão ao ensino de forma remota/ não presencial, ocorreu desde abril de 2020 até março de 2021.

Dentre esses municípios, se destaca Condeúba, pois havia decidido não aderir ao ensino remoto, na reunião do Conselho Municipal de Educação realizada em 29 de abril de 2020,

---

[54] Pesquisa realizada do dia 31 out. 2022 ao dia 25 dez. 2022 no diário oficial do município disponível em: https://www.belocampo.ba.gov.br/Site/DiarioOficial e na página oficial do município de Belo Campo, disponível em: https://www.belocampo.ba.gov.br/Site/Tag/educa%C3%A7%C3%A3o.

contudo, nas reuniões realizadas em junho e julho do mesmo ano, resolveu acatar as decisões do Colegiado, aprovando os Planos de Ação das unidades escolares da rede municipal de ensino de Condeúba para um trabalho docente não presencial e remoto com os alunos das escolas públicas municipais (CONDEÚBA, 2020).

O posicionamento do município de Condeúba revela uma preocupação que está para além dessa cidade, pois o Conselho Municipal de Educação, ao analisar as condições materiais, profissionais e pedagógicas, *a priori*, não encontrou no ensino remoto emergencial uma forma de manutenção dos processos educacionais. Contudo, a necessidade de manutenção das medidas para contenção da contaminação viral e novas publicações que mantinham a suspensão das aulas presenciais, que dantes eram por 15 ou 30 dias, e passaram a ser publicados por tempo indeterminado, acrescentou mais uma informação a ser considerada pelos conselhos municipais de educação de todo o Brasil, agora, eles se colocaram numa situação complexa: iniciar as aulas por meio de atividades remotas/não presenciais, possibilitando a exclusão de parte dos estudantes ou aguardar por tempo indeterminado até que a crise sanitária fosse controlada/contida para retomar as aulas com todos os alunos?

Para responder a esse questionamento, os municípios poderiam revisitar a Constituição Federal de 1988, que traz em seus artigos 205 e 206 as obrigações dos poderes públicos, bem como os princípios a serem considerados:

> Art. 205. **A educação, direito de todos e dever do Estado** e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I - **igualdade de condições para o acesso e permanência na escola**;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> IV - **gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais**; (BRASIL, 1988, grifos nossos).

Partindo do pressuposto que todas as decisões acerca da educação precisam corroborar com a Constituição Federal, os municípios, por meio das secretarias municipais de educação, deveriam planejar ações educacionais que viabilizassem o acesso à educação para todos os estudantes, de forma gratuita. Logo, se as ações educacionais atingissem apenas parte da população e estivesse atrelada a disponibilidade de recursos financeiros – para aquisição de aparelhos tecnológicos, acesso privado à internet etc., haveria uma exclusão educacional, bem

como uma contradição entre a constituição e as ações dos poderes públicos. Como exemplo dessa contradição está a Portaria Nº 001/2021 de Anagé:

> Art. 1º. Regulamentar, na forma dessa Orientação, os procedimentos a serem adotados para o cumprimento dos tempos pedagógicos, na Creche, Educação Infantil, Ensino Fundamental de Nove Anos e na Educação de Jovens e Adultos, na Rede Pública Municipal de Ensino de Anagé, conforme cronograma, anexo I, desta portaria.
> Art. 2º - Consolidar o cumprimento da carga horária de 1.548 horas referente ao ano letivo 2020/2021 com **uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem** – AVA BRAVO com aulas não presencias assíncronas, disponibilizando sete horas diárias de segunda a sábado, sendo estas distribuídas da seguinte forma:
> * Quatro horas diárias de segunda a sexta-feira com efetiva **orientação remota** entre professores e alunos;
> * Três horas aula/dia no contraturno de atividade direcionadas a partir das **aulas virtuais**;
> * Sete horas de atividades complementares a serem realizadas pelos alunos aos sábados;
> * Totalizando 42 horas/aula de estudos semanais. (ANAGÉ, 2021, grifos nossos).

No município de Anagé, havia trinta e sete (37) escolas públicas, das quais trinta e uma (31, equivalente a 84%) eram localizadas em áreas rurais e apenas uma delas possuía laboratório de informática (Censo Escolar 2021). Contudo, as orientações pedagógicas desse município parecem desconsiderar 84% das suas escolas em áreas rurais e que, em 2020, havia trinta e um aparelhos tecnológicos (12 *desktop* e 19 *notebooks*) disponibilizados para todos os 1.852 estudantes campesinos de Anagé, e nenhuma das escolas disponibilizam o acesso à internet para os seus estudantes (Censo Escolar 2020). Por meio desses dados, pode-se inferir que o uso das Tecnologias Digitais não fazia parte da prática pedagógica nessas unidades educacionais em 2020; logo, em 2021, mesmo para os estudantes que possuíssem esses aparelhos, não havia sido estimulados anteriormente a utilizá-los nos processos educacionais como ferramenta pedagógica.

Esse distanciamento entre as propostas educacionais com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e a realidade concreta não se restringem a Anagé, mas em todos os municípios que compõem o Território de Identidade do Sudoeste Baiano, uma vez que 95% (451 escolas) declararam não ter à disposição dos estudantes acesso à internet (Censo Escolar. 2020); ademais, os equipamentos como o computador de mesa, o computador portátil e o *tablet* em uso pelos estudantes 2020 só atenderia a, aproximadamente, 1% dos alunos, informações que revelam uma realidade educacional na qual alguns recursos tecnológicos ainda se apresentam distantes.

Ao equiparar os equipamentos e tecnologias das escolas campesinas em 2020 do Sudoeste Baiano com os mesmos dados referentes a Bahia e ao Brasil, todos os itens elencados

pelo Censo Escolar (2020) estão abaixo da média nacional e da média baiana. Nessa perspectiva pode se inferir que:

> os problemas educacionais evidenciados no período da pandemia não se limitam ao acesso residencial à internet – que já é um dado preocupante na implementação do ensino remoto - e a adesão dos estados ao sistema remoto de ensino de forma emergencial, porque a desigualdade de acesso às tecnologias digitais educacionais no território brasileiro já era evidenciada a cada Censo escolar" (MATIAS, SANTOS, 2022, p. 06).

Ao estimular a utilização das tecnologias digitais na Educação Básica da rede pública e gratuita de ensino, desconsiderando os recursos disponíveis nas escolas campesinas, o Ministério da Educação, bem como as Secretarias de Educação estadual e municipais, propiciaram o aprofundamento das desigualdades educacionais já existentes entre ensino privado, o ensino público e o ensino púbico camponês, "pois repentinamente as escolas e secretarias de educação tiveram que se adaptar às dinâmicas do ensino remoto, num quadro onde não havia formação de professores para utilização massiva da tecnologia digital" (SANTOS, MATIAS, SANTOS, 2021, p. 2). Tal comparação ainda é agravada pelo fato de parte da população não dispor de aparelhos tecnológicos e competentes o necessário para realização das propostas metodológicas das quais a educação demanda, como vídeos, conteúdo multimídia e interação entre os sujeitos.

Reconhecendo a discrepância de acesso a alguns recursos tecnológicos, os municípios que disponibilizaram em seus diários oficiais a descrição das ações a serem realizadas para manutenção dos processos de ensino/aprendizagem apresentaram alternativas por meio dos materiais impressos, como ocorreu em Bom Jesus da Serra:

> 12 - Aqueles alunos que não possuem celulares nem acesso à internet não serão prejudicados, por que o município proporcionará a impressão dos conteúdos e atividades, marcando um dia da semana para que os pais ou responsáveis possam buscar nas escolas;" (BOM JESUS DA SERRA. Portaria SMEBJS 002/2021.).

Além dessas ações, ocorreram, em outro município, a realização de plantões pedagógicos para atendimento presencial de alunos sem acesso à internet e em situação de vulnerabilidade, como medida excepcional de caráter temporário. (MORTUGABA, Portaria Nº 04/2021).

Ao questionar professores, diretores, coordenadores e secretários de educação acerca das estratégias que foram criadas pela rede pública de ensino para superar as dificuldades/desafios da pandemia, as respostas carregam algumas similitudes na entrega de

atividades impressas, busca ativa dos estudantes e vídeos e/ou vídeo para os alunos com acesso a essa tecnologia. Destacamos que foram utilizados nomes fictícios nos trechos selecionados abaixo das entrevistas realizadas, com o propósito de preservar o sigilo sobre a identidade dos sujeitos e, também, que a transcrição foi feita e utilizada de acordo com a fala:

> Coordenadora pedagógica **Ametista**: No que tange a escola uma das grandes, umas das, dos grandes feitos que conseguimos foi o fortalecimento do busca ativa, vez que o aluno ficou 2020, a escola se fez ausente na vida dos nossos alunos e de algum modo a gente precisava convidar estes alunos a retornarem para o espaço que é nosso, nosso enquanto gestores escolares, nosso enquanto coordenadores e professores, nossos enquanto alunos e alunas no nosso município´, então fizemos o busca ativa, mapeamos as regiões que não tem, que não tinham acesso e a partir daí, ééé, a gente vem fortalecendo ações que sejam capaz de, de em meio a tanta dificuldades existir o haver, a permanência máxima de nosso aluno.
>
> Diretora **Calcedônia**: Nós professores, com o auxílio da SEMED, a gente tivemos algumas dificuldades e ainda está tendo, nessa questão do acesso à internet, do acesso aos meios tecnológicos. Muitas famílias são carentes dessa região e aí a gente é buscou soluções de como levar a atividade até os alunos carentes, ir de moto, de carro. E foi mais resgatar aluno, que estava a mais de 4, 5 meses [sem contato com a escola] depois da pandemia. Chegou até um ano de aluno ficar sem ter acesso à educação. A Secretaria, SEMED, fez um projeto de resgatar o aluno, de ir até a casa do aluno, com o apoio com a Secretaria de saúde e o conselho tutelar também, eles fizeram a… /a captação/ Isso, se mobilizou, teve o dia, eu esqueci até o nome aqui, porque o dia que aconteceu o projeto, aí teve um dia próprio para isso, na feira da cidade, do município, que é na sexta-feira, e teve um evento especialmente pra resgatar o aluno, buscar o aluno que estava fora da sala de aula, sem o alcance da escola, que estava abandonada.
>
> Coordenadora **Malaquita:** Olha, lá na escola a gente entrega as atividades de 15 em 15 dias. A maioria dos pais não vão buscar atividades na escola porque mora muito longe, então assim a gente acaba de passar de casa em casa entregando essas atividades, aí os professores às vezes vão na casa tirar dúvida, aí tem um diretor da escola que passa nas casas, entrega a atividade, tira dúvidas dos alunos. Os alunos que podem, vão à escola e assim todo dia tem a chamadinha no grupo a gente manda vídeo, as professoras fazendo vídeo explicando os conteúdos, faz chamada de vídeo com os que dá, os que não dá, não tem como. E assim os que não têm acesso à internet, a gente tá fazendo atividade diferenciada. O terceiro ano, a gente está passando a atividade do primeiro ano, porque não adianta passar uma atividade voltada para o aluno que ele não vai conseguir fazer. Então assim, tá sendo uma coisa meio em vão, eu digo que o ensino esse ano foi em vão.
>
> Diretora **Onix:** Nós tivemos as atividades impressas que foi o único meio que a gente achou pra estar chegando aos nossos alunos. Aqueles que não tinha internet, ou um celular para quatro filho, não tinha como colocar crédito pra poder responder à atividade. E aí foi assim que a gente conseguiu também o retorno maior e enfrentou um pouco os desafios
>
> Professora **Ametista**: (...) A gente, fizemos os bloquinhos, que eles recebem né, também houve a entrega do livro didático, os alunos, eles estão com o livro didático também.

As falas das entrevistadas evidenciam que o Ensino Remoto Emergencial, para os estudantes que residem em áreas campesinas, pode ser sintetizado na manutenção desse vínculo entre os estudantes e as escolas, por meio da busca ativa, e a entrega de atividades impressas e/ou livros didáticos que eram levados às residências deles. Ações que, apesar dos esforços, contemplaram parcialmente os estudantes campesinos, como apontou a Diretora Calcedônia, pois alguns estudantes ficaram sem nenhum contato com a escola por quase um ano.

Outro ponto importantíssimo apontado pela Coordenadora Malaquita é sobre qual o grau de dificuldade das atividades enviadas aos estudantes, segundo ela:

> O terceiro ano, a gente está passando a atividade do primeiro ano, porque não adianta passar uma atividade voltada para o aluno que ele não vai conseguir fazer. Então assim, tá sendo uma coisa meio em vão, eu digo que o ensino esse ano foi em vão.

Devido à perspectiva dos estudantes responderem "sozinhos" às atividades entregues, sabendo da dificuldade de acesso à internet, para pesquisa ou esclarecer dúvidas, bem como, a incerteza do acompanhamento intelectual dos pais, essa estratégia provavelmente foi usada por todas as escolas, como também foi pontuado pela Secretária de Educação Fluorita:

> Secretária de Educação **Fluorita**: Foi muito puxado por não estar perto e por só mandar atividades. Porque tem tarefa que os pais respondem e entregam, a gente via que alunos que não conseguiam escrever entregavam atividades com letra cursiva, e eram os pais que faziam. Então faltou cooperação dos pais, que viram o quanto era difícil ajudar as crianças e deixavam pra lá. Essa falta de acompanhamento da família foi uma grande dificuldade. E tem umas famílias que não tinham condição de ajudar, mas teve gente sem interesse de ajudar, e tem a carência material e a carência de espírito nas comunidades.

A dificuldade das famílias em acompanhar as atividades escolares dos estudantes também estavam interligadas aos recursos que eles possuíam. De acordo com a professora **Ametista:**

> Tem, principalmente nessa pandemia nois estamos usando muito a tecnologia, né. É os nossos estudos, né, que são os nossos estudos onlines. Não conseguimos atingir 100% dos nossos alunos, nois ainda temos alunos que nossa, nossa clientela são alunos da zona rural, temos alunos que nois não conseguimos, porque não tem a internet, não tem um telefone, é uma realidade nossa, mas dês do ano 2000 com a plataforma, também, com a plataforma … que o município também colocou a disposição tanto nossa educadores quanto os alunos, então foi uma tecnologia que veio para ajudar.

Durante os dois primeiros anos da crise sanitária, as escolas campesinas do Sudoeste Baiano lançaram mão de estratégias para manutenção das aulas, esforços que já ocorriam antes da pandemia, como pode ser observado no quadro 24, pois algumas políticas públicas ainda

estavam distantes da realidade estudantil de algumas escolas. Por meio dos dados, não é possível afirmar que essas políticas públicas foram gradativamente levadas às escolas, pois o número de instituições de ensino sem eletricidade é menor que o fechamento das escolas[55].

Quadro 24- Escolas públicas rurais: energia elétrica; laboratório de informática e internet – 2019 a 2021

SUDOESTE BAIANO	**2019 501 escolas**	**2020 474 escolas**	**2021 455 escolas**
Sem energia elétrica	3% (13 escolas)	3% (13 escolas)	2% (10 escolas)
Laboratório de informática	5% (23 escolas)	5% (22 escolas)	3% (15 escolas)
Internet	29% (145 escolas)	34% (160 escolas)	61% (277 escolas)
Banda larga	17% (87 escolas)	19% (88 escolas)	46% (210 escolas)

Fonte: Censo escolar 2021.

A internet, fenômeno tecnológico, chamada de rede das redes, gigantesca e complexa, que se faz presente em quase todos os países do mundo, interliga pessoas e organizações, pois possibilita a comunicação entre pessoas conectadas com tudo o que existe no espaço digital, o ciberespaço, para os mais diferenciados fins (KENSKI, 2003). Por meio desse recurso, as escolas têm a sua disposição milhares de possibilidades para a construção, sistematização e publicização dos conhecimentos escolares; todavia, a internet por si só não promove a aprendizagem, porque sua utilização depende de recursos e formações.

O interessante desses dados dispostos no quadro 24 é que, aparentemente, houve uma preocupação com o fornecimento da internet e/ou banda larga. Contudo, os espaços e equipamentos para que os alunos acessem essa rede não tiveram um investimento proporcional. O fornecimento da internet e/ou banda larga teve um aumento entre o ano de 2019, anterior a pandemia da COVID-19, e nos dois anos subsequentes (2020 e 2021). No cenário nacional, houve um aumento de 10%, na Bahia, de 15% e no Território de Identidade do Sudoeste Baiano, de 32%. Em oposição ao fornecimento da internet nas escolas, no mesmo período, foram reduzidos a 1.272 (-15%) os laboratórios de informática em âmbito nacional, 26% (-270 laboratórios de informática) no estado da Bahia e 35% (oito laboratórios de informática) no Território de identidade do Sudoeste Baiano, dado contraditório, pois o fornecimento da rede nas escolas, sem a disponibilidade de espaços e aparelhos que viabilizem essa ação, acaba por

[55] Entre 2019 e 2021, no Brasil, foram fechadas 1.780 escolas, e a redução nos índices de escolas com eletricidade foi de 1.200. Nesse mesmo período, na Bahia, foram fechadas 345 escolas, e uma redução de 10 escolas sem eletricidade e, no Sudoeste Baiano, foram fechadas 46 escolas e um redução de 3 escolas sem energia elétrica.

inviabilizar a inclusão digital dos estudantes que não possuem aparelhos tecnológicos que se conectam à internet.

Das 501 escolas (2019) existentes nas áreas do campo no Sudoeste Baiano, apenas 23 escolas declararam, por meio do Censo Escolar, possuírem laboratórios de informáticas, número que foi reduzido para 15 escolas em 2021, das quais não se mencionaram a funcionalidade, a conexão e a disponibilidade de aparelhos para os estudantes.

Quadro 25 - Recursos em uso pelos estudantes de escolas em áreas rurais

SUDOESTE BAIANO	**2019**		**2020**	
	Não possuem	**Possuem**	**Não possuem**	**Possuem**
Acesso à internet	96% (480 escolas)	4% (21 escolas)	95% (451 escolas)	5% (23 escolas)
Computador de mesa	87% (434 escolas)	13% (67 escolas)	80% (377 escolas)	20% (97 escolas)
Computador portátil	88% (442 escolas)	12% (59 escolas)	81% (382 escolas)	19% (92 escolas)
Tablet	98% (491 escolas)	2% (10 escolas)	98% (463 escolas)	2% (11 escolas)

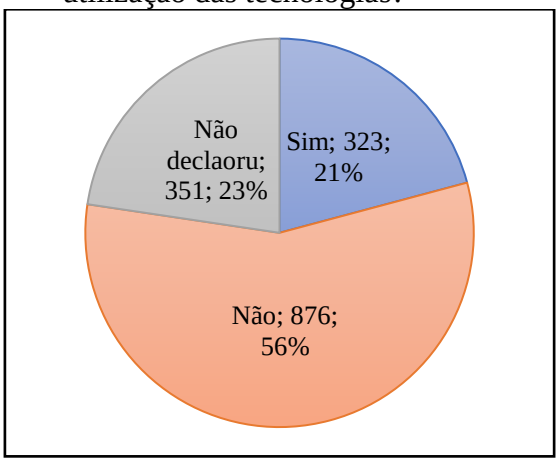
Fonte: Criado pela autora com os dados do Censo Escolar (2013 - 2020) – INEP.

Ao analisar os dados das 474 escolas campesinas do Sudoeste Baiano (2020), 163 declararam ter acesso à internet (34%), das quais 97 (20%) disponibilizam computadores de mesa para os alunos, e 23 (5%) dessas unidades de ensino forneceram aos estudantes esse acesso no ano de 2020. Por esses dados, fica perceptível que, apesar de haver uma conexão lógica entre acesso à internet nas escolas, a disponibilização desse acesso para os estudantes e os aparelhos que viabilizam sua instrumentalização chegaram às escolas de forma descompassada, inviabilizando o uso pedagógico e sistemático dessa tecnologia nas aulas cotidianas, pois, para a inclusão digital e uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, não basta ter internet e computadores apenas para os trabalhos administrativos da escola.

Como exemplo da necessidade de popularização do uso de aparelhos tecnológicos na busca de melhorar a qualidade da educação e propiciar a inclusão digital, foi criado o Projeto um Computador por aluno – UCA (2007), que passa a se denominar: Programa um computador por aluno - PROUCA (2010), cujo objetivo é promover a inclusão digital pedagógica e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de alunos e professores das escolas públicas brasileiras, mediante a utilização de computadores portáteis denominados *laptops* educacionais.

Não obstante, ao questionar os professores campesinos do Território de Identidade Sudoeste Baiano que responderam ao formulário do *Google forms* se são assegurados suporte e recursos dentro de seu ambiente escolar para a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, 56% (876) afirmaram a inexistência do mesmo.

Gráfico 4- São assegurados suporte e recursos dentro de seu ambiente escolar para a utilização das tecnologias?



Fonte: Criado pela autora embasada com os dados do FORAMCAMPO, 2021.

A ausência de recursos que viabilizem aos professores o uso das Tecnologias Digitais é um indicativo claro de escassez de recursos no ambiente escolar e, também, é citada como fator importante no processo de precarização do trabalho docente, "porque, sem recursos didáticos e tecnológicos, o trabalho do professor se torna ainda mais difícil e ineficaz" (SANTOS, NUNES. 2020, p. 170). Nesse contexto, surge um novo questionamento: e para os estudantes de fato, quantos e quais aparelhos estão à disposição? Pois fora constatado que a existência da internet não implica que esta se encontre à disposição dos estudantes, da mesma forma que ter um laboratório, apesar de ser um espaço de acesso, não implica, necessariamente, que o número de aparelhos em condições de uso esteja em quantidade adequada para uso pedagógico.

Quadro 26 - Quantidade de computadores em uso pelos estudantes de áreas rurais

	BRASIL		**BAHIA**		**SUDOETE BAIANO**	
	2019 5.749.516 matrículas	**2020** 5.268.589 matrículas	**2019** 802.912 matrículas	**2020** 737.305 matrículas	**2019** 43.268 matrículas	**2020** 41.967 matrículas
Desktop	687.263	869.554	4.801	5.824	210	278
Notebook	1.621.312	2.068.718	268.680	802.574	159	227
Tablet	1.618.468	1.532.026	244	288	30	35

Fonte: Censo Escolar (2013 - 2020) e Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB (2013 - 2020).

Ao comparar os dados nacionais e estaduais com os do Território de Sudoeste Baiano relacionados aos computadores que podem ser usados pelos estudantes em seus processos de escolarização, estes se distanciam, pois a soma de todos *desktops*, *notebooks* e *tablets* comparados com a quantidade de matrículas realizadas no mesmo período, apontam que aproximadamente 1% dos estudantes dos anos de 2019 (399 aparelhos) e 2020 (540 aparelhos) teriam acesso a esses aparelhos.

De acordo com dados do Censo Escolar de 2020, entre 10 e 92 escolas disponibilizaram equipamentos que possibilitam o acesso à internet para o uso dos estudantes, dando uma média aproximada de dez aparelhos por unidade de ensino. Mesmo considerando que as escolas podem ter recebido um número maior ou menor de aparelhos, ainda assim, o número é inferior ao necessário para o uso pedagógico cotidiano, pois o rodízio no uso desses aparelhos, bem como a baixa quantidade, inviabiliza que os professores utilizem com frequência esse recurso.

No quadro 26, fica evidente que nas escolas campesinas do Território de Identidade do Sudoeste Baiano o acesso à internet, aos computadores de mesa, aos computadores portáteis e /ou aos *tablets* pelos estudantes é uma realidade distante, pois mesmo numa situação pandêmica, na qual as tecnologias digitais apresentavam-se como uma alternativa que viabiliza maior interação entre professores e estudantes, com programas, projetos e leis que ratificam esse instrumento para a educação, a realidade se mostra excludente. Como esse recurso não estava disponível a todos os estudantes nos anos anteriores à crise sanitária, pode se afirmar que as escolas campesinas não puderam trabalhar com o acesso à internet dentro dos espaços educacionais de forma cotidiana, fato que pode ser ratificado pela insuficiência de laboratórios de informática para utilização pedagógica, bem como o número de aparelhos disponíveis para os estudantes.

> As possibilidades tecnológicas da internet garantem a comunicação imediata entre professores e alunos. O tempo de resposta é quase simultâneo. Ainda que as aulas on-line possam ter uma periodicidade determinada, a interação entre os participantes é permanente. A assincronicidade das redes possibilita que um aluno coloque suas questões e respostas aos exercícios no final da noite, antes de dormir, e que um outro, de manhã cedo, esteja dando continuidade e respondendo, logo ao acordar. (KENSKI, 2003, p. 88).

Apesar de o recorte temporal desta pesquisa centrar nos processos educacionais com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no período da crise sanitária (2020-2021), em que ensino remoto fora uma alternativa encontrada pelas secretarias de educação

para manutenção dos processos educacionais, frente ao distanciamento social, o direito a esse recurso não se limita a esse momento histórico. Esse recurso é tão importante na formação contemporânea que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o trouxe na quinta competência geral da Educação Básica:

> 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC. 2018, p. 9).

Para todas as etapas e áreas dos conhecimentos propostos na educação básica, há competências e habilidades a serem desenvolvidas e/ou trabalhadas[56] que carregam em suas essências o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; entretanto, ao se perguntar sobre esses direcionamentos da BNCC, algumas coordenadoras parecem desconhecer essa proposta, pois ao serem questionadas se existe alguma ação concreta para que sejam alcançadas as competências BNCC que necessitam do uso das tecnologias nos processos educacionais, as respostas foram:

---

[56] DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. (BNCC, p.38).
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BNCC. 2018, p. 65).
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE MATEMÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
5. Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados. (BNCC, 2018, p.267).
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
6. Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética. (BNCC. 2018, p.324).
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão. (BNCC. 2018, p. 357).
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE ENSINO RELIGIOSO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente. (BNCC. 2018, p. 437).
ENSINO MÉDIO
Portanto, na BNCC dessa etapa, o foco passa a estar no reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais para a realização de uma série de atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, a diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho. (BNCC, 2018, p. 474).

> Coordenador Pedagógico **Ametista:** Ééé.. Mais uma vez nós, é preciso retornar a BNCC para que a gente consiga compreender quais são essas competências que se esperam ser alcançada, né? Porque a competência, ela acaba na BNCC se limitando muito. E será que somente esse documento como referência ele, ela, ele dá conta de garantir a.., o desenvolvimento de todas essas competências que está ééé... posta?
>
> Coordenadora **Calcedônia –** Eu Acredito que sim, não é do meu conhecimento mas eu acredito que sim, pela Secretaria de educação, entendeu?
>
> Cordenadora **Malaquita**: Também não sei responder.

Partindo da premissa de que a coordenação articula junto aos professores quais ações serão implementadas, bem como revisita o que já fora feito para reorganizar as práticas educativas e, assim, atingir os objetivos educacionais, desconhecer a BNCC, bem como se há ou não ações nas escolas em que coordena, demonstra mais um problema enfrentado pelas escolas campesinas, nas quais, devido ao porte e localização geográfica, são agrupas e ficam sob a coordenação de um profissional da educação que visita esses espaços educativos de forma esporádica, inviabilizando a apreensão da realidade concreta desses locais de aprendizagem.

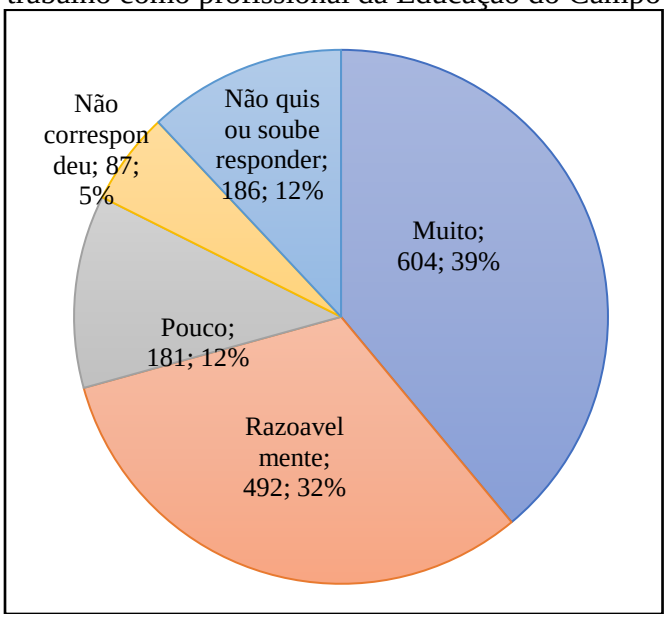
O desconhecimento da realidade campesina e dos documentos educacionais são problemas sérios, pois é impossível chegar à essência da Educação do Campo, na qual "a referência está no protagonismo dos camponeses, na conscientização do ser humano e na sua formação como um todo, rompendo com as ideologias dominantes" (COSTA; DE OLIVEIRA CABRAL, 2016, p. 182), quando os responsáveis por a viabilizar ignoram informações basilares a essa prática.

Trabalhar nas escolas do campo se diferencia em vários aspectos das escolas em áreas urbanas. Primeiro, a classificação de escola de fácil ou difícil acesso abre espaço para escolas em comunidades e/ou espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. Segundo, a realidade estudantil precisa ser valorada, cada comunidade possui histórias, vivências, culturas e leituras de mundo que precisam ser considerados nos processos educacionais e, em terceiro lugar, a escolarização precisa estar conectada à realidade vivida e, assim, podendo viabilizar aos estudantes camponeses os saberes necessários para a permanência no campo, com qualidade de vida, assim como igualdade de condições para competir nas grandes cidades; logo, a educação precisa dispor de conhecimentos que propiciem o trabalho em espaços rurais e/ou urbanos, por isso, a formação continuada dos professores é parte vital para a Educação do Campo.

Ao se questionar os professores sobre se formação inicial deles correspondeu a uma apreensão necessária para desenvolver seu trabalho como profissional da educação do campo,

39% responderam “muito”; e 32%, “razoavelmente”. Esses números podem revelar uma preocupação das licenciaturas em formar profissionais que reconheçam as propostas educacionais campesinas, bem como as citadinas; ou, por outro lado, pode demonstrar que os professores reproduzem o modelo educacional urbano em qualquer unidade de ensino.

Gráfico 5 -Formação inicial correspondeu a uma formação necessária para desenvolver seu trabalho como profissional da Educação do Campo



Fonte: Criado pela autora embasada com os dados do FORAMCAMPO, 2021.

A formação dos professores que trabalham em Escolas do Campo é um tema que é muito importante à proposta educacional defendida pelos movimentos sociais para esses espaços educativos. Pois as especificidades no que diz respeito à relação de produção de conhecimento e de inovações na organização do trabalho pedagógico necessitam de formação própria para o exercício da função docente no campo [...] (CALDART, 2012). Essa formação é ratificada pela Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que traz no seu artigo 12 a determinação de que a formação dos educadores da Educação do Campo se faça de acordo com o disposto nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB, e a incorporação do estudo sobre a diversidade cultural e os processos de transformação existentes no campo brasileiro.

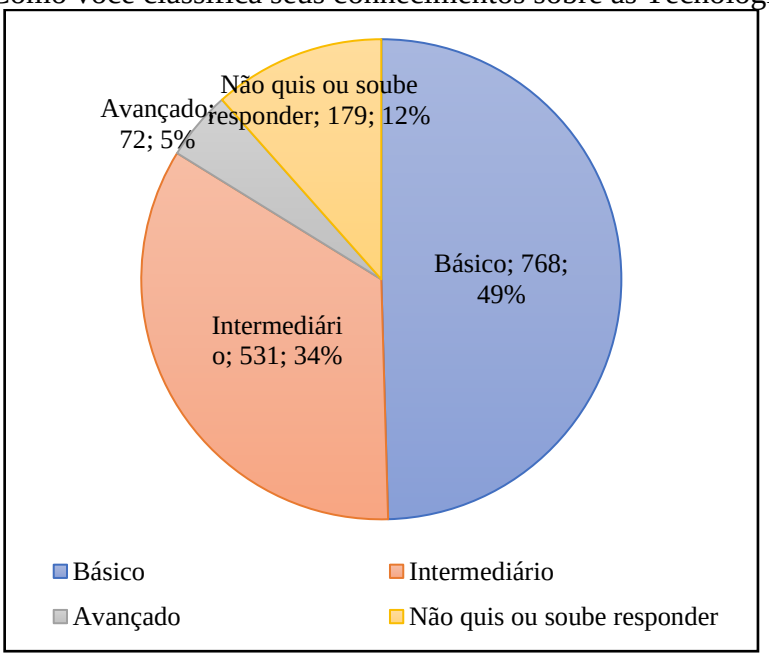
> Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

Para além dos conhecimentos pedagógicos e metodológicos relacionados aos estudos propostos pela Educação do Campo, os conhecimentos relacionados ao uso das tecnologias digitais acabam por transpassar o ambiente físico da escola campesina, visto que os materiais didáticos, bem como os dados administrativos, são produzidos e atualizados por meio desse recurso. Todavia, saber ligar e desligar aparelhos tecnológicos, navegar na internet e/ou consumir informações são insuficientes para a prática pedagógica,

> o ambiente escolar deve ser assistido por políticas públicas educacionais, que objetivem a inclusão dos/as sujeitos no universo da informação e comunicação, e para tal é necessário além dos equipamentos digitais, formação adequada para os/as profissionais da educação. (COELHO, 2022, p. 8).

Quando questionados acerca dos conhecimentos sobre as Tecnologias Digitais, os colaboradores se identificaram nos níveis: 51% básico; 35% intermediário; 5% avançado; e 9% não quis ou não soube responder à essa pergunta.

Gráfico 6 - Como você classifica seus conhecimentos sobre as Tecnologias Digitais?



Fonte: Criado pela autora embasada com os dados do FORAMCAMPO, 2021.

Os respondentes podem ter se auto classificado nos níveis de forma intuitiva, embasados em suas experiências e/ou cursos formativos, porém, a análise aqui realizada será apoiada no conjunto de competências do desenho do componente curricular “Uso Cidadão das Tecnologias Digitais” (ARARIPE; LINS, 2020, p. 127), devido à similitude com a empiria acerca das ações possíveis de serem executadas em cada nível de conhecimento, a partir das rubricas.

> **Básico** - Utiliza de forma crítica, reflexiva e ética as TDIC e usa pontualmente algumas ferramentas de proteção de dados; usa diferentes linguagens, ferramentas e mídias digitais para se comunicar e criar novos conhecimentos; propõe atividades que incentivam a autoria e o protagonismo digital.
> **Intermediário** - Utiliza de forma crítica, reflexiva e ética as TDIC e identifica o conhecimento da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD); cria novas tecnologias para soluções de problemas; elabora atividades a partir de problemas complexos relacionados à vida em sociedade.
> **Avançado** - Usa de forma crítica, reflexiva e ética as TDIC e envolve a comunidade para o uso sistemático de ferramentas de gestão e proteção de dados, conforme a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD); usa diferentes linguagens, ferramentas e mídias digitais para se comunicar e criar novas tecnologias sociais; elabora de forma colaborativa atividades significativas e de impacto social, mediados pelo digital e em rede. (ARARIPE; LINS, 2020, p. 127, grifos nossos).

A partir dessa rubrica, podemos inferir que 83% dos professores – dos níveis básico e intermediário – possuem conhecimentos pontuais relacionados ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC), para a utilização de algumas ferramentas ou plataformas digitais, bem como a construção de atividades por meio delas. Essa habilidade permite a execução de ações usando as tecnologias, todavia, inviabiliza a construção de recursos para práticas educativas digitais.

Apesar de, desde 1986, o Programa de Ação Imediata em Informática na Educação de 1º e 2º Graus propor a formação de professores, bem como o ProInfo Integrado (2007); o Projeto Um Computador por Aluno (UCA) (2007) e o Programa de Inovação Educação Conectada (2017), quando questionados acerca da fonte desses conhecimentos tecnológicos, os educadores demonstram aprendizagem autodidata, criado por práticas cotidianas, pesquisas individuais ou indicações no próprio espaço educacional[57], visto que 71% (1.106) dos professores afirmaram não terem realizado cursos relacionados às tecnologias nos processos educacionais e, mesmo com os programas educacionais que valoram o uso das tecnologias digitais, 28% dos professores ao longo da suas carreiras profissionais tiveram acesso a formações com essa proposta[58].

De posse desses dados, fica perceptível que o uso das tecnologias digitais como ferramenta educacional poderia propiciar dificuldades na prática docente, pois dominar as

---

[57] Para a pergunta: Você fez algum curso relacionado as tecnologias nos processos educacionais? As respostas foram: Sim para 16% (245) professores; Não para 71% (1.106) professores; e 199 (13%) não quiseram ou souberam responder.

[58] Para a pergunta: Ao longo de sua carreira profissional você realizou cursos de extensão ou formação continuada relacionados às tecnologias nos processos educacionais? As respostas foram: Sim para 441 (28%) dos professores; Não, para 897 (58%) dos professores; e 212 (14%) não quiseram ou souberam responder.

tecnologias para usos pessoais não implica necessariamente em que essas habilidades serão adequadas para a prática do magistério. Como fora relatado pelas professoras Ônix e Fluorita:

> **Professora Ônix:**. "Inclusive os professores também, porque muitos, alguns não não dominavam as tecnologias, e de repente você vai ter que fazer porque, não era nem fazer, era ter que aprender a manusear o computador, a usar a plataforma, a inserir vídeos, foi o primeiro desafio desse professor, aprender."
>
> **Professora Fluorita:"** tecnologia e tenho dificuldade de mexer com isso, sempre falei na secretaria que não ia dar conta, mas a secretaria dispôs um técnico pra nos ajudar e facilitou, mas eu ainda tenho dificuldade. e acho que a gente vê casos de velhinhos que se saem bem. É porque eu gosto mais do presencial. A tecnologia eu tenho dificuldades ainda."

Com a pandemia da COVID-19, as práticas metodológicas e os espaços de aprendizagem passam por mudanças emergenciais em cenário mundial. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura- UNESCO, em abril de 2020, 1,6 bilhão de crianças e jovens foram afetados pelo fechamento de escolas em 191 países, representando 90,2% da população estudantil mundial. Diante dessa crise sanitária, o MEC publicou o Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, no qual direcionou a reorganização do Calendário Escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Nesse parecer, o Ministério da Educação demonstra conhecer as desigualdades estruturais, econômicas e a exclusão digital:

> É importante considerar as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país, em particular na educação, se observarmos as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionados a fatores socioeconômicos e étnico-raciais. Também, como parte desta desigualdade estrutural, cabe registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias (BRASIL, 2020k, p. 3).

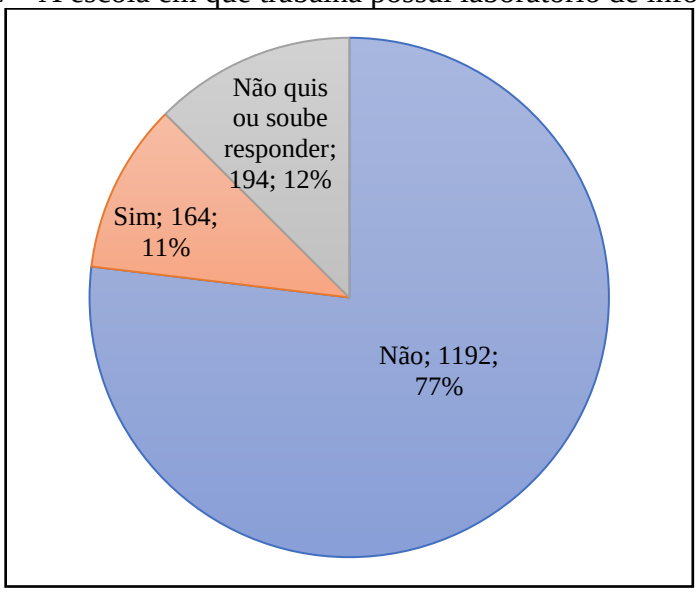
Esse documento também se propõe a reorganizar os calendários escolares, considerando as condições particulares de cada rede, escola, professores, estudantes e suas famílias. E, ao abordar sobre a Educação Indígena, do Campo, Quilombola e Povos Tradicionais, declara:

> A retomada das aulas pode seguir outras referências de ensino-aprendizagem, por meio da pesquisa e da extensão, atividades culturais, a depender do planejamento a ser feito pelos docentes, por cada série/ano/ciclo, considerando-se a possibilidade de turnos de aula ampliados, conforme deliberações a serem feitas em cada comunidade (BRASIL, 2020h, p. 15).

Mesmo havendo um subtópico no qual se aborda a Educação do Campo, ele transfere a responsabilidade dos processos educativos emergenciais do Estado para cada educador que trabalha nessas instituições, isentando o Ministério da Educação, bem como as Secretarias de Educação, de traçarem estratégias para essas escolas, como fora indicado pelo parecer às demais unidades e modalidades de ensino.

Frente a essas informações superficiais, a maioria dos municípios do Sudoeste Baiano entraram no Ensino Emergencial Remoto, que poderiam ou não serem mediados por tecnologias digitais. Para que a proposta das tecnologias tivesse um maior alcance metodológico, é importante considerar o conhecimento estudantil dessas tecnologias, ou, ao menos, a possibilidade de um acesso tecnológico para fins educativos. Nessa perspectiva, a existência de laboratórios de informática nas Escolas do Campo poderia viabilizar essa prática educativa em períodos anteriores à pandemia, bem como o uso alternado desses equipamentos durante a pandemia, como medida de inclusão digital.

Gráfico 7 - A escola em que trabalha possui laboratório de informática?



Fonte: Criado pela autora embasada com os dados do FORAMCAMPO, 2021.

No gráfico 6, pode ser observado que 77% (1192) dos professores afirmaram não haver laboratório de informática nas escolas em que eles trabalham, informação que reflete os percentuais nacionais (86% / 45.505 escolas) e estaduais (90% / 6.928 escolas) acerca do número de laboratórios disponíveis para uso dos estudantes. Esse dado permite-nos afirmar que a maioria dos estudantes das Escolas do Campo do Sudoeste Baiano não tiveram em suas escolas a possibilidade de aprender a usar as tecnologias digitais como recurso didático por

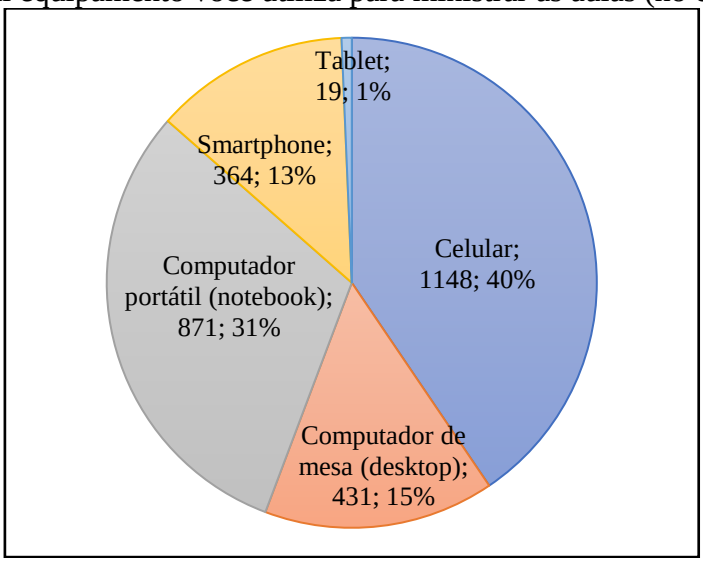
meio dos computadores até o início do isolamento social, pois os celulares não estavam entre os recursos tecnológicos bem vindos a todas as unidades educacionais da educação básica, como estava proposto pelo Projeto de Lei N.º 2.246-A, de 2007 que "Veda o uso de telefones celulares nas escolas públicas de todo o país; tendo parecer da Comissão de Educação e Cultura, pela aprovação deste e dos de N.º 2.547/07 e 3.486/08" (BRASIL, 2007c).

Os celulares/*smartphones*, durante mais de uma década, foram tidos como os "vilões" dos processos de ensino/aprendizagem, um equipamento que dispersava os alunos dentro das salas de aula e, pelos dados aqui apresentados, foram eles que chegaram ao maior número de residências (mais de 90% = figura 2), usados por 98,6% da população para conexão com a internet e foi citado por todos os 1.512[59] professores como equipamento usado para ministrar as aulas durante o ensino remoto.

Mesmo em face a esses problemas relacionados ao uso das Tecnologias Digitais, 71% (1106) dos professores declararam fazer uso dessas tecnologias como mais uma forma de tentar possibilitar aprendizagem aos estudantes. E, para fazê-lo, esses profissionais da educação utilizaram equipamentos pessoais, visto que celulares/*smartphones* até o momento não aparecem como recursos tecnológicos disponíveis pelo Estado para uso nos processos educacionais. Essa ação não está dentro das responsabilidades do magistério, os educadores do campo não tinham a responsabilidade de gerar condições adequadas para que suas aulas fossem ministradas. Mas como pode ser observado no gráfico 7, eles o fizeram com o uso de seus aparelhos de celulares (40%); *notebooks* (31%); computadores de mesa (15%); *smartphones* (13%) e *tablets* (1%).

[59]Na pergunta: qual equipamento você utiliza para ministrar as aulas (no ensino remoto)? 36 professores quiseram ou não souberam responder. Os 1512 respondentes poderiam marcar mais de uma resposta, por isso o gráfico 6 a soma das respostas é maior que o número de respondentes.

Gráfico 8 - Qual equipamento você utiliza para ministrar as aulas (no ensino remoto)?

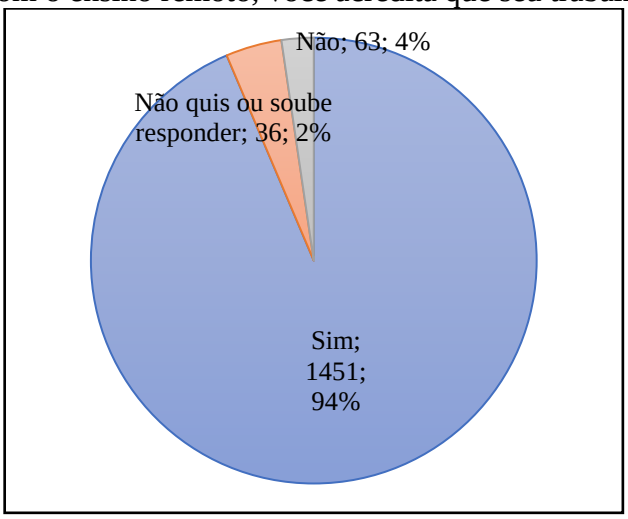


Fonte: Criado pela autora embasada com os dados do FORAMCAMPO, 2021.

Durante o ensino remoto, os profissionais da educação foram estimulados a atuarem em diferentes frentes: produção de material impresso, para os estudantes sem acesso às tecnologias digitais; gravação ou envio de pequenos vídeos com atividades físicas ou virtuais para os estudantes com acesso limitado à internet; e aulas síncronas, associadas a atividades para os estudantes com acesso à internet e tecnologias digitais nos horários das aulas. Essas ações foram realizadas de acordo as orientações de cada município.

As atividades pedagógicas passaram a demandar maior tempo, seja para adequar à nova realidade, seja para comunicação com alunos de maneira remota e, até mesmo, para se fazer chegar até os alunos as atividades para serem feitas, mas o acompanhamento em casa não foi possível devido à falta de formação da grande maioria dos pais que não frequentaram a escola.

Gráfico 9 - Com o ensino remoto, você acredita que seu trabalho aumentou?



Fonte: Criado pela autora embasada com os dados do FORAMCAMPO, 2021.

Como reflexo das diversas formas de atuação para tentar alcançar os estudantes, a maioria dos educadores (96%) acreditam que o seu trabalho aumentou durante a pandemia. E, para além das ações práticas dos processos de ensino/aprendizagem, houve uma sobrecarga emocional, que foi evidenciado na resposta dada pela Secretária de Educação Fluorita, quando questionada acerca dos principais desafios/problemas enfrentados pela rede (municipal/estadual) durante a pandemia da COVID-19:

> **Secretária de Educação Fluorita**: Minha particularidade é de que as crianças, o único lugar que eles tinham pra ir era a escola, eles passaram 2 anos dentro de casa. Quando vinham entregar a tarefa ficavam pulando perguntando 'que dia a gente vai voltar?'.
> E a gente foi ficando angustiada, vendo que os alunos que estavam num certo nível começaram a cair, porque infelizmente, tem pais que nem se importou.

Ao suprimir todos os processos educacionais e as riquezas que transpassam as salas de aula dentro de um Sistema Remoto Emergencial, que foi a alternativa encontrada durante a pandemia, a educação campesina mais uma vez foi impactada com maior exclusão, como pode ser observado nos problemas relatados pela entrevistada:

> **Professora Ônix:** Durante a pandemia, foi a questão de não ter acesso né, à internet, e as famílias que não estão alfabetizadas né. Eu acho que quando chegava atividade, porque nenhum aluno ficou desassistido, aqueles que não tinham acesso à plataforma, a internet, não tinha um aparelho, esses recebiam atividades impressas, e que eram entregues. Então assim, só que e a devolutiva era na escola, mas a gente percebe assim agora, principalmente no retorno, que aquele aluno que às vezes faziam, a gente achava que fazia , e aí agora está sem coordenação motora, e dizem que 'foi a minha mãe que fazia', então ele tinha essa questão né, que agora que a gente tá, a gente vai pra segunda semana, pra receber os demais alunos, mas eu acho que a principal

> dificuldade foi com as famílias, que não eram alfabetizadas, e às vezes, um por não não ter o aparelho celular, e não ter a internet.
> E quem tinha acesso, e às vezes a mãe, por exemplo, tem uma família lá no Jabuti, ela tem o celular, tinha acesso à internet, mas ela não não era alfabetizada, então ela não conseguia, a gente ia em busca daquela família, que não estavam acessando, que a gente sabia que tinha acesso, aí quando a gente chegava lá na casa, era onde se deparava com situações como essa.

O ensino remoto trouxe para os educadores uma nova realidade cheia de obstáculos, a necessidade de se reinventar sem o suporte adequado, a necessidade de trabalhar remotamente com tecnologias com as quais não se tem o domínio adequado, e, sobretudo, a falta de acessibilidade de alunos às tecnologias durante a pandemia. O fato de grande parte dos pais dos alunos da escola do campo não terem sido alfabetizados dificulta ainda mais o processo de ensino e aprendizagem, pois não conseguiam auxiliar as crianças da área rural em suas atividades de casa, comprometendo, assim, a qualidade dos estudos e o desempenho dos alunos.

> **Coordenadora Malaquita:** Na zona rural o maior desafio é conseguir ensinar né? Os alunos conseguir ter aprendizagem de qualidade e também assim, uma devolutiva. A gente manda as atividades, e muitas vezes as atividades volta, sem fazer nada. Tipo, a gente mandou e volta sem fazer nada. Nem dá pra falar que é falta de interesse dos pais, ou tanto dos alunos, porque assim, na maioria, os pais não sabem ler nem escrever, e na comprovação de entrega da atividade, eles colocam o dedo. então você manda atividade para aquela casa, aí a criança não tem quem ajuda, ela então assim, acaba que ela não vai fazer, aí você vai dar uma nota com isso? Como assim? Como é que você vai avaliar um aluno, se tipo, em nenhuma casa tem alguém formado, tem alguém que sabe ler e escrever? Aí vem atividade tudo ok de um, e o outro aluno não fez, não por falta de interesse, mas pode ser que não tem quem ajude, então é um pouco…, está sendo muito difícil.

As tecnologias digitais são mediadoras do conhecimento, para Silveira (2015), a inclusão digital se dá com o desenvolvimento de cursos para professores e alunos, e, sobretudo de computadores com acesso à internet com qualidade, independente se é a área rural ou urbana que se encontra a escola. Todas as entrevistas citadas apontam para o mesmo denominador comum, a falta de recursos físicos e humanos eficientes para o trabalho que garanta a educação de qualidade durante a pandemia da COVID-19.

> **Professora Ametista**: Bom, eu vou responder assim, por questão minha ser professora, a gestão eu não sei qual foi a maior dificuldade. Nós professores no ano passado que foi 2020 a gente ficou muito angustiado, né, porque a gente ficou sem saber como ajudar os nossos alunos, como continuar com nossos estudos, o município disse que não tinha possibilidade porque a maioria dos nosso alunos era da zona rural, não tinha como chegar até eles. Esse ano a gestão né, como é que vou dizer? Abriu uma porta, uma janela, colocou essa plataforma né, para nossos alunos, então a gente, como é que funciona? A gente se reúne toda semana, três dias na semana, a gente planeja esses conteúdos, a gente planeja esses blocos que a gente envia para nossos alunos. Os alunos que não tem acesso a internet a gente manda o material até eles, esse material chega até eles e depois eles devolve para a gente fazer a correção. Os

> outros que tem acesso todo dia no horário marcado de 08:00 às 11:00 eles tão com a gente no grupo do WhatsApp.

De acordo com os dados coletados, observa-se que houve uma dificuldade por parte dos coordenadores e professores de entender e dominar as Tecnologias Digitais para uso de aulas remotas. Isso pelo fato de não haver uma plataforma desenvolvida especificamente para essa finalidade, como acontece na Educação à distância. O ensino remoto foi imposto pelo Estado sem a devida preparação dos professores e coordenadores para o ensino, prejudicando, assim a qualidade pedagógica das aulas a serem ministradas aos estudantes. Sabendo que é impossível trabalhar com excelência, se as condições postas inviabilizam essa prática, desde o acesso aos recursos, até a sua funcionalidade como ferramenta pedagógica.

> **Secretário de Educação Fluorita**: (...)A gente ficou dentro do nosso limite, mas enfrentamos dificuldades. Porque primeiro vem a dificuldade, pra gente que mora no campo, a internet sem muita qualidade. A gente nem sempre tem esse acesso, e nem todos os alunos tem acesso, aí vem essa dificuldade. No meu caso, a minha escola, que é uma escola carente, nem todos têm acesso muitos pais são analfabetos não tem como acompanhar, então a gente enfrentou dificuldades e aí veio a inquietação da gente querer estar perto ajudando e a distância, a distância é cruel, porque você ensinar a distância é cruel eu enfrentei muitas dificuldades. (...).

Na categoria da particularidade, observa-se que existem necessidades de valorização do ensino e das culturas regionais, para tanto, seria necessário acompanhamento de pais e responsáveis, não obstante, como poderiam esses pais acompanhar seus filhos, quando nem mesmo eles têm acesso às informações, e em sua maioria não são nem mesmo alfabetizados?

Uma educação emancipatória se faz com trabalho pedagógico voltado para atender às necessidades da comunidade e da escola; apesar disso, no caso mencionado, as dificuldades são múltiplas e a formação continuada ainda é precária ou inexistente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/1996, que no seu artigo 62-A, parágrafo único, garante a formação continuada aos professores, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de formação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996).

> **Coordenadora Calcedônia (1)**: Acho que desafio acho que professor principalmente, é de ter que se reinventar, aprender a lidar com novas tecnologias, e sozinho praticamente, porque a gente não teve uma formação para…, para isso. Acho que foi essa dificuldade maior. E assim, para os alunos também a gente tem alunos que não tem nem acesso à internet, mas aí, isso aí a gente manda atividade impressa, tem essa preocupação, de todo o alunado está tendo acesso às atividades. A gente sabe que não é a mesma coisa porque, por exemplo, quem recebe impresso não tem a explicação do vídeo, não tem o tutorial, mas tem essa preocupação.

A realidade concreta apresenta um caos pedagógico, a necessidade de reinventar, adaptar e adequar os conteúdos para atender à finalidade da educação. Se na educação urbana foi um problema, na educação do campo, com todas as dificuldades já existentes, a realidade se mostrou mais difícil para educadores e educandos. A falta de professores treinados para a nova modalidade imposta apresenta uma nova contradição na *práxis* educacional. Faz-se necessário refletir sobre a prática profissional com o intuito de reflexão sobre as múltiplas determinações para o fazer pedagógico. A presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino. (KENSKI. 2003).

> As estratégias de ensino a distância são importantes para a redução dos efeitos negativos do distanciamento temporário, mas as evidências indicam que lacunas de diversas naturezas serão criadas sem a interação presencial. Diante disso, as especificações sobre a equivalência das horas aplicadas nessa modalidade de ensino como cumprimento do ano letivo exigem atenção dos órgãos reguladores. Além disso, é fundamental que, desde já, as redes de ensino comecem a planejar um conjunto robusto de ações para o período de volta às aulas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

Todavia, essas estratégias de ensino à distância não foram a realidade apresentada por todos, tendo em vista que o ensino remoto foi feito com a disponibilidade de tecnologias de cada aluno, professor e escola. O problema é que a maioria não tem acesso às tecnologias, uma família dividir o tempo de uso de celular para o acesso às aulas é uma realidade para muitas famílias de campesinos. Sabendo que não deu tempo de se fazer um planejamento, as aulas remotas não favoreceram a aprendizagem das crianças.

> **Coordenadora Calcedônia (2**): Outro desafio é um pai tem um celular pra 5 filhos. Então isso foi um desafio assim, para a gente, graças a Deus que a gente conseguiu, quer dizer, nós estamos conseguindo. Estamos assim gradativamente andando devagarinho, mas a gente está conseguindo aos poucos.

Outro problema apresentado nessa pesquisa é que o material didático da escola não ter uma comunicação direta, não dialoga com a realidade da escola e da comunidade. Esses fatores atrelados ao fato de alunos da escola do campo, em sua grande maioria, não terem acesso às tecnologias de comunicação, inviabilizam uma aprendizagem adequada com qualidade como apregoa a LDB (1996).

> **Diretora Calcedônia:** A dificuldade, principalmente nos livros didáticos. É que o livro didático, ele é mais voltado para as escolas dos grandes centros. E que, na realidade, a formação e o alunado das escolas de campo, muitas vezes ele não tem acesso aos meios tecnológicos muitas vezes não tem acesso à internet e aí é o desafio nosso, é trabalhar com essa realidade. Nós estamos numa escola centrada na zona rural, uma escola do campo, e que nós recebemos o livro didático que é voltado para a escola da cidade, a realidade dos grandes centros. Por exemplo, os livros didáticos

> daqui é mais com base na região sul e sudeste. E deveria vir mais com base na rede de cada município.

O que se observa com as entrevistas coletadas é que o planejamento das escolas não foi feito para uma situação emergencial pedagógica como uma pandemia, as dificuldades surgem pela necessidade de se adaptar, reorganizar as atividades e conteúdos e colocar em uma maneira didática para alunos que, em sua maioria, não tem acesso às tecnologias e os professores não têm a formação adequada para essa finalidade. Além do mais, a gestão não consegue fornecer material de apoio e sustentar a qualidade do ensino em situação adversa, como ocorreu com a pandemia.

Há de se notar, ainda, que a formação continuada do professor é uma necessidade e tem fundamentos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Continuada de Professores da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1/2020, que reconhece as especificidades da educação do campo com respeito a diversidade e sociocultural e o direito à igualdade e à diferença.

> As desigualdades sociais já existentes, se tornam ainda mais evidentes em tempos de ensino remoto, no que tange a pandemia da COVID-19. Os acessos à internet de baixa qualidade pelos professores, bem como a redução de seus salários, dificultam sua atuação profissional. (SOARES, MOREIRA, JÚNIOR. 2021, p. 345).

Essa realidade das escolas públicas como um todo, a falta de treinamento para os professores em ambas as escolas _ urbanas e rurais _ se tornou uma realidade. Não obstante, nas escolas do campo as dificuldades foram ainda mais significativas, pelo fato de potencializar as dificuldades já existentes, como o uso da internet e de computadores que não estão disponíveis para todos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *"No contexto da pandemia fica evidente o enfraquecimento da educação pública, paralelo ao fortalecimento e crescimento do setor privado, sobretudo, no que tange ao ensino remoto, bem como à utilização de mídias e tecnologias avançadas na educação à distância."*
>
> (SANTOS, 2021, p. 222)

A Educação do Campo, forjada pela luta dos movimentos sociais, busca por uma educação que respeite as identidades campesinas, seus saberes, seus modos de vida, e suas produções culturais historicamente construídas, do mesmo modo, também, ofereça os conhecimentos científicos necessários para que o estudante campesino tenha iguais condições de ingressar no mundo acadêmico e no trabalho. Tais propostas precisam abarcar o uso das Tecnologias Digitais, pois numa sociedade em que o desenvolvimento tecnológico está atrelado às mais diversas relações humanas, a educação não pode ficar aquém desses recursos.

As múltiplas determinações que conduzem a história dos camponeses no Brasil, assim como os vários programas, projetos e documentos que respaldam o uso pedagógico das Tecnologias Digitais na educação básica, evidenciam a dialética existente entre as disputas que regem a sociedade capitalista. Na medida em que há uma busca por uma educação emancipatória, na qual a escolarização está conectada com a realidade vivida, acompanhando as mudanças sociais e culturais, também, há um conjunto de ações que, de forma explícita ou silenciada, criam condições para manutenção das exclusões sociais, por sua vez, reforçadas e/ou modeladas pelo viés educacional.

Com a investigação realizada neste estudo, observa-se como ocorreu o emprego das tecnologias digitais no âmbito das Escolas do Campo dos Territórios de Identidade do Sudoeste Baiano, no contexto educacional da pandemia provocada pela COVID-19, entre os anos de 2020 e 2021. A palavra "âmbito", aqui exposta, é compreendida como espaço, e o termo "tecnologias" é tido como recurso , o que é um paradoxo, uma vez que muitos programas de incentivos à inclusão digital foram feitos e implantados, mas, não obstante, as tecnologias não chegaram a todos os espaços educacionais.

Em sua totalidade, a falta de computadores, acesso à internet, indisponibilidade de qualificação para todos os professores e de formação continuada para a inclusão digital foram realidades apresentadas em cenário nacional, assim como em todas as escolas pesquisadas. Ademais, com a especificidade da pandemia da COVID-19, apresentou-se um novo desafio para todos os educadores: desde a permanência dos estudantes nos processos educacionais, bem como a oferta de uma educação de qualidade àqueles que, de alguma forma, entraram no Ensino Remoto Emergencial. Nessa conjuntura, a singularidade da educação camponesa no Território de Identidade do Sudoeste Baiano nos anos de 2020 e 2021 apresentou uma realidade concreta excludente, visto que as condições materiais às quais os estudantes estavam expostos não lhes permitiam equidade de oportunidades.

As escolas estudadas dispunham de um número restrito de recursos tecnológicos, dentre essas dificuldades, se destaca o que é considerado um basilar para o acompanhamento pedagógico: num espaço educativo em que não há equipamentos para o uso administrativo, fazendo com que todas as suas atividades, dados e documentos sejam realizados na sede municipal, discutir a possibilidade do uso de um computador por aluno parece ser algo distante. Pois, destes educadores e educandos, foi tirada até a autonomia de decidir quando e quantas páginas podem ser impressas para uma determinada atividade. Essa realidade é historicamente naturalizada para as escolas campesinas. Sob a égide do distanciamento geográfico, o sucateamento das escolas e o acompanhamento pedagógico limitado são postos como parte indissociável das escolas em áreas rurais.

Por meio dessa pesquisa, ficou evidente que a limitação do acesso à internet e equipamentos nos espaços educacionais impediram que, nos anos anteriores à crise sanitária, esses recursos fossem trabalhados rotineiramente nas aulas para naturalizar o acesso à internet e ao uso pedagógico da rede de forma segura. Quando acorreu o período da pandemia da COVID-19, 95% das Escolas do Campo do Sudoeste Baiano indisponibilizavam o acesso à internet aos estudantes, aproximadamente 80% delas estavam sem computadores. Tais ausências que refletiram diretamente nas ações estaduais e municipais para manutenção dos processos educativos em meio à crise sanitária.

As contradições entre as políticas públicas de inclusão digital para a educação e a realidade concreta apresentada demonstram que essas ações ainda não chegaram em conformidade com as necessidades e especificidades da Modalidade de Educação do Campo, dificultando o trabalho pedagógico e ampliando as diferenças entre a educação urbana e a

educação nas áreas rurais. Mediadas pela estrutura capitalista, o abismo entre essas duas realidades geográficas é reforçado, também, nas ausências.

Ao se propor o Ensino Remoto Emergencial nas escolas públicas brasileiras, era sabido das condições materiais, formativas e de acesso à informação dos estudantes campesinos. As pesquisas, índices e resultados dos programas já implantados nas redes apontavam os problemas existentes; logo, era de conhecimento dos órgãos responsáveis pela educação pública e gratuita que negligenciar essas informações, por meio da ausência de ações que alcançassem essa realidade, provocaria uma exclusão de milhares de estudantes.

Por isso, pode se afirmar que, nas entrelinhas do Ensino Remoto Emergencial, ao permitir o ensino por meio de recursos não digitais, a educação campesina estava sendo reduzida a apostilas, com exercícios abaixo do nível intelectual esperado para a série/ou ano escolar ao qual os estudantes cursavam. Em contrapartida, ao afirmar a possibilidade do uso das Tecnologias Digitais como ferramenta educacional sem criar condições para essa prática estavam, de forma consciente, sabotando a educação à qual esses estudantes têm direito.

A *práxis* na qual houve sobrecarga de trabalho dos educadores, inabilidade com o uso pedagógico das Tecnologias Digitais, evasão escolar, interrupção dos processos formativos, exclusão dos estudantes e o desenvolvimento parcial dos conhecimentos propostos para cada etapa da formação básica, não foram consequências da pandemia, pois as exclusões já ocorriam com naturalidade, e a crise sanitária apenas escancarou os problemas já existentes.

É sabido que escolas campesinas, dentro do sistema capitalista de produção, desde sua fundação, eram tidas apenas como espaços formatadores de mão de obra barata, por isso, historicamente, não houve preocupação do Estado com uma formação integral desses estudantes. Essa perspectiva de educação que molda trabalhadores braçais foi novamente reforçada pelo Ensino Remoto Emergencial. Mesmo com as conquistas, estudos e leis que deveriam garantir um educação com equidade, isso não ocorreu, pois todos os documentos que conduziram às aulas no período da crise sanitária (2020-2021) evidenciaram que: aos estudantes com poder econômico (espaço físico adequado à aprendizagem, computares, professores qualificados, acompanhamento intelectual e pedagógico em casa) foi dada a oportunidade de continuar estudando; e aos filhos de lavradores, carpinteiros, vaqueiros, ribeirinhos, dentre outras atividades relacionadas à vida em área rural, estava à disposição de forma semanal ou quinzenal apenas apostilas.

Apesar do esforço imenso das comunidades escolares, que lançaram mão de estratégias para manutenção das aulas, era impossível resolver um problema estrutural de décadas em dois

anos, principalmente quando o Ministério da Educação, diante da pandemia, abdica da obrigatoriedade de gerar condições para que essa realidade fosse mudada.

Assim sendo, pode-se concluir que a utilização das tecnologias digitais nas atividades desenvolvidas nas Escolas do/no Campo, no contexto da pandemia da COVID-19, tornou-se mais um instrumento de exclusão educacional e, consequentemente, foi depositada a responsabilidade do Estado de gerar condições materiais e imateriais para uma aprendizagem concreta, sobre os professores, estudantes e seus familiares, mesmo sabendo que a realidade posta não permitiria que estes o fizessem.

Em dois anos, a educação campesina foi remota, híbrida e houve o retorno à presencialidade. Nesse período, os problemas estruturais relacionados ao uso das tecnologias permaneceram, apesar de o próprio Estado reconhecer a importância e necessidade da inclusão digital por meio da educação, suscitando na permanência dos problemas relacionados à qualidade, acesso e permanência na educação básica. É latente a necessidade de se fazer cumprir os direitos já conquistados, que os programas e projetos relacionados à inclusão digital cheguem a essas escolas do campo, como instrumento que agregue, viabilize e publicize conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ALBRECHT, Lourdes Pasa. **Rawls: educação e cidadania**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, PUCRS. 2022.

ALMEIDA, Doriedson Alves de. TIC e educação no Brasil: breve histórico e possibilidades atuais de apropriação. **Pró-discente**, v. 15, n. 2, 2009.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **O aprender e a informática:** a arte do possível na formação do professor. Brasília: Estação Palavra, 2000b (Col. Informática para a Mudança na Educação). Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/me003149.pdf>. Acesso em: 07 set. 2022.

ALTOÉ, Anair; SILVA, Heliana da. O Desenvolvimento Histórico das Novas Tecnologias e seu Emprego na Educação. In: ALTOÉ, Anair; COSTA, Maria Luiza Furlan; TERUYA, Teresa Kazuko. **Educação e Novas Tecnologias**. Maringá: Eduem, 2005, p 13-25.

ANAGÉ, **Portaria Nº 001/2021** – Dispõe sobre normas, procedimentos e cronograma para realização de matrícula na Educação Básica Pública e Calendário da Rede Municipal de Educação de Anagé, Estado da Bahia, para o Ano Letivo de 2020/2021 continuun. Anagé, Prefeitura Municipal. Sexta-feira • 12 de março de 2021 • Ano • Nº 2050.

ARARIPE, Juliana P. G. A.; LINS, Walquíria C. B. **Competências Digitais na Formação**. **Inicial de Professores**. São Paulo: CIEB; Recife: CESAR School. 2020. Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2021/01/9-Uso-Cidada%CC%83o-das-Tecnologias-Digitais.pdf >Acesso em: 28 nov. 2022.

ARROYO, Miguel Gonzales e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº2**.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2022.

BAHIA. **A Política Territorial do Estado da Bahia:** Histórico e Estratégias de Implementação Diretoria de Planejamento Territorial- 2003-2021. Secretaria Do Planejamento – Diretoria de Planejamento Territorial. Governo do Estado da Bahia. 2022a. <https://www.seplan.ba.gov.br/wp-content/uploads/Texto-DPT-Politica-Territorial_-V-2.0-2022.pdf>

BAHIA. **Decreto Nº 19.549 de 18 de março de 2020**. Declara Situação de Emergência em todo o território baiano, afetado por Doença Infecciosa Viral - COBRADE 1.5.1.1.0, conforme a Instrução Normativa do Ministério da Integração Nacional nº 02, de 20 de dezembro de 2016, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, e dá outras providências. Diário Oficial Estadual. Estado da Bahia. Palácio do Governo do Estado da Bahia, em 18 de março de 2020a. Disponível em: <http://www.casacivil.ba.gov.br/arquivos/File/Dec19549.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2022.

BAHIA. **Decreto N.º 19.586, de 27 de março de 2020b**. Ratifica declaração de Situação de Emergência em todo o território baiano, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19,

e regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. Bahia: Casa Civil, [2020]. Disponível em: <http://www.casacivil.ba.gov.br/arquivos/File/DECN19586DE27MARCO2020.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2022.

BAHIA. **Decreto Nº 19.626 de 09 de abril DE 2020c.** Declara Estado de Calamidade Pública em todo o território baiano, afetado por Doença Infecciosa Viral - COBRADE 1.5.1.1.0, conforme a Instrução Normativa do Ministério da Integração Nacional nº 02, de 20 de dezembro de 2016, para fins de prevenção e enfrentamento ao novo coronavírus, causador da COVID-19, e dá outras providências. Diário Oficial Estadual. Estado da Bahia. Disponível em: <http://www.casacivil.ba.gov.br/arquivos/File/DECN19626DE09ABRIL2020.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2022.

BAHIA, **Decreto Nº 20.585 de 08 de julho de 2021**. Institui, no Estado da Bahia, as restrições indicadas, como medidas de enfrentamento ao novo coronavírus, causador da COVID-19, e dá outras providências. Palácio do Governo do Estado da Bahia. PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA, em 08 de julho de 2021a. Disponível em: <http://www.casacivil.ba.gov.br/arquivos/File/DECN20585DE08JULHO2021.pdf>. Acesso em 17 nov. 2022.

BAHIA, **Governo do Estado determina suspensão das aulas por 30 dias e outras medidas**. Secretaria da Saúde. Governo do Estado da Bahia. 2020d. Disponível em: <http://www.saude.ba.gov.br/2020/03/16/governo-do-estado-determina-suspensao-das-aulas-por-30-dias-e-outras-medidas>. Acesso em: 16 nov. 2022.

BAHIA. **Lei Ordinária Nº 1.4310.** Institui o Programa Bolsa Presença na Rede Pública Estadual de Ensino, e dá outras providências. Palácio do Governo do Estado da Bahia, em 24 de março de 2021b. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-14310-2021-bahia-institui-o-programa-bolsa-presenca-na-rede-publica-estadual-de-ensino-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 16 nov. 2022.

BAHIA. **Perfil dos Territórios de Identidade/Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia**. Salvador: SEI, 2015. Disponível em: <https://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2000&Itemid=284>. Acesso em: 24 nov. 2022.

BAHIA, **Portaria Nº 637/2021**. Dispõe sobre a reorganização das atividades letivas nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino da Bahia, em convergência com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96). Diário Oficial. República Federativa do Brasil – Estado da Bahia. Salvador, quarta-feira, 3 de março de 2021c - ano cv – no 23.104.

BAHIA, **Resolução CEE-BA Nº 18**. Conselho Estadual de Educação da Bahia - CEE, Secretaria da Educação do Estado da Bahia - SEC. 18 de maio de 2021d. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/RESOLUCAOCEEN182021.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2022.

BAHIA, **Resolução CEE-BA Nº 20.** Conselho Estadual de Educação da Bahia - CEE, Secretaria da Educação do Estado da Bahia - SEC. 07 de julho de 2021e. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/RESOLUCAOCEEN202021.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2022.

BAHIA, **Resolução CEE-BA Nº 26.** Conselho Estadual de Educação da Bahia - CEE, Secretaria da Educação do Estado da Bahia - SEC. 15 de fevereiro de 2022. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/ResolucaoCEE262022.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2022.

BAHIA, **Resolução CEE N.º 27.** Conselho Estadual de Educação da Bahia - CEE, Secretaria da Educação do Estado da Bahia - SEC. 25 de março de 2020e. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/homologadares272020.pdf>.Acesso em: 16 nov. 2022.

BAHIA, **Resolução CEE-BA Nº 34.** Conselho Estadual de Educação da Bahia - CEE, Secretaria da Educação do Estado da Bahia - SEC. 28 de abril de 2020f **(revogada).** Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Res_CEE_N_34_2020.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2022.

BAHIA, **Resolução CEE-BA Nº 36**. Conselho Estadual de Educação da Bahia - CEE, Secretaria da Educação do Estado da Bahia - SEC. 12 de maio de 2020g. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_cee_36_2020.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2022.

BAHIA, **Resolução CEE-BA Nº 37.** Conselho Estadual de Educação da Bahia - CEE, Secretaria da Educação do Estado da Bahia - SEC. Salvador, 18 de maio de 2020h. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_37_2020_NORMAS_COMPLEMENTARES_revisada_CDE_mesclado.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2022.

BAHIA, **Resolução CEE-BA Nº 40**. Conselho Estadual de Educação da Bahia - CEE, Secretaria da Educação do Estado da Bahia - SEC. 28 de abril de 2020i. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/RES402020.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2022.

BAHIA, **Resolução CEE-BA Nº 41.** Conselho Estadual de Educação da Bahia - CEE, Secretaria da Educação do Estado da Bahia - SEC., 22 de junho de 2020j. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/RES412020.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2022.

BAHIA, **Resolução CEE-BA Nº 44**. Conselho Estadual de Educação da Bahia - CEE, Secretaria da Educação do Estado da Bahia - SEC. 23 de novembro de 2021f. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/RESOLCEEN442021.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2022.

BAHIA, **Resolução CEE-BA Nº 47.** Conselho Estadual de Educação da Bahia - CEE, Secretaria da Educação do Estado da Bahia - SEC. 28 de setembro de 2020k. Disponível em:

<http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/RESOLUCAO_CEE_N_47_2020.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2022.

BAHIA, **Resolução CEE-BA Nº 48**. Conselho Estadual de Educação da Bahia - CEE, Secretaria da Educação do Estado da Bahia - SEC. 06 de outubro de 2020l. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/RESOLUCAO_CEE_N_48_2020.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2022.

BAHIA, **Resolução CEE-BA Nº 50.** Conselho Estadual de Educação da Bahia - CEE, Secretaria da Educação do Estado da Bahia - SEC. 09 de novembro de 2020m. Disponível em:<http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_50_e_Parecer_99_Anexo_Republicado.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2022.

BAHIA. Secretaria de Educação. **CEE/BA frente à pandemia do novo Coronavírus (COVID-19).** Conselho Estadual de Educação. Salvador – Bahia. 2022b. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=112#:~:text=O%20Regime%20Especial%20de%20Atividade,as%20atividades%20presenciais%20nas%20institui%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 28 dez. 2022.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Protocolo da Educação**: Apêndice – Perguntas e Respostas. Secretaria Estadual de Educação, 2021g. 28p .

BAHIA. Secretaria de Educação. **Protocolo da educação para o ano letivo 2020-2021**. Bahia: Secretaria Estadual de Educação, 2021h. 47p.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Protocolo de saúde para o ano letivo de 2022.** Secretaria Estadual de Educação, 2021i. 12p

BARANAUSKAS, M. C. C.; VALENTE, J. A. Tecnologias, Sociedade e Conhecimento. **Revista Eletrônica Tecnologias, Sociedade e Conhecimento** v.1, n.1. NIED/UNICAMP, 2013. Disponível em: <https://www.nied.unicamp.br/revista/index.php/tsc/article/download/118/96/>. Acesso: 06 nov. 2022.

BARROS, D. M. V. **Educação a distância e o universo do trabalho.** Bauru: Edusc, 2003

BIELSCHOWSKY, C. E. Tecnologia da informação e comunicação das escolas públicas brasileiras: o programa Proinfo integrado. **Revista e-curriculum**. [online]. São Paulo, v.5, n.1, dez. 2009, p. 1-35.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Brasiliense, 2017.

BRANDÃO, E. J. R. **Os computadores em sala de aula**: em busca de uma informática de vulto humano. In: URCAMP, (Org.). Projeto-Político-Pedagógico: da intenção a decisão. Pelotas: EDIURCAMP, 1995, p. 87-95.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>**.** Acesso em 13 out. 2020.

BRASIL. **Decreto Legislativo Nº 6, de 2020.** Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000a, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Diário Oficial da União - Edição Extra de 20/03/2020 - nº 55-C] (p. 1, col. 1) Senado Federal. Secretaria-Geral da Mesa Secretaria de Informação Legislativa. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/31993957>. Acesso em:11 nov.2022.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 201, de 27 de fevereiro de 1967.** Dispõe sobre a responsabilidade dos Prefeitos e Vereadores, e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Diário Oficial da União. 1976. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0201.htm>. Acesso em: 17 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Presidência da República. Casa Civil. 2007a.

BRASIL. **Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Presidência da República Casa Civil. Brasília, 2009.

BRASIL. **Decreto Nº 9.204, de 23 de novembro de 2017.** Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9204.htm>. Acesso em: 23 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 10.593, de 24 de dezembro de 2020.** Dispõe sobre a organização e o funcionamento do Sistema Nacional de Proteção e Defesa Civil e do Conselho Nacional de Proteção e Defesa Civil e sobre o Plano Nacional de Proteção e Defesa Civil e o Sistema Nacional de Informações sobre Desastres. Presidência da República Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2020b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10593.htm Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 91.980, de 25 de novembro de 1985**. Disponível em:<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25 novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 jan. 2019.

BRASIL, Distrito Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.** Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 85, de 26 de fevereiro de 2015.** Altera e adiciona dispositivos na Constituição Federal para atualizar o tratamento das atividades de ciência, tecnologia e inovação. Presidência da República. Casa Civil. Brasília. 2015a.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2021.

BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1961; 140º da Independência e 73º da República.

BRASIL. **LEI Nº 7.853, DE 24 DE OUTUBRO DE 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, 24 de outubro de 1989; 168º da Independência e 101º da República.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 23 jan. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 9 de janeiro de 2001; 180º da Independência e 113º da República.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1, Ed. Extra.

BRASIL. **Lei Nº 13.415, de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n _9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Presidência da República Secretaria – Geral. 2017b.

BRASIL. **Lei Nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020c**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm# Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020d**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Presidência da República. Secretaria – Geral. Senado Federal, 2020.

BRASIL. **Luz para Todos**: um marco histórico – 10 milhões de brasileiros saíram da escuridão. Ministério de Minas e Energia; Secretaria de Energia Elétrica. Programa Luz para Todos. Bárbarabela. Editora Gráfica, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Conselho Nacional de Educação** (CNE). Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002a: Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, 9 abr. 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Educação a Distância: **Núcleos de tecnologia educacional estão em todo o País.** MEC. 2007b. Disponível: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/210-1448895310/7590-sp-482187765 Acesso em: 14 nov.2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília DF: MEC, 1993. - Versão atualizada 120p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação do campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº: 11/2010.** Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Parecer Homologado. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/12/2010, Seção 1, Pág. 28. 2010b.

BRASIL. **Portaria Nº 188, de 3 de fevereiro de 2020e.** Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Órgão: Diário Oficial da União. Publicado em: 04/02/2020 | Edição: 24-A | Seção: 1 - Extra | Página: 1. Ministério da Saúde/ Gabinete do Ministro. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388 Acesso em: 11 dez. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei N.º 2.246-A, de 2007.** Veda o uso de telefones celulares nas escolas públicas de todo o país; tendo parecer da Comissão de Educação e Cultura, pela aprovação deste e dos de nºs 2.547/07 e 3.486/08, apensados, com substitutivo (relatora: DEP. ANGELA PORTELA). Câmara dos Deputados. Brasília. Sala das Sessões, em 17 de outubro de 2007c.

BRASIL. **Projeto de Lei N° 1338, de 2022** (nº 3.179/2012, na Câmara dos Deputados) Senado Federal. Altera as Leis N.º s 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e 8.069, de 13 de julho de 1990, (Estatuto da Criança e do Adolescente), para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Brasília, 19 de maio de 2022.

BRASIL. **Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Resolução CNE/CEB 7/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010c, Seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf Acesso em: 27. Out. 2022.

BRASIL. **Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010**. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf Acesso em: 27 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. 1ª versão da BNCC Brasília, DF, 2015b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf Acesso em: 27 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2022. Disponível em: https://domainpublic.files.wordpress.com/2022/02/bncc-completa.pdf. Acesso em: 17 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Nota de Esclarecimento.** Brasília (DF), em 18 de março de 2020f. Disponível em: https://www.consed.org.br/storage/download/5e78b3190caee.pdf. Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a. 562p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002b**: institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/ CNE/CEB, 2002.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 36/2001** - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECEBN362001.pdf> Acesso em: 27 nov. 2022

BRASIL. **Parecer CNE/CES Nº: 498/2020g**. Prorrogação do prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. PARECER HOMOLOGADO Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 28/12/2020, Seção 1, Pág. 168.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº 5/2020**, aprovado em 28 de abril de 2020 - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2020h.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº 6/2020i,** aprovado em 19 de maio de 2020 - Guarda religiosa do sábado na pandemia da COVID-19. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Parecer Homologado. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 16/11/2020, Seção 1, Pág. 58. Brasília (DF), 19 de maio de 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº 9/2020j,** aprovado em 8 de junho de 2020 - Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer Homologado. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/7/2020, Seção 1, Pág. 129. Brasília, 2020.

BRASIL**. Parecer CNE/CP Nº: 10/2020.** Aprovado em: 16/6/2020**.** Prorrogação do prazo a que se refere o artigo 60 do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, para implantação de instituições credenciadas e de cursos autorizados, em razão das circunstâncias restritivas decorrentes da pandemia da COVID-19. Brasília (DF), 16 de junho de 2020k.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº 11/2020l**, aprovado em 7 de julho de 2020 - Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer Homologado Parcialmente Cf. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 3/8/2020, Seção 1, Pág. 57. O item 8 deste Parecer foi reexaminado pelo Parecer CNE/CP 16/2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº 15/2020m**, aprovado em 6 de outubro de 2020 - Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Reexaminado pelo Parecer Cne/Cp Nº 19/2020. Brasília. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº 16/2020n**, aprovado em 9 de outubro de 2020 - Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 86 de 1º de fevereiro de 2013.** Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília/DF: Gabinete do Ministro. 2013b. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020o.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. DOU nº 53, 18.03.2020, Seção 1, p.39

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 2.253, de 18 de outubro de 2001**. Diário Oficial da União, 19 de outubro de 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 02 de nov. de 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Política pública em dez passos**. – Brasília: Secretaria-Geral de Controle Externo (Segecex); Secretaria de Orientação, Métodos, Informações e Inteligência para o CE e o Combate à Corrupção (Soma), 2021.

BRASIL, UNICEF. **Declaração Mundial sobre educação para todos**. Conferência de Joimtien, Tailândia, 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobreeducacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em: 24 mar. 2023.

BRESOLIN, Paoline; ECCO, Idanir. Ser escola rural: da historicidade, das características e das representações. **Simpósio Nacional de Educação,** v. 6, 2008.

BROWN, Gordon (ed.) **The Universal Declaration of Human Rights in the 21st Century**: A Living Document in a Changing World. Cambridge, UK: Open Book Publishers, 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.11647/OBP.0091. Acesso em: 24 mar. 2023.

BRUZZI, Demerval Guilarducci. Uso da tecnologia na educação, da história à realidade atual. **Revista Polyphonía**, v. 27, n. 1, p. 475-483, 2016.

CALDART, Roseli Salete. Movimento Sem Terra: lições de pedagogia. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 50-59, 2003.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre Educação do Campo. III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária** (PRONERA), Luziânia, GO, de 2 a 5 de outubro de 2007. Disponível em:< https://www.studocu.com/pt-br/document/universidade-federal-do-ceara/estrutura-politica-e-gestao-educacional/0-que-e-educacao-do-campo-caldart/26707635>. Acesso em: 27 nov. 2022.

CALDART, Roseli Salete *et al.* Educação do campo. **Dicionário da educação do campo**, v. 2, p. 257-265, 2012. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2022.

CALIL, Gilberto Grassi. A negação da pandemia: reflexões sobre a estratégia bolsonarista. **Serviço Social & Sociedade,** p. 30-47, 2021. Disponível em: </https://www.scielo.br/j/sssoc/a/ZPF6DGX5n4xhfJNTypm87qS/>.Acesso em: 16 nov. 2022.

CASTRO, Antônio Luiz Coimbra. Manual para decretação de situação de emergência ou de estado de calamidade pública. Volume I **Ministério da Integração Nacional. Secretaria de Defesa Civil**. Brasília, 2007. Disponível em: <https://www.defesacivil.rs.gov.br/upload/arquivos/201511/04145516-02-manual-para-decretacao-de-situacao-de-emergencia-ou-de-estado-de-calamidade-publica-volume-1.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

CENSO ESCOLAR. Brasil. Disponível em: https://qedu.org.br/brasil/censo-escolar?7&brasil Acesso em: 10 nov. 2022.

CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras - **TIC Educação** 2019. Disponível em: <https://data.cetic.br/explore/?pesquisa_id=7&unidade=Escolas%20Rurais>. Acesso em: 28 nov. 2022.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista Categorias e Leis da Dialética**. Tradução: Leda Rita Cintra Ferraz. Editora Alfa-Ômega, LTD A. 1982. Título do original francês. Categories et lois de la dialectique. Éditions du Progrès — Moscou

COELHO, Livia Andrade *et. al.* Tecnologias digitais na educação básica: memórias reflexivas de trajetórias escolares. VIII Congresso Nacional de Educação... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/88176>. Acesso em: 25/01/2023 23:39.

CONDEÚBA. **Parecer CME Nº: CME 001/2020.** Conselho Municipal de Educação. Plano de Ação para aulas remotas. Prefeitura Municipal de Condeúba. Secretariam Municipal de Educação. Condeúba/BA, 14 de Agosto de 2020.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho**: a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

D'AGOSTINI, Adriana; TAFFAREL, Celi Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Escola Ativa. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. P. 313-326.

SOARES, Jamile de Souza; MOREIRA, Antônio Domingos; JÚNIOR, Adenilson Souza Cunha. A **Educação do Campo e o enfrentamento da COVID-19** no estado da Bahia. Olhares & Trilhas, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 330–349, 2021. DOI: 10.14393/OT2021v23.n.2.59442. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/59442>. Acesso em: 25 jan. 2023.

DEITOS, Juliano Marcelino; SOBZINSKI, Janaina Silvana. O materialismo histórico e dialético: contribuições para a análise de políticas educacionais. **Impulso**, v. 25, n. 63, p. 101-118, 2015.

EDUCAÇÃO, TIC. **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras,** 2019. Comitê Gestor da Internet no Brasil Brazilian Internet Steering Committee www.cgi.br São Paulo 2020. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123090444/tic_edu_2019_livro_eletronico.pdf>. Acesso em 13 out. 2022.

EDUCAÇÃO, T. I. C. **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras.** São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020.

FERRAZ, Ana Emília de Quadros. Cidades pequenas no Território de Identidade do Sudoeste Baiano. **Geopauta**, v. 4, n. 2, p. 31-52, 2020.

FREITAS, Gisele de; SILVEIRA, Suely de Fátima Ramos. **Programa luz para todos**: uma representação da teoria do programa por meio do modelo lógico. planejamento e políticas públicas | PPP | n. 45 | jul./dez. 2015. P. 177-198.

FRIGOTTO, Gaudencio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 1129-1152, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjJW7nWBsnDKhMb/?format=pdf&lang=pt.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2022.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: Fazenda, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1991.

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Brasil. **Relatório de gestão do FNDE 2017**. Brasília: FNDE, 2018. 248 p.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

HODGES, C, MOORE, S, LOCKEE, B, TRUST, T & BOND, A. (2020). **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. March 27. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>. Acesso em: 26 de jun. 2022.

INFRANCA, Antonino. **Trabalho, Indivíduo, História**: o conceito de trabalho em Lukács. Tradução Christianne Basilio e Silvia De Bernardinis. São Paulo: Boitempo, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (**IBGE**). Censo Brasileiro de 2019. Rio de Janeiro: **IBGE**, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Brasileiro de 2020. Rio de Janeiro: **IBGE**, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Brasileiro de 2021. Rio de Janeiro: **IBGE**, 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Papirus editora, 2003.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. ed. 1 Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976. Editora Paz e Terra, 2002.

LAGUARDIA, Josué. Raça, evolução humana e as (in) certezas da genética. **Revista de Antropologia**, v. 9, n. 1, p. 13-27, 2005.

LOPES DA SILVA, M. I. (2014). **Prática educativa, teoria e investigação**. *Interacções*, *9*(27). https://doi.org/10.25755/int.3412.

MARIA, Vanessa Andriani. O ensino remoto e os impactos da COVID-19 nas escolas do campo. **Inventário**, n. 28, p. 124-137, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/inventario/article/view/44292/25078>. Acesso em: 15 nov. 2022.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MASI, Domenico de; PALIERI, Maria Serena. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000. Disponível em: <https://copyfight.noblogs.org/gallery/5220/Domenico%20de%20Masi%20-%20O%20%C3%93cio%20Criativo.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2022.

MATIAS, Geysa Novais Viana; SANTOS, Arlete Ramos dos. Reflexões sobre a Educação durante a pandemia do COVID-19: 2020–2021 Normatização das Tecnologias Digitais na Educação Básica. In: **Congresso Internacional e Congresso Nacional Movimentos Sociais & Educação**. 2022. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/cicnmse/article/view/10032>. Acesso em: 14 nov. 2022.

MENEZES, Lily. Quase um milhão de crianças e adolescentes da Bahia teve estudos prejudicados. **Tribuna da Bahia.** Bahia, 2021. Disponível em: <https://www.trbn.com.br/materia/I36059/quase-um-milhao-de-criancas-e-adolescentes-da-bahia-teve-estudos-prejudicados>. Acesso em: 14 nov. 2022.

MONTEIRO, Marcel Stanlei. **Políticas públicas.** Gama, DF: UNICEPLAC, 2022. Volume 2. Disponível em: <https://dspace.uniceplac.edu.br/bitstream/123456789/1309/1/Pol%C3%ADticas%20P%C3%BAblicas%202.pdf>. Acesso em: 21 out. 2022.

MOORE, M.G. et al. **Contemporary issues in American distance education.** New York: Pergamon, 1990.

MORTUGABA. **Portaria Nº 04/2021.** Institui o Plantão Pedagógico para atendimento presencial de alunos sem acesso à internet e em situação de vulnerabilidade, como medida excepcional de caráter temporário, no âmbito da rede Municipal de Ensino do Município de Mortugaba, Estado da Bahia. Sexta-feira 13 de agosto de 2021. 2 – Ano III - Nº 954. Prefeitura Municipal de Mortugaba. Estado da Bahia. Disponível em: <https://www.mortugaba.ba.gov.br/Handler.ashx?f=diario&query=954&c=525&m=0>. Acesso em: 06 nov. 2022.

NASCIMENTO, João Kerginaldo Firmino do. **Informática aplicada à educação.** Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 84 p

NETTO, Luiz Bezerra. Educação do campo ou educação no campo?. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 10, n. 38, p. 150-168, 2010.

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO. **Evasão escolar e o abandono**: um guia para entender esses conceitos. Instituto Unibanco ,2022
Disponível em:< https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/abandono-evasao-escolar/?gclid=Cj0KCQiAm5ycBhCXARIsAPldzoX0REMg886B7VnSug65CL62UJt2FWoo0mq3gcBXz1f9Jfc9z22qwzoaAsnQEALw_wcB>. Acesso em: 30 nov. 2022.

OLIVEIRA, Elida et al. 60% dos Estados monitoram acesso ao ensino remoto: resultados mostram "apagão" do ensino público na pandemia. **G1**. Publicação 06 julho 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/06/60percent-dos-estados-monitoram-acesso-ao-ensino-remoto-resultados-mostram-apagao-do-ensino-publico-na-pandemia.ghtml>. Acesso em 15 nov. 2022.

OLIVEIRA, Gisele da Silva Regis. **O processo de implementação do PROUCA na Educação do Campo**. Dissertação. Mestrado em Educação Instituição de Ensino da Universidade Federal da Bahia, Salvador, p.14, 2019.

OLIVEIRA, Maria das Graças Souza. As Novas Tecnologias na Educação: otimizando o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula. **Só Pedagogia, abril**, 2014.

OKIDO, João V. N. **História da Tecnologia no desenvolvimento Humano**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Autografia Edição e Comunicação Ltda, 2021.

PANTEL, Kamila Farias. **Escola rural multisseriada** [dissertação]: espaço de relações. Orientadora: Sônia Aparecida Branco Beltrame. - Florianópolis, SC, 2011. 159 p.

PEIXOTO, J. Tecnologia e mediação pedagógica: perspectivas investigativas. In: KASSAR, M. C. M.; SILVA, F. C. T. (org.). **Educação e pesquisa no Centro-Oeste:** políticas públicas e formação humana. Campo Grande: UFMS, 2012. p. 283-294. Disponível em: <https://docplayer.com.br/69255569-Tecnologia-e-mediacao-pedagogica-perspectivas-investigativas-1.html>. Acesso em: 19 nov. 2022.

PONTES, Alzair Eduardo; PONTES, Shirley Gomes Ribeiro; SANTOS, Moacir José dos. **O Uso do Computador como Ferramenta de Mediação Pedagógica no Sistema Municipal de Educação –Goiatuba–Goiás**. 2012.

REBOUÇAS, Vinícius. Rui Costa diz que pandemia estaria controlada em 30 dias se governo federal tivesse adotado isolamento. M! **Muita Informação.** 2020. Disponível em: <https://muitainformacao.com.br/post/11013-rui-costa-diz-que-pandemia-estaria-controlada-em-30-dias-se-governo-federal-tivesse-adotado-isolamento>. Acesso em: 16 nov. 2022.

RIBEIRO, Ana. **Tecnologia digital.** Universidade Federal De Minas Gerais (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (**Ceale**). Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/tecnologia-digital>. Acesso em: 19 jan. 2021.

RODRIGUES, Ricardo Batista. Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação. **Recife: IFPE**, 2016. Disponível em:

<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/413/2018/12/arte_tecnologias_informacao_comunicacao.pdf>. Acesso em: 21 out. 2022.

ROLAND, L. B.; CLESAR, C. T. de S. **O uso de tecnologias digitais no ensino de matemática nos anos iniciais**. Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 194–208, 2021. DOI: 10.33238/ReBECEM.2021.v.5.n.1.26618. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/rebecem/article/view/26618>. Acesso em: 25 jan. 2023.

ROSÁRIO, Maria José do Aviz; DE MELO, Clarice Nascimento. A educação jesuítica no Brasil colônia. **Revista HISTEDBR** On-Line, v. 15, n. 61, p. 379-389, 2015.

SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES, Cláudio Pinto. **Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro**. 2020.

SANTOS, Arlete Ramos dos. *et al*. Docência e pandemia. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 6, n. 2, p. 218-239, 2021.

SANTOS, Arlete Ramos dos. Relatório técnico Programa de Formação de Educadores do Campo – FORMACAMPO: educação do campo. Vitória da Conquista, 2022. 36p.

SANTOS, Igor Tairone Ramos dos; MATIAS, Geysa Novais Viana; SANTOS, Arlete Ramos dos. A tecnologia digital no ensino remoto: o que dizem as pesquisas do internacional ao local. **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, v. 8, n. 8, 2021.

SANTOS, Rondinelli de Oliveira *et al*. **A escola do campo e a educação ambiental**: uma análise crítica dos livros didáticos adotados na turma multisseriada. 2013.

SARAIVA, Terezinha. **Educação a distância no Brasil: ligações da história.** In: Em aberto, Brasília, DF, ano 16, n. 70, p. 17-27, abr./jun.1996.

Saviani, Dermeval, 1944- **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! Dermeval Saviani.- 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.S).

SecultBA, Secretaria de Cultura. **Divisão Territorial da Bahia -** Territórios de Identidade Disponível em: http://www.cultura.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=314 Acesso em: fev.2022.

SENADO FEDERAL. **Direitos Humanos:** Atos internacionais e normas correlatas**.** Coordenação de Edições Técnicas, 4a ed. Brasília, DF, 2013. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/508144. Acesso em 24 mar. 2023.

SEPLAN-BA. **A Política Territorial do Estado Da Bahia**: Histórico e Estratégias de Implementação. Governo do Estado da Bahia. Secretaria do Planejamento – Diretoria de Planejamento Territorial. 2022. Disponível em: <https://www.seplan.ba.gov.br/wpcontent/uploads/Texto-DPT-Politica-Territorial_-V-2.0-2022.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2022.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; BORGES NETTO, Mario. **Por uma educação do campo:** percursos históricos e possibilidades. Entrelaçando–Revista Eletrônica de Culturas e Educação, v. 2, p. 45-60, 2011.

SILVA, Luciene Rocha; DOS SANTOS, Vanessa Costa; RIBEIRO, Maria das Graças Santos. **A política do agronegócio e seus reflexos antagônicos para a educação e as Escolas do Campo**. Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional, v. 7, n. 7, 2019.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. **Exclusão digital**: a miséria na era da informação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SOUZA, Maria Antônia de. Pesquisa educacional sobre MST e Educação do Campo no Brasil. **Educação em Revista**, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/363HrbqmcT5KzQqJBGTBGtb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 nov. 2022.

SOUSA, Gilmar Caramurú de. **A prática docente na educação ambiental:** uma análise da ação educativa dos professores de ciência da rede municipal de João Pessoa, 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.
SOUZA, Raquel Aparecida; MORAES, Raquel de Almeida. Políticas de educação, tecnologia e inovação: Contribuições para uso emancipatório das tecnologias. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1457-1472, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15876/13412>. Acesso em: 19 nov. 2022.

STADLER, João Paulo; MARQUES, Carlos Alberto; LAMBACH, Marcelo. O materialismo histórico-dialético em estudos sobre formação de professores de Ciências da natureza no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em** debate, v. 14, n. 1, p. 574-592, 2022.

TAKAHASHI, Tadao. **Sociedade da informação no Brasil:** livro verde / organizado por Tadao Takahashi. – Brasília. Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TENENTE, Luiza. Sem internet, merenda e lugar para estudar: veja obstáculos ensino à distância na rede pública durante a pandemia de COVID-19. **G1 Globo**, 5 maio 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/05/sem-internet-merenda-e-lugarpara-estudar-veja-obstaculos-do-ensino-a-distancia-na-rede-publica-durante-apandemia-de-COVID-19.ghtml>. Acesso em: 17 nov. 2022.

TERUYA, Teresa Kazuko; MORAES, Raquel de Almeida. Mídias na educação e formação docente. **Linhas Críticas**, v. 15, n. 29, p. 327-343, 2009.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Educação na pandemia: ensino a distância dá importante solução emergencial, mas resposta à altura exige plano para volta às aulas.**Todos pela educação [site], Notícias**, v. 9, 2020.

TV BrasilGov. **Pronunciamento oficial do Presidente da República, Jair Bolsonaro.** 12.03.2020 - Presidente Jair Bolsonaro faz pronunciamento oficial sobre a declaração de

pandemia do coronavírus pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bS2qiXHtMnI>. Acesso em: 11 nov.2022.

UNICEF. Crianças de 6 a 10 anos são as mais afetadas pela exclusão escolar na pandemia, alertam UNICEF e Cenpec Educação. **UNICEF – Brasil**. 29 abril 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia>. Acesso em: 18 dez.2022.

UNITED NATIONS. **The Universal Declaration of Human Rights** (UDHR). 1948. Disponível em: https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/index.html. Acesso em: 24 mar. 2023.

VALENTE, J. A. Diferentes usos do computador na educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n.57, jan./mar. 1993.

VALENTE, José Armando. **Educom: A História do Projeto Educom**. 2006. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Disponível em: /https://www.nied.unicamp.br/projeto/educom/. Acesso em: 10 nov. 2022.

VALENTE, José Armando e ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologias digitais, tendências atuais e o futuro da educação. **Panorama Setorial da Internet.** Número 2 junho, 2022. Ano 14 Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/6/20220725145804/psi-ano-14-n-2-tecnologias-digitais-tendencias-atuais-futuro-educacao.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2022.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O Conceito de Tecnologia, v.1**. Rio de Janeiro: Editora contraponto Ltda, 2008.

VILAÇA, M. L. C.; ARAÚJO, E. V. **Tecnologia, sociedade e educação na era digital /livro eletrônico**. UNIGRANRIO, Duque de Caxias, 2016.

VILELA, Thiago Dutra. **Linha do tempo da História da Educação no Brasil**. OCOMPRIMIDO, 2009. Disponível em: /https://www.ocomprimido.com/dose-diaria/linha-do-tempo-da-historia-da-educacao-no-brasil/. Acesso em: 21 out. 2022.

WANDERLEY, L. E. W. A. **Questão Social no Contexto da Globalização**: O caso latino americano e caribenho. In: M. B. Wanderley, L. Bógus& M. C.Yazbek (Orgs.). Desigualdade e a Questão Social. São Paulo: EDUC, 1997.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel**. O mundo rural como um espaço de vida:** reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade. Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/232612/000740449.pdf?sequence=1>. Acesso em: 27 nov. 2022.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A EQUIPE ESCOLAR: DIREÇÃO, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E PROFESSOR

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
TÍTULO DA PESQUISA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) EM MUNICÍPIOS DA BAHIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DA ENTREVISTA:

Local: _____

Horário de início:_____ Horário de Término: _____

Condições do Ambiente (iluminação, temperatura, ruídos, etc.):

_____

1. Identificação opcional:

Nome:_____

2. Você conhece o PAR?

3. Você sabe quais são as políticas educacionais do PAR que são implementadas na escola onde você trabalha?

4. O que você entende sobre Educação do Campo?

5. Existem políticas educacionais do PAR voltadas para o professor do campo? Quais são elas?

6. De que forma é implementada a formação continuada para os professores que atuam nos espaços campesinos, com ênfase na BNCC?

7. No município tem formação continuada realizada por meio de ações do PAR? Se tem, acredita que essa formação contempla a realidade campesina? Por quê?

8. Tem alguma ação para a implementação da BNCC no município? Quais?

9. Quais os principais desafios e perspectivas sobre a BNCC?

10. Existe alguma ação concreta para que sejam alcançadas as competências BNCC que necessitam do uso das tecnologias nos processos educacionais?

11. Quais as ações do município para aumentar o IDEB?

12. Como se dá o processo de escolha dos livros didáticos no âmbito do PNLD em sua escola? Você o considera um processo democrático?

13. Em sua opinião, deve haver diferenciação nas coleções de livros didáticos adotadas entre as escolas do campo e da cidade? Justifique.

14. Você acredita que os livros didáticos utilizados nas escolas do campo contribuem para a valorização e a permanência do homem do campo no campo? Por quê?
15. As questões de gênero são trabalhadas nas escolas? Como?
16. Os alunos que vem do campo para as escolas da rede municipal na cidade tem garantidos os direitos de uma proposta específica de acordo com a cultura e o trabalho, conforme determina o Decreto 7352/2010? E os alunos do campo que estudam nas escolas do campo?
17. No PPP, o currículo garante uma parte específica para alunos do campo de acordo com o que preconiza a legislação e a BNCC? Quais disciplinas e quais as ações concretas existem para que isso seja garantido?
18. Quais os impactos acerca da modificação curricular que a educação do Campo poderá sofrer com a implementação da BNCC nos municípios?
19. Como o planejamento das aulas é realizado nas escolas? E o que é priorizado?
20. Fale um pouco sobre como é realizado o trabalho com a educação infantil: a proposta, a organização do trabalho pedagógico e a relação com as famílias.
21. Fale um pouco sobre como é realizado o trabalho com a EJA: a proposta, a organização do trabalho pedagógico, a relação com os alunos e as condições para o acesso e permanência desse público e ações para conter a evasão.
22. (Para escolas quilombolas e para a coordenação pedagógica) Fale um pouco sobre como é realizado o trabalho com a educação quilombola: a proposta, a organização do trabalho pedagógico, relação com as famílias e o trabalho sobre a cultura e identidade dos alunos.
23. Sabemos que atualmente melhorar os índices do IDEB tem sido um dos pontos prioritários dos estados e municípios. Como você se sente em relação a essa questão?
24. Quais as mudanças sentidas na prática pedagógica/ planejamento/ currículo desde o foco estabelecido para atingir as metas do IDEB?
25. A escola trabalha com questões sobre desenvolvimento sustentável? De que maneira as práticas pedagógicas docentes da educação do campo e da agroecologia se encontra no Projeto Político Pedagógico e se dialoga com os anseios e especificidades dos estudantes das unidades escolares?
26. Houve fechamento de escolas do campo na sua gestão? Se sim, quais os motivos?
27. Há participação dos pais e mães/ou demais pessoas da comunidade nas deliberações sobre a organização e planejamento da escola? Como isso acontece?
28. Há alguma valorização do trabalho do professor do campo? Se sim, como?

29. Como acontece a distribuição de recursos das escolas do campo? É equiparado aos recursos da cidade? Comente.

30. Quais os principais desafios/problemas enfrentados pela rede (municipal/estadual) durante a pandemia da COVID-19?

31. Quais as estratégias de enfrentamento foram criadas pela rede para superar as dificuldades/desafios da pandemia?

32. A rede fez atividades pedagógicas durante a pandemia? De que forma?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
TÍTULO DA PESQUISA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) EM MUNICÍPIOS DA BAHIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DA ENTREVISTA:

Local: _____

Horário de início:_____ Horário de Término: _____

Condições do Ambiente (iluminação, temperatura, ruídos, etc.):

_____

I- Identificação opcional:

Nome:_____

1. A proposta pedagógica do município contempla a Educação do Campo?
2. Se sim, em quais níveis e modalidades?
3. O que o Sr./a compreende por Educação do Campo?
4. Como a Educação do Campo é trabalhada neste município?
5. Como acontece a participação do Conselho Municipal de Educação no processo educacional no que se refere às escolas do campo?
6. Como é realizada a formação dos professores das escolas do campo?
7. Como tem sido a implementação da BNCC nas escolas do campo? Quais os desafios e perspectivas?
8. O currículo garante uma parte específica para alunos do campo de acordo com o que preconiza a legislação? Quais as ações concretas para que isso seja garantido?
9. Quais os critérios para seleção de professores para atuar nas escolas do campo?
10. Como é realizado o transporte escolar dos alunos do campo?
11. Como está a situação de estrutura física das escolas do campo neste município?
12. Sobre a situação da merenda escolar: como é realizada a merenda? Todas as escolas têm merendeiras?
13. No atual ciclo do PAR, elaborados por estados e municípios, quais foram as ações pensadas com exclusividade para a Educação do Campo?

14. Para a implementação de uma proposta curricular faz-se necessário que outras políticas educacionais de acesso e permanência sejam garantidas para os alunos. Como tem sido essa garantida de acesso e permanência nesse município, no que se refere às políticas de transporte escolar, infraestrutura das escolas, formação de professores, merenda, uso de tecnologias?

15. Quais as ações do município para aumentar o IDEB?

16. No que se refere ao repasse de recursos financeiros federais para execução das políticas educacionais, quais são as atuais condições dos municípios desse Territórios de Identidade?

17. Há participação dos pais e mães/ou demais pessoas da comunidade nas deliberações sobre a organização e planejamento da escola? Como isso acontece?

18. Há alguma valorização do trabalho do professor do campo? Se sim, como?

19. Como acontece a distribuição de recursos das escolas do campo? É equiparado aos recursos da cidade? Comente.

21. Quais os principais desafios/problemas enfrentados pela rede (municipal) durante a pandemia da COVID-19?

22. Quais as estratégias de enfrentamento foram criadas pela rede para superar as dificuldades/desafios da pandemia?

23. A rede fez atividades pedagógicas durante a pandemia? De que forma?

APÊNDICE C - ESTADO DE EMERGÊNCIA OU CALAMIDADE PÚBLICA DEVIDO A PANDEMIA DECORRENTE DO CORONAVÍRUS (COVID-19)

Estado de emergência ou calamidade pública devido a pandemia decorrente do coronavírus (COVID-19)	
BAHIA	BAHIA. **Decreto Nº 19.549 de 18 de março de 2020**. Declara Situação de Emergência em todo o território baiano, afetado por Doença Infecciosa Viral - COBRADE 1.5.1.1.0, conforme a Instrução Normativa do Ministério da Integração Nacional nº 02, de 20 de dezembro de 2016, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, e dá outras providências. Diário Oficial Estadual. Estado da Bahia. Disponível em: http://www.casacivil.ba.gov.br/arquivos/File/Dec19549.pdf Acesso em: 11 dez. 2022.
	BAHIA. **Decreto Nº 19.626 de 09 de abril DE 2020.** Declara Estado de Calamidade Pública em todo o território baiano, afetado por Doença Infecciosa Viral - COBRADE 1.5.1.1.0, conforme a Instrução Normativa do Ministério da Integração Nacional nº 02, de 20 de dezembro de 2016, para fins de prevenção e enfrentamento ao novo coronavírus, causador da COVID-19, e dá outras providências. Diário Oficial Estadual. Estado da Bahia. Disponível em: http://www.casacivil.ba.gov.br/arquivos/File/DECN19626DE09ABRIL2020.pdf Acesso em: 11 dez. 2022
Anagé	ANAGÉ. **Decreto N° 17/2020. 2 de abril de 2020**- Declara situação de Calamidade Pública, no município de Anagé e define outras medidas para o enfrentamento da pandemia decorrente do coronavírus (COVID-19). Quinta-feira. 2 de abril de 2020. Ano Nº 1781. Diário Oficial do Município. Prefeitura Municipal de Anagé. Disponível em: Acesso em: 08 dez. 2022
Aracatu	ARACATU. **Decreto N° 001, de 14 de janeiro de 2020.** Decreta situação anormal, caracterizado como "Situação de Emergência" as [áreas do Município de Aracatu atingidas por estiagem, conforme estabelece o art. 69 XVIII da LOM. segunda-feira, 3 de fevereiro de 2020 | Ano V - Edição nº 00487 | Caderno 1. Diário Oficial do Município. Prefeitura Municipal de Aracatu. Disponível em: http://www.docgedsistemas.com.br/visualizar-publicacoes?cod=3985&file=27772C2A4563CECD9B06C69FD71A6836&type=edicao Acesso em: 08 dez. 2022
Barra do Choça	BARRA DO CHOÇA. **Decreto N° 52/2020 de 06 de abril de 2020.** ¸Declara estado de calamidade púbica no Município da Barra do Choça para o enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da pandemia do Coronavírus (COVID-19). Edição 2.578 – Ano 12. 06 de abril de 2020, página 12. Diário Oficial Prefeitura Municipal de Barra do Choça – Bahia. Disponível em: https://doem.org.br/ba/barradochoca/diarios/previsualizar/o2NJKAaL Acesso em: 08 dez. /2022
Belo Campo	BELO CAMPO. **Decreto 34/2020, de 06 de abril de 2020**- Decreta estado de calamidade pública e dispõe sobre novas medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública para a prevenção, controle e enfrentamento da COVID-19 no âmbito do município. Segunda-feira. 6 de abril de 2020. Ano Nº 678. Diário Oficial do Município. Prefeitura Municipal de Belo Campo. Disponível em: https://www.belocampo.ba.gov.br/Handler.ashx?f=diario&query=678&c=83&m=0Acesso em: 08 dez. 2022
Bom Jesus da Serra	BOM JESUS DA SERRA. **Decreto N°. 046/2020 de 15 de Abril de 2020.** - Mantém declaração de situação de emergência local por doença infecciosa viral (COBRADE 1.5.1.1.0) e de calamidade pública, ratificando nesse ponto o decreto nº. 027/2020. Altera medidas restritivas de combate à disseminação da corona vírus, causador da COVID-19 e dispõe sobre as novas medidas temporárias de enfrentamento e de prevenção da emergência em saúde pública decorrente do Corona vírus - COVID-19 no Município de Bom Jesus da Serra- BA. Quinta-feira • 16 de Abril de 2020 • Ano • Nº 863. Diário Oficial do Município. Prefeitura Municipal de Bom Jesus da Serra. Disponível em: https://sai.io.org.br/Handler.ashx?f=f&query=f733d206-2a96-41e6-b730-518e3c252cac.pdf Acesso em: 08 dez. 2022

Caetanos	CAETANOS. **Decreto N° 24 de 08 de abril de 2020.** "Declara estado de calamidade pública em todo o território do Município de Caetanos para fins de prevenção e de enfrentamento à COVID-19 (novo Coronavírus) e dá outras providências." Quarta-feira. 08 de abril de 2020. 4 – Ano – Nº 946. Diário Oficial do Município. Prefeitura Municipal de Caetanos – Estado da Bahia. Disponível em: https://www.caetanos.ba.gov.br/Handler.ashx?f=f&query=78c688a2-52ca-4878-a63f-7d9d75e0c465.pdf Acesso em: 08 dez. 2022
Cândido Sales	CÂNDIDO SALES. **Decreto GP Nº 026-A, de 3 de abril de 2020.** Decreta situação de calamidade pública no município de Cândido Sales/BA, decorrente da pandemia do coronavírus - COVID-19, e dá outras providências. sexta-feira, 3 de abril de 2020 | Ano VIII - Edição nº 00902 | Caderno 1. Diário Oficial do Município – 009. Prefeitura Municipal de Cândido Sales. Disponível em: http://www.ipmbrasil.org.br/visualizar-publicacoes?cod=3722&file=0981F65F6BD1556B16EF69656E2B2F83&type=publicacao Acesso em: 08 dez. 2022
Caraíbas	CARAÍBAS. **Decreto N° 29 de março de 2020** - Declara estado de calamidade pública no Município de Caraíbas, Estado da Bahia, para o enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da pandemia do coronavírus (COVID-19), na forma que indica e dá outras providências. Quinta-feira • 2 de Abril de 2020 • Ano • Nº 828. Diário Oficial do Município. Prefeitura Municipal do Município de Caraíbas. Disponível em: https://www.caraibas.ba.gov.br/Handler.ashx?f=diario&query=828&c=167&m=0 Acesso em: 08 dez. 2022
Condeúba	CONDEÚBA. **Decreto Nº 034 de 06 de maio de 2020** - "Dispõe sobre novas medidas para o enfrentamento da calamidade pública de saúde decorrente do Coronavírus (COVID-19) no âmbito do Município de Condeúba-Ba". Quinta-feira • 7 de maio de 2020 • Ano X • Nº 2320. Diário Oficial do Município. Prefeitura Municipal de Condeúba. Disponível em: https://sai.io.org.br/Handler.ashx?f=diario&query=2320&c=207&m=0 Acesso em: 08 dez. 2022
Cordeiros	CORDEIROS. **Decreto Nº 057, de 09 de abril de 2020**. Declara para os fins do disposto no art. 65, da Lei Complementar n° 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de CALAMIDADE PÚBLICA no Município de Cordeiros, com fundamento na Portaria nº 454, de 20 de março de 2020 do Ministério da Saúde, a qual Declara, em todo o território nacional, o estado de transmissão comunitária do coronavírus (COVID-19). quinta-feira, 9 de abril de 2020 | Ano XI - Edição nº 01033 | Caderno 1. Diário Oficial do Município. Prefeitura Municipal de Cordeiros. Disponível em: http://www.ipmbrasil.org.br/visualizar-publicacoes?cod=1425&file=C10AE8825F9D340269FC5F81411DD5F7&type=publicacao. Acesso em: 08 dez. 2022
Encruzilhada	ENCRUZILHADA. **Decreto Nº. 079 de 07 de abril de 2021**. "Declara estado de calamidade pública no Município de Encruzilhada, estado da Bahia, para o enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da pandemia do Coronavírus (COVID-19), na forma que indica e dá outras providências." Diário Oficial do Município. Prefeitura Municipal de Encruzilhada Estado da Bahia. Disponível em: https://www.encruzilhada.ba.gov.br/Handler.ashx?f=f&query=099a4736-8b4e-4597-8cff-7dd3e187c6ad.pdf Acesso em: 08 dez. 2022
Guajeru	GUAJERU. **Decreto Nº 019, de 18 de março de 2020.** Declara estado de emergência e estabelece medidas temporárias no Município de Guajeru (Ba), voltadas à prevenção do contágio pelo "Novo Coronavírus" (COVID-19) e dá outras providências. Quarta-feira, 18 de março de 2020 | Ano VIII - Edição nº 00933 | Caderno 1. Diário Oficial do Município. Prefeitura Municipal de Guajeru. Disponível em: http://www.ipmbrasil.org.br/visualizar-publicacoes?cod=1443&file=37522FD1BF8F8C15AD7C65E9E08EE4E7&type=edicao Acesso em: 08 dez. 2022
Jacaraci	JACARACI. **LEI Nº 198, de 03 de abril de 2020.** "Autoriza o poder Executivo do Município de Jacaraci a declarar calamidade pública para fins de prevenção e enfrentamento à epidemia causada pelo COVID 19 e dá outras providências." Sexta-feira, 03 de abril de 2020 ano XII | N º 2396. Diário Oficial do Município. Prefeitura Municipal de Jacaraci. Disponível em: https://diariooficial.procedebahia.com.br/jacaraci/Diario%20Oficial%20-%20PREFEITURA%20MUNICIPAL%20DE%20JACARACI%20-%20Ed%202396.pdf Acesso em: 08 dez. 2022

Licínio de Almeida	LICÍNIO DE ALMEIDA. **Decreto Nº 169/2020, de 18 de março de 2020**. Declara Situação de Emergência em Saúde Pública no Município de Licínio de Almeida (BA) e dispõe sobre medidas de enfrentamento da pandemia provocada pelo novo Coronavírus (COVID-19). Quinta-feira, 19 de março de 2020. Ano XII | N º 2054. Diário Oficial do Município. Prefeitura Municipal de Licínio de Almeida. Bahia. Disponível em: https://diariooficial.procedebahia.com.br/liciniodealmeida/Diario%20Oficial%20-%20PREFEITURA%20MUNICIPAL%20DE%20LICINIO%20DE%20ALMEIDA%20-%20Ed%202054.pdf Acesso em: 08 dez. 2022
Maetinga	MAETINGA. **Decreto Municipal nº 016, de 18 de março de 2020.** Declara situação de emergência em saúde pública, dispõe sobre adoção de medidas de prevenção para enfrentamento do COVID-19 no âmbito do Município de Maetinga, e dá outras providências e medidas temporárias complementares; Diário Oficial Legislativo. Município de Maetinga. 2022 – Ba.
Mirante	MIRANTE. **Decreto nº. 1.511, de 28 de janeiro de 2020.** Decreta situação anormal, caracterizada como "Situação de Emergência" em virtude de estiagem – COBRADE – 1.4.1.1.0., nas áreas do Município de Mirante, Estado da Bahia. Quinta-feira • 20 de fevereiro de 2020 • Ano • Nº 2818. Diário Oficial do Município. Prefeitura Municipal de Mirante. Disponível em: https://www.mirante.ba.gov.br/Handler.ashx?f=diario&query=2818&c=517&m=0 Acesso em: 13 dez. 2022
Mortugaba	MORTUGABA. **Decreto nº 20 de 13 de abril de 2020-** Declara Estado de Calamidade Pública no Município de Mortugaba/BA, Estado da Bahia, para o enfrentamento da Emergência Pública decorrente da pandemia do Coronavírus (COVID-19), na forma que indica e dá outras providências. Segunda-feira. 13 de abril de 2020. Ano II. Nº 499. Diário Oficial do Município. Prefeitura Municipal de Mortugaba. Disponível em: https://www.mortugaba.ba.gov.br/Handler.ashx?f=diario&query=499&c=525&m=0 Acesso em: 06 dez. 2022
Piripá	PIRIPÁ. **Decreto Nº041/2020, de 02 de abril de 2020**. - Declara para os fins do disposto no art. 65, da lei complementar n° 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública no município de Piripá, com fundamento na portaria nº 454, de 20 de março de 2020 do ministério da saúde, a qual declara, em todo o território nacional, o estado de transmissão comunitária do Coronavírus (COVID-19). Quinta-feira. 2 de abril de 2020. Ano Nº 1293. Diário Oficial do Município. Prefeitura Municipal de Piripá. Disponível em: https://www.piripa.ba.gov.br/Handler.ashx?f=diario&query=1293&c=607&m=0 Acesso em: 07 dez. 2022
Planalto	PLANALTO. **Decreto Municipal Nº 022/2020, de 23 de março de 2020** - Declara situação de emergência temporária no Município de Planalto, Estado da Bahia, pelo enfrentamento da emergência de saúde pública, regulamenta as medidas temporárias de prevenção de contágio pelo coronavírus (COVID-19) no âmbito municipal, e dá outras providências. Segunda-feira 23 de março de 2020 2 - Ano IV - Nº 772. Diário Oficial do Município. Prefeitura Municipal de Planalto. Estado da Bahia. Disponível em: https://www.planalto.ba.gov.br/Handler.ashx?f=diario&query=772&c=613&m=0 Acesso em: 07 nov. 2022.
Poções	POÇÕES. **Decreto Nº. 156/2020. De 20 de abril de 2020. Decreta** estado de calamidade pública no Município de Poções – BA em decorrência da pandemia do novo Coronavírus – Covid – 19. Edição 047-2020 Página 2 20 abril, 2020. Diário Oficial do Município de Poções. Município de Poções Estado da Bahia. Disponível em: https://transparencia.pocoes.ba.gov.br/prefeitura/diario/225 Acesso em: 08 dez. 2022
Presidente Jânio Quadros	PRESIDENTE JÂNIO QUADROS. **Decreto Legislativo N. 01/2020 . 6 de Abril de 2020** - Reconhece, para os fins do disposto no art. 65 da Lei Complementar n. 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Prefeito Municipal de Presidente Jânio Quadros, encaminhada por meio da Mensagem nº 02/2020 de 02 de abril de 2020. Diário Oficial do Legislativo. Câmara Municipal de Presidente Jânio Quadros. Disponível em: https://sai.io.org.br/Handler.ashx?f=download_inativos&query=226&c=630 Acesso em: 08 dez. 2022

Ribeirão do Largo	RIBEIRÃO DO LARGO. **Decreto nº 104 de 13 de abril de 2020**- Declara estado de calamidade pública em todo o território do Município de Ribeirão do Largo para fins de prevenção e de enfrentamento à COVID-19 (Novo Coronavírus) e dá outras providências. Terça-feira • 14 de Abril de 2020 • Ano VIII • Nº 1477. Diário Oficial do Município. Prefeitura Municipal de Ribeirão do Largo. Bahia. Disponível em: https://www.ribeiraodolargo.ba.gov.br/Handler.ashx?f=f&query=d9fa89e2-e0d4-4a09-b823-d1066269f568.pdf Acesso em: 08 dez. 2022.
Tremedal	TREMEDAL. **Decreto 034/2020. 13 de abril de 2020 -** Declara Estado de Calamidade Pública no Município de Tremedal em razão da pandemia da COVID-19 (novo Coronavírus), e adota outras providências. Segunda-feira • 13 de abril de 2020. Ano Nº 2000. Diário Oficial do Município. Prefeitura Municipal de Tremedal. Disponível em: https://sai.io.org.br/Handler.ashx?f=diario&query=2000&c=785&m=0 Acesso em: 08 dez. 2022.
Vitória da Conquista	VITÓRIA DA CONQUISTA. **Decreto Nº 20.251, de 06 de abril de 2020.** Declara Calamidade Pública para fins de prevenção e enfrentamento à epidemia causada pelo COVID-19 e dá outras providências. Legislação Municipal de Vitória da Conquista – Ba. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a1/ba/v/vitoria-da-conquista/decreto/2020/2025/20251/decreto-n-20251-2020-declara-calamidade-publica-para-fins-de-prevencao-e-enfrentamento-a-epidemia-causada-pelo-COVID-19-e-da-outras-providencias Acesso em: 08 dez. 2022.

Fonte: Criado pela autora, a partir dos dados disponibilizados nas páginas das secretarias da educação municipais

APÊNDICE D - AULAS SUSPENSAS

Aulas suspensas		
Local	**Citação**	**Documento**
Brasil	No Brasil, as aulas presenciais estão suspensas em todo o território nacional e essa situação, além de imprevisível, deverá seguir ritmos diferenciados nos diferentes Estados e Municípios, a depender da extensão e intensidade da contaminação pela COVID-19	BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº: 10/2020.** Prorrogação do prazo a que se refere o artigo 60 do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, para implantação de instituições credenciadas e de cursos autorizados, em razão das circunstâncias restritivas decorrentes da pandemia da COVID-19. PARECER NÃO HOMOLOGADO Cf. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 1°/3/2021, Seção 1, Pág. 87
Bahia	**Art. 7º** II - as atividades letivas, nas unidades de ensino, públicas e particulares, a serem compensadas nos dias reservados para os recessos futuros;	BAHIA. **Decreto Nº 19.529 de 16 de março de 2020.** Regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. Número 19529. Segunda-feira, 16 de Março de 2020. Data de Publicação no DOE terça-feira, 17 de Março de 2020
Anagé	Art. 2º. A Secretaria Municipal de Educação deverá **suspender**, pelo período de 15 dias, contados a partir de 18 de março de 2020, as **atividades letivas** em todas as instituições do Município.	ANAGÉ, **Decreto Nº 11, de 17 de Março de 2020** – Dispõe sobre medidas complementares de enfrentamento da Pandemia provocada pelo Coronavírus (COVID-19), no âmbito do Poder Executivo do Município de Anagé. Anagé, Prefeitura Municipal. Terça-feira • 17 de Março de 2020 • Ano • Nº 1764
Aracatu	Art. 2º - Estão **suspensas as aulas** da rede municipal de ensino, além das demais unidades escolares estaduais e particulares, até o dia 31/03/2020	ARACATU, **Decreto Nº 13, de 10 de março de 2020.** Dispõe sobre medidas preventivas para combate ao Coronavírus – COVID-19, e dá outras providências. Aracatu, Prefeitura Municipal. Quarta-feira, 18 de março de 2020| Ano V - Edição nº 00500 | Caderno 1
Barra do Choça	Art. 6º. **As aulas escolares**, nas Unidades de Ensino Públicas e privadas, **serão suspensas** por prazo indeterminado, iniciando em 20 de março de 2020, devendo a autoridade sanitária, através da Secretaria Municipal de Saúde, em caso de desobediência, fechar a Unidade de Ensino	BARRA DO CHOÇA. **Decreto 42/2020 de 17 de março de 2020-** Dispõe sobre medidas emergenciais de saúde pública para prevenção ao contágio pelo Coronavírus (COVID-19). Barra do Choça, Prefeitura Municipal. Edição 2.566 — Ano 12, 17 de março de 2020.
Belo Campo	**aulas foram suspensas por 15 dias** Obs.: Não foi possível ler o decreto na íntegro, o mesmo foi retirado da página oficial do município.	BELO CAMPO. **Decreto nº 16/2020 de 17 de março de 2020.** "Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo Novo Coronavírus (COVID-19), e dá outras

		providências" terça-feira 17 de Março de 2020 2 - Ano. Diário Oficial do Município.
Bom Jesus da Serra	Art. 1º Ficam **suspensas** no âmbito do Município de Bom Jesus da Serra, pelo prazo de 15 (quinze) dias, **as aulas** da Rede Municipal de Ensino e das Instituições Privadas de Ensino.	BOM JESUS DA SERRA. **Decreto Municipal Nº 023/2.020** Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo COVID-19 (novo Coronavírus) no âmbito do Município de Bom Jesus da Serra. Terça-feira • 17 de março de 2020 • Ano • Nº 828. Bom Jesus da Serra, Prefeitura Municipal
Caetanos	Art. 1º Ficam **suspensas** no âmbito do Município de CAETANOS pelo prazo de 15 (quinze) dias as **aulas** da Rede Municipal de Ensino e das Instituições Privadas de Ensino, inclusive as de ensino superior.	CAETANOS, **Decreto N° 18 de 17 de março de 2020** - Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo COVID-19 (novo Coronavírus) no âmbito do Município de Caetanos. Terça-feira 17 de março de 2020 2 - Ano - Nº 926. Caetanos, Prefeitura Municipal.
Cândido Sales	Art. 1º. Ficam **suspensas** no âmbito do Município de Cândido Sales, pelo prazo de 15 (quinze) dias, a contar da publicação deste ato, as **aulas** das Redes Pública e Privada de Ensino. Parágrafo único. O calendário da Rede Municipal de Ensino sofrerá readequação, para atendimento ao art. 24 da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	CÂNDIDO SALES, **Decreto GP Nº 020**, DE 17 de março de 2020. Dispõe sobre medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, no âmbito do município de Cândido Sales/BA e dá outras providências. quarta-feira, 18 de março de 2020 | Ano VIII - Edição nº 00892 | Caderno 1. Cândido Sales, Prefeitura Municipal.
Caraíbas	Artigo 1º - A partir desta quinta-feira, 19 de março, as **aulas** serão **suspensas** em toda rede municipal de ensino por um período de 15 dias, que poderá ser prorrogado	CARAÍBAS. **Decreto Nº 24/2020 de 18 de março de 2020.** "Dispõe sobre medidas temporárias para o enfrentamento da pandemia provocada pelo Coronavírus COVID-19 e da outras providências". Quarta-feira 18 de março de 2020 - Ano - Nº 816. Diário Oficial do Município. Prefeitura Municipal de Caraíbas
Condeúba	Art. 3º. As **atividades letivas**, nas unidades de ensino na rede pública municipal **ficam suspensas** pelo período de 19 de março de 2020 a 03 de abril de 2020.	CONDEÚBA. **Decreto N° 014 de março de 2020 –** Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contrário pelo Novo Coronavírus (COVID-19), no âmbito territorial do município de Condeúba, Estado da Bahia. Quinta-feira. 18 de março de 2020. 2-ano X - N° 2266.
Cordeiros	Art. 7º: Ficam **suspensas**: I – **as aulas** da Rede de Ensino do Município de Cordeiros, a partir do dia 19 de março de 2020, até o dia 08 de abril;	COREDEIRO. **Decreto Nº 044, de 18 de março DE 2020** Estabelece medidas administrativas no âmbito do Município de Cordeiros para enfrentamento da pandemia provocada pelo novo Coronavírus (COVID-19).

		quarta-feira, 18 de março de 2020 | Ano XI - Edição nº 01020 | Caderno 1.
Encruzilhada	Art. 1º. **Suspender**, por um período de 15 (quinze) dias, a contar do dia 18 de março de 2020, **as aulas** nas unidades escolares públicas e particulares deste Município, aí compreendendo a Creche, Pré escola, ensino fundamental I e II, Ensino Médio e Ensino Superior, além de eventuais cursos técnicos e profissionalizantes dentro do território deste Município;	ENCRUZILHADA. **Decreto Nº 006/2020 de 17 de março de 2020. "**Dispõe sobre medidas de prevenção e controle para enfrentamento do COVID-19 no âmbito do município de Encruzilhada e dá outras providências." Terça-Feira 17 de Março de 2020 Edição nº 499. Prefeitura Municipal de Encruzilhada: Estado da Bahia
Guajeru	Art. 7°. Ficam **suspensas as aulas** da rede pública municipal de ensino, com antecipação do recesso junino, pelo período de 30 (trinta) dias contados a partir da publicação deste Decreto	GUAJERU. **Decreto Nº 019, de 18 de março de 2020**. Declara estado de emergência e estabelece medidas temporárias no Município de Guajeru (BA), voltadas à prevenção do contágio pelo "Novo Coronavírus" ("COVID-19") e dá outras providências. quarta-feira, 18 de março de 2020 | Ano VIII - Edição nº 00933 | Caderno 1
Jacaraci	Art. 3º. As **atividades letivas**, nas unidades de ensino na rede municipal ficam **suspensas** pelo período de 15 (quinze) dias a serem compensadas nos dias reservados para os recessos futuros	JACARACI. **Decreto Nº 21, de 18 de março de 2020.** Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo Novo Coronavírus (COVID-19), no âmbito territorial do município de Jacaraci, e dá outras providencias. jacaraci • bahia diário oficial do município quarta•feira, 18 de março de 2020 • ano xii | n º 2388
Licínio de Almeida	Art. 15º. Ficam **suspensas**, por prazo indeterminado, a contar do dia 19 de março de 2020, **as aulas** nas unidades escolares públicas deste Município compreendendo a Creche, Pré-escola, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e EJA, além de eventuais cursos técnicos e/ou profissionalizantes dentro do território deste Município;	LICÍNIO DE ALMEIDA. **Decreto Nº 169/2020, de 18 de março de 2020**. Declara Situação de Emergência em Saúde Pública no Município de Licínio de Almeida (BA) e dispõe sobre medidas de enfrentamento da pandemia provocada pelo novo Coronavírus (COVID-19). Prefeitura Municipal de Licínio de Almeida. Gabinete do Prefeito
Maetinga	Art. 3º - Ficam **suspensas as aulas** e atividades desportivas durante o período de 19 de março de 2020 até 06 de abril de 2020, em todas as unidades escolares da rede municipal de ensino localizadas no território do Município de Maetinga.	MAETINGA. **Decreto Nº 016, de março de 2020.** Declara situação de emergência em saúde pública, dispõe sobre adoção de medidas de prevenção para enfrentamento do COVID-19 no âmbito do município de Maetinga, e dá outras providências. QUINTA-FEIRA, 19 DE MARÇO DE 2020 - ANO IV - No 338. Diário Oficial Prefeitura Municipal de Maetinga. .
Mirante	Art. 4º. Ficam **suspensos**, no âmbito do Município de Mirante, pelo prazo de 15 (quinze) dias, **atividades**	MIRANTE. **Decreto nº 1.569, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre medidas de prevenção e enfrentamento da Covid – 19, no Município de

	educacionais em todas as escolas, da rede pública de ensino.	Mirante (BA). Edição 024-2020 Página 2 17 março, 2020. Diário Oficial Prefeitura de Mirante – Bahia.
Mortugaba	Art. 2º - Ficam **suspensas as atividades escolares**, bem como os cursos de capacitação na rede pública e privada, dos ensinos infantil e fundamental pelo prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir do dia 20 de março até o dia 19 de abril do corrente ano, ou até ulterior deliberação.	MORTUGABA. **Decreto Nº 12/2020 de 18 de março de 2020.** "Dispõe sobre as medidas temporárias de prevenção e controle para enfrentamento do COVID-19 no âmbito do Município de Mortugaba e estabelece outras providências". Quarta-feira 18 de Março de 2020 2 - Ano II - Nº 486. Prefeitura Municipal de Mortugaba – Estado da Bahia.
Piripá	Art. 7º: Ficam **suspensas**: I – **as aulas** da Rede de Ensino do Município de Piripá, a partir do dia 18 de março de 2020, até o dia 03 de abril;	PIRIPÁ. **Decreto Nº019/2020, de 17 de março de 2020.** "Estabelece medidas administrativas no âmbito do Município de Piripá para enfrentamento da pandemia provocada pelo novo Coronavírus (COVID-19)." Terça-feira 17 de março de 2020 2 - Ano - Nº 1268. Prefeitura Municipal de Piripá Estado da Bahia
Planalto	Art. 7º - Ficam **suspensas,** por prazo indeterminado, a partir do dia 19 de março de 2020: I – **as aulas** do Sistema Municipal de Ensino: escolas da rede Municipal, Estadual e privada, incluindo as extensões de Ensino Superior em funcionamento no município;	PLANALTO. **Decreto Nº 020/2020, de 18 de março de 2020.** Estabelece medidas administrativas emergenciais de saúde pública no âmbito do Município de Planalto, Estado da Bahia, para enfrentamento da pandemia provocada pelo novo Coronavírus (COVID-19). Quarta-feira 18 de Março de 2020 2 - Ano IV - Nº 767. Prefeitura Municipal de Planalto Estado da Bahia.
Poções	Art. 1º. A **suspensão**: I – das **aulas** da rede municipal de ensino e de todas as instituições privadas de ensino pelo prazo de quinze dias;	POÇÕES. **Decreto Nº. 131/2020 de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento, temporárias e de prevenção da emergência em saúde pública decorrente do Coronavírus – COVID-19 no Município de Poções – BA. Edição 039-2020 Página 17 19 março, 2020. Diário Oficial Município de Poções. Estado da Bahia.
Presidente Jânio Quadros	Art.4º - Ficam **suspensas** todas as **atividades letivas** nas unidades de ensino, públicas, conveniadas ou particulares, sediadas no Município de Presidente Jânio Quadros, a partir do dia 19 de março de 2020 até 03 de abril de 2020, podendo esse prazo ser prorrogado, a depender da necessidade.	PRESIDENTE JÂNIO QUADROS. **Decreto Nº 08, de 18 de março de 2020.** Estabelece medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo COVlD-19 – institui Comitê de Enfrentamento ao Coronavírus, no Município. Quarta-feira 18 de março de 2020 2 - Ano VIII - Nº 1556. Diário Oficial do Município. Presidente Jânio Quadros.

Ribeirão do Largo	**Art. 3º -** Em função dos casos confirmados de COVID-19 em diversos municípios brasileiros a partir de hoje **ficam suspensos** pelo período de 30 (trinta) dias: I - Os eventos e atividades com a presença de público superior a 30 (trinta) pessoas, ainda que previamente autorizados, que envolvem aglomeração de pessoas, tais como: eventos desportivos, religiosos, shows, feiras, circos, eventos científicos, passeatas, cavalgadas e afins; II - As **atividades letivas** nas unidades de ensino públicas do Município de Ribeirão do Largo, a serem compensadas nos dias reservados para os recessos futuros;	RIBEIRÃO DO LARGO, **Decreto Nº 099 de 18 de março de 2020.** "Fica Decretada Situação Excepcional de Emergência (SE) Epidemiológica no Município de Ribeirão do Largo; instala o Comitê de Gerenciamento de Crise no Gabinete do Prefeito e da outras providências." Quinta-feira. 19 de março de 2020.
Tremedal	**Art. 1º** Ficam **suspensas** no âmbito do Município de Tremedal pelo prazo de 15 (quinze) dias **as aulas** da Rede Municipal de Ensino e das Instituições Privadas de Ensino. **Parágrafo Único**. O calendário da Rede Municipal de Ensino deverá ser readequado para que o ano letivo não seja prejudicado.	TREMEDAL, **Portaria Nº 05/2020.** "Disciplina a jornada e atribuição de turnos para aulas/atendimento remoto para os profissionais da rede Municipal de Ensino de Tremedal e dá outras providências." Tremedal, Prefeitura Municipal. Segunda-feira 20 de Julho de 2020 2 - Ano - Nº 2089. Tremedal, Prefeitura Municipal
Vitória da Conquista	Art. 1º Ficam **suspensas** no âmbito do Município de Vitória da Conquista pelo prazo de 15 (quinze) dias **as aulas** da Rede Municipal de Ensino e das Instituições Privadas de Ensino, inclusive as de ensino superior. Parágrafo Único. O calendário da Rede Municipal de Ensino deverá ser readequado para que o ano letivo não seja prejudicado.	VITÓRIA DA CONQUISTA. **Decreto N.º 20.190, DE 16 de março de 2020.**Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo COVID-19 (novo Coronavírus) no âmbito do Município de Vitória da Conquista. Vitória da Conquista – Bahia. Ano 13 — Edição 2.578. Segunda, 16 de março de 2020.

Fonte: Criado pela autora, a partir dos dados disponibilizados nas páginas do MEC das secretarias da educação municipais

APÊNDICE E - ENSINO REMOTO/ DOMICILIAR/ ESTUDO REMOTO

Ensino Remoto/ Domiciliar/ Estudo remoto		
Local	**Citação**	**Documento**
Brasil	Por atividades **não presenciais** entende-se, neste parecer, aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar. A realização de **atividades pedagógicas não presenciais** visa, em primeiro lugar, que se evite retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono.	BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020** - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. O Conselho Pleno aprova, por unanimidade, o voto da Comissão. Sala das Sessões, em 28 de abril de 2020
Bahia	§2º Torna-se obrigatório para as redes e instituições de educação básica e de educação superior que realizarem **atividades não presenciai**s, o gerenciamento on-line, diuturno, das atividades curriculares nos domicílios dos estudantes, no intuito de notificar os sistemas de ensino quanto ao cômputo do tempo em horas e dias letivos, fazendo uso do exame do quantitativo de estudantes com acesso às mencionadas atividades, regularidade na execução das tarefas, dos tempos de participação e diligência na finalização das mesmas[...]	BAHIA. **Resolução CEE N.º 27, de 25 de março de 2020.** Orienta as instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades curriculares, em regime especial, enquanto permanecerem os atos decorrentes do Decreto Estadual nº. 19.529, de 16 de março de 2020, que estabelece as medidas temporárias para o enfrentamento de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional - ESPIN, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19. Secretário de Estado da Educação da Bahia. Salvador, 25 de março de 2020.
Anagé	Considerando a Instrução Normativa 001/2021 que dispõe sobre procedimentos para o registro de aulas e **atividades remotas não presenciais aos alunos da rede municipal de ensino de Anagé** - Ba, e cômputo da carga horária letiva no período de pandemia do COVID-19;	ANAGÉ, **Portaria Nº 001/2021** – Dispõe sobre normas, procedimentos e cronograma para realização de matrícula na Educação Básica Pública e Calendário da Rede Municipal de Educação de Anagé, Estado da Bahia, para o Ano Letivo de 2020/2021 continuun. Anagé, Prefeitura Municipal. Sexta-feira • 12 de Março de 2021 • Ano • Nº 2050.
Aracatu	Art. 1º As instituições públicas que integram o Sistema Municipal de Ensino de Aracatu poderão organizar, em caráter excepcional, **as atividades escolares, em regime especial domiciliar,** contando com a participação de alunos e profissionais de educação, com base em	ARACATU, **Deliberação CME Nº 01 de 02 de abril de 2020** Orienta as instituições do Sistema Municipal de Ensino de Aracatu sobre a realização de atividades escolares em regime especial domiciliar, em caráter excepcional, no período em que permanecerem em isolamento social fixado pelas autoridades municipais e pela

	seus Projetos Políticos Pedagógicos e Currículos estabelecidos pelas instituições	comunidade médico-científica, em razão da necessidade de prevenção e combate ao COVID-19 - Coronavírus. Aracatu, Prefeitura Municipal. Terça-feira, 7 de abril de 2020 | Ano V - Edição nº 00506 | Caderno 1
Barra do Choça	Art. 1º - Parágrafo Único – Na reorganização do Calendário Escolar 2020 deve-se ter como premissa que as atividades escolares não se resumem aos ambientes educacionais de prédio escolar	BARRA DO CHOÇA. **Resolução CME/Barra do Choça Nº 001 de 05 de agosto de 2020.** Estabelece normas para a proposta de Ensino Remoto das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Barra do Choça – Ba e dá outras providências. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação Barra do Choça – Bahia. 2020
Belo Campo	----------	----------
Bom Jesus da Serra	Art. 1º Homologar o Parecer 002 do Conselho Municipal de Educação que aprova o **Plano de Aulas Remotas** e o Calendário Escolar 2020/2021	BOM JESUS DA SERRA. **Portaria SMEBJS 002/2021.** Dispõe sobre a homologação do Parecer 002/2021 do Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. Terça-Feira, 23 de fevereiro de 2021. Edição nº 021. Bom Jesus da Serra, Prefeitura Municipal.
Caetanos	Art. 1º - Estabelecer diretrizes para a oferta de **atividades curriculares não presenciais**, em regime especial [...]	CAETANOS, **Instrução Normativa SEMED N.º 01/2020** - Estabelece critérios para o desenvolvimento das atividades curriculares, não presencias, em regime especial, no âmbito do município de Caetanos, enquanto permanecerem vigentes os atos do Decreto Municipal 018/2020 de 17 de Março de 2020, que dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo COVID-19 (novo Coronavírus). Sexta-feira • 17 de Abril de 2020 • Ano • Nº 960. Caetanos, Prefeitura Municipal.
Cândido Sales	Art. 1º. Ficam suspensas no âmbito do Município, pelo período de 1º a 15 de junho de 2020, **as atividades letivas virtuais** e presenciais nas unidades públicas de ensino, e nas particulares, as atividades presenciais, a serem compensadas em casos de necessidade, nos dias reservados aos recessos escolares futuros, em formato a ser deliberado pelos órgãos educacionais competentes.	CÂNDIDO SALES. **Decreto GP Nº 049, de 29 de maio de 2020.** Dispõe sobre suspensão de atividades letivas, no período de pandemia por Covid-19. Gabinete da Prefeita Municipal De Cândido Sales - Bahia, Em 29 de maio de 2020.
Caraíbas	CONSIDERANDO que as atividades presenciais e/ou **remotas do ano letivo 2020,** desenvolvidas como o corpo discente, aplicadas até o dia 21 de dezembro do corrente ano, totalizando 641 horas, perfazendo um déficit de 159 hora-aula.	CARAÍBAS. **Portaria Nº 01, 27 de novembro de 2020** – Dispõe sobre a validação das aulas remotas em meios digitais e atividades impressas, reorganização do calendário letivo 2020, fusão dos anos letivos 2020/2021, pela adoção do continuum curricular e outras providências.

		Diário Oficial do Município. Prefeitura Municipal de Caraíbas. Segunda-feira 21 de Dezembro de 2020 2 - Ano - Nº 980
Condeúba	O Conselho Municipal de Educação, em reunião realizada no dia 29.04.2020, tomou a decisão de não aderir a aulas a distância e esperar o retorno às atividades presenciais. As dificuldades apontadas eram inúmeras	CONDEÚBA. **Parecer CME Nº: CME 001/2020.** Aprovado em 19 de Agosto de 2020. Plano de Ação para aulas remotas. Prefeitura Municipal de Condeúba. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação
Cordeiros	Art. 3º. A avaliação do processo educacional deve ser contínua e cumulativa, priorizando os aspectos qualitativos de todas as **atividades** presenciais e **remotas domiciliares**.	CORDEIROS. **Portaria N° 069, de 23 de dezembro de 2021.** Estabelece normas e diretrizes para a conclusão do ano letivo de 2021. Define o calendário letivo 2022 e o período de matriculas para as Instituições de Ensino integrantes da Rede Pública Municipal, e dá outras providências correlatas. Gabinete do Prefeito Municipal de Cordeiros, em 23 de dezembro de 2021. quinta-feira, 23 de dezembro de 2021 | Ano XII - Edição nº 01357 | Caderno 1
Encruzilhada	Art. 6º - Ficam restabelecidas, a partir de 15 de março de 2021, as atividades letivas, a serem realizadas de maneira **exclusivamente remota,** conforme orientações da Secretaria de Educação.	**Decreto Nº. 056 de 15 de março de 2021**. "Adota novas medidas temporárias de prevenção e controle para enfrentamento do COVID-19 no âmbito do município de encruzilhada, no período de 18h de 19 de março até às 05h de 22 de março de 2021. Altera disposições contrárias do decreto 045/2021 e dá outras providências."
Guajeru	**ATIVIDADES REMOTAS- 2021**	GUAJERU. **Calendário Escolar 2020/2021 Continuum Curricular (Parecer CNE 19/2020).** Prefeitura Municipal de Guajeru. Secretaria Municipal de Educação
Jacaraci	Art. 2º. Ficam aprovadas as orientações curriculares e as regulamentações pedagógicas para o **início do Ensino remoto** nas escolas municipais de Jacaraci de acordo o Projeto de implantação emergencial para o Ensino Remoto, referente aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, em conformidade as orientações sanitárias para evitar aglomerações e conter a disseminação do vírus COVID-19 e resguardar a saúde dos alunos, professores e demais funcionários da educação básica.	JACARACI. **Resolução 002/2020. 17 de setembro de 2020.** Aprova a Nova Matriz Curricular dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e aprova as orientações, regulamentações e início Remoto nas Escolas Municipais. Prefeitura Municipal de Jacaraci. Conselho Municipal de Educação

Licínio de Almeida	I- cômputo da carga horária de **atividades pedagógicas não presenciais** enquanto persistirem restrições sanitárias que restringe a presença de crianças e estudantes deste município nos ambientes escolares, articulando com o calendário escolar de aulas presenciais, [...]	LICÍNIO DE ALMEIDA. **Resolução CME Nº001 de 08 de abril de 2021** Dispõe sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema Municipal de Educação de Licínio de Almeida, para fins de validação da Carga Horária realizada em cumprimento ao calendário letivo do ano de 2020 e da outras providencias. Conselho Municipal de Licínio de Almeida. Prefeitura Municipal. Licínio de Almeida, 08 de Abril de 2021.
Maetinga	----------	----------
Mirante	----------	----------
Mortugaba	Art. 2º – No processo de reorganização dos calendários e das atividades escolares, as instituições de ensino poderão incorporar atividades **pedagógicas não presenciais** (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação), utilizando-se de recursos didáticos múltiplos, de modo a alcançar todos os estudantes e atingir os objetivos do ensino-aprendizagem durante o período de suspensão das atividades escolares presenciais.	MORTUGABA, **Portaria Nº 03/2020** - Institui o Plano de Atividades Escolares: Estratégias de Aprendizagens Remotas, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer para as instituições do Sistema Municipal de Ensino do Município de Mortugaba/BA e dá outras providências. Terça-feira 28 de Julho de 2020 2 - Ano II - Nº 567. Prefeitura Municipal de Mortugaba Estado da Bahia
Piripá	----------	----------
Planalto	Considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei Nº 9394/96, em seu Art. 32, § 4º, que o ensino fundamental poderá ser presencial, sendo o **ensino a distância** utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais [...] RESOLVE: Art. 1º. Aprovar o Calendário Letivo do ensino fundamental das escolas da Rede Municipal, para o Currículo Continuum 2020/2021	PLANALTO. **Resolução CME Nº 001/2021**. Aprova o Calendário Letivo do ensino fundamental das escolas da Rede Municipal, para o Currículo Continuum 2020/2021. Diário Oficial do Município. Quarta-feira 12 de Maio de 2021 6 - Ano V - Nº 1143. Planalto, BA, 06 de maio de 2021.
Poções	----------	----------
Presidente Jânio Quadros	Art. 1° Reconhecer os relatórios finais do continuum curricular 2020/2021 orientados no Parecer CME/PJQ nº 02/09/2021, enviados pela Secretaria Municipal de Educação, como instrumentos finais de consolidação das frequências e **atividades não-presenciais**	PRESIDENTE JÂNIO QUADROS**. Resolução N° 003 de 02 de maio de 2022** - Dispõe sobre a validação da carga horária das atividades remotas, normatiza procedimentos para organização da documentação escolar referentes ao continuum curricular 2020/2021 e para a organização do

	realizadas pelas Escolas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Presidente Jânio Quadros-BA.	calendário escolar do ano letivo de 2022, das Escolas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Presidente Jânio Quadros, Estado da Bahia, e dá outras providências. Presidente Jânio Quadros – BA, 02 de maio de de 2022. Quinta-feira 26 de maio de 2022 4 - Ano X - Nº 2488. Aprovado por unanimidade pela plenária, em sessão de 02 de maio de2022.
Ribeirão do Largo	Art. 1º - Ficam suspensos em todo o território do Município de Ribeirão do Largo, no período de 06 de abril de 2020 e 13 de abril de 2020: I - A realização de feiras livres no Município de Ribeirão do Largo; II - Os eventos e atividades com a presença de público que envolvem aglomeração de pessoas, tais como: eventos desportivos, religiosos, shows, feiras, circos, passeatas, cavalgadas e afins; III - As atividades letivas nas unidades de ensino públicas do Município de Ribeirão do Largo, com exceção das **virtuais e à distância**, a serem compensadas nos dias reservados para os recessos futuros;	NIBEIRÃO DO LARGO. **Decreto Nº 103 de 06 de abril de 2020.** Dispõe sobre a decretação e renovação de restrições como medidas de prevenção e enfretamento da infecção humana pelo Novo Coronavírus, e dá outras providências. Diário Oficial do Município. Segunda-feira 6 de Abril de 2020 3 - Ano VIII - Nº 1468 . Ribeirão Do Largo, 06 de abril de 2020
Tremedal	Parágrafo único: **As aulas/orientações** pedagógicas atribuídas para o segundo semestre de 2020, serão ministradas, obedecendo aos parâmetros do Plano de Contingência Emergencial da Educação que estabelece os critérios de procedimentos de forma **não presencial** para este período de isolamento social.	TREMEDAL, **Portaria Nº 05/2020.** "Disciplina a jornada e atribuição de turnos para aulas/atendimento remoto para os profissionais da rede Municipal de Ensino de Tremedal e dá outras providências." Tremedal, Prefeitura Municipal. Segunda-feira 20 de Julho de 2020 2 - Ano - Nº 2089. Tremedal, Prefeitura Municipal
Vitória da Conquista	----------	----------

Fonte: Criado pela autora, a partir dos dados disponibilizados nas páginas das secretarias da educação