

TECNOLOGIA E ENSINO REMOTO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

TECHNOLOGY AND REMOTE TEACHING IN THE CONTEXT OF FIELD EDUCATION

Igor Tairone Ramos dos Santos **1**
Arlete Ramos dos Santos **2**

Resumo: O presente artigo traz os resultados de uma pesquisa que abordou o impacto das tecnologias educacionais e o ensino remoto na Bahia, com o advento da pandemia da Covid-19. Apesar dos vários aspectos abordados na pesquisa, a opção de recorte no presente texto privilegia a Educação do Campo. A metodologia utilizada foi quanti-qualitativa. Os sujeitos foram docentes da educação básica e do ensino superior das redes pública e privada. O instrumento de coleta de dados foi um questionário elaborado pelo formulário do Google Forms enviado para os sujeitos por meio das redes sociais e do WhatsApp. Como resultados da pesquisa observamos que, apesar da normatização do ensino remoto, os docentes e discentes não tiveram condições objetivas e subjetivas para operacionalizá-lo a contento devido à falta de infraestrutura adequada, além da falta de formação continuada e de acesso às tecnologias digitais.

Palavras-chave: Covid-19. Educação do Campo. Ensino Remoto. Tecnologia Digital.

Abstract: This article presents the results of a research that addresses the impact of educational technologies and remote teaching in Bahia, such as the advent of the Covid-19 pandemic. However, despite the various aspects addressed in the research, the option of clipping the text was for Field Education. The methodology used was quanti-qualitative, whose subjects were teachers of basic education and higher education in the public and private networks. The data collection instrument was a questionnaire prepared by the Google Forms, and sent to the subjects through social networks and WhatsApp. As a result of the research, we observed that despite the standardization of remote education, teachers and students did not have objective and subjective conditions to successfully operate it due to the lack of adequate infrastructure, in addition to the lack of continued training and access to digital technologies.

Keywords: Covid-19. Field Education. Remote Teaching. Digital Technology.

Doutorando em Educação e Tecnologias Digitais pela Universidade Federal da Bahia-BA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2160918640884254>,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1796-2401>.
E-mail: igortairone.ufba@gmail.com

Pós-doutorado em Educação e Movimentos Sociais (UNESP);
Doutora em Educação pela FAE/UFMG; Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Docente do PPGED/UESB e do PPGE/UESC. Coordenadora do Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade – GEPEMDECC/CNPq; Coordenadora da Rede Latino-americana de Educação do Campo e Cidade & Movimentos Sociais – Rede PECC-MS.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3007333595055044>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0217-3805>.
E-mail: arlerp@hotmail.com

Introdução

A história da civilização é marcada desde os seus primórdios por crises sanitárias causadas por infecções virais ou bacterianas com capacidade de promover reorganizações sociais e impactar de maneira abrangente as relações econômico-sociais. Destacamos como exemplos disso a Peste Negra – provocada pelo bacilo *Yersinia pestis* no século XIV nos territórios europeu e asiático e, posteriormente, em escala mundial, a Gripe Espanhola que aconteceu entre 1918 e 1919 – causada pelo vírus influenza e infectou mais de 500 milhões de pessoas.

Em 2019, surgiu a Covid-19, causada pelo vírus Sars-Cov-2, o qual desencadeou uma pandemia que se iniciou na cidade de Wuhan, na China, e até o mês de março do ano 2020 já havia se espalhado para diversos países do mundo, obrigando seus respectivos governos a tomarem medidas legais que suspenderam diversas atividades, sobretudo aqueles serviços que aglomeram muitas pessoas no mesmo lugar, como o comércio e a educação. Junto a estas medidas de suspensão das atividades, foi indicado pelas autoridades da área de saúde o uso de máscaras e higienização constante das mãos para frear o avanço da referida doença. No entanto, em escala de infecção e impactos econômicos, a pandemia da Covid-19 já é caracterizada como a maior pandemia encarada pela sociedade contemporânea, contanto com 966.000 mortes até o dia 22 de setembro de 2020 e mais de 30 milhões de casos confirmados.

Neste artigo apresentamos os resultados de uma pesquisa coordenada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (Gepe-mdecc/CNPq), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), que teve como objetivo analisar os impactos da utilização das tecnologias educacionais por meio do ensino remoto nas atividades escolares nos municípios localizados no estado da Bahia no contexto da pandemia de Covid-19. Participaram como sujeitos, 756 professores da educação básica e do ensino superior das redes públicas e privada do referido estado, os quais responderam questões por meio de um questionário elaborado no *Google Forms* e enviado pelo *WhatsApp* e por meio das redes sociais, e também por correios eletrônicos.

O questionário foi constituído de questões abertas e fechadas sobre o acesso e a habilidade para uso das tecnologias digitais frente aos desafios do ensino remoto tanto para alunos quanto para professores. Sendo assim, as questões abarcaram aspectos sobre a formação continuada dos docentes para o uso de tecnologias digitais; sobre o acesso e qualidade da internet; sobre as formas de realização do ensino remoto; sobre o planejamento das atividades no contexto pandêmico nas várias modalidades de ensino, dentre outros. Entretanto, devido aos limites de laudas do texto, apresentamos aqui apenas os resultados referentes às especificidades da Educação do Campo aferidas nas questões abertas, em detrimento de outros dados sobre vários aspectos abordados na pesquisa que foram coletados nas perguntas fechadas.

Este texto está dividido, pois, em quatro partes: na primeira tratamos da contextualização teórica sobre a Tecnologia Digital¹ e de como sua compreensão é necessária para desenvolver o ensino remoto; na segunda parte trazemos a contextualização do ensino remoto no estado da Bahia e os marcos legais para a normatização de sua prática; na terceira parte apresentamos os dados relativos à pesquisa do GEPEMDECC no referido estado com uma análise de forma a entendê-los com base na literatura, tendo o objetivo de demonstrar quais são os desafios enfrentados pelas escolas do campo na execução do calendário letivo, dado o contexto de crise; e ao fim, tecemos as considerações finais com reflexões importantes sobre o que foi discutido no presente artigo.

Tecnologia Digital e Ensino remoto, uma reflexão necessária

Devido às emergências anteriormente citadas ocasionadas pela pandemia, as instituições privadas e públicas, quando possível, iniciaram um sistema de trabalho remoto. Os funcionários e colaboradores destas instituições passaram a utilizar mecanismos tecnológicos

¹ Quando abordamos o termo “Tecnologia Digital”, com letra maiúscula, nos referimos ao conceito que trabalhamos no presente artigo. Por sua vez, quando utilizamos o termo “tecnologias digitais” com letra minúscula, estamos nos reportando diretamente aos aparelhos e objetos eletrônicos utilizados para desempenhar funções específicas, seja de comunicação, entretenimento ou educação.

para o desenvolvimento remoto de suas atividades que outrora ocorriam de forma presencial. Com a educação não foi diferente pois, no contexto pandêmico, as escolas, faculdades, universidades, cursos de idiomas e outros empreendimentos educacionais passaram a trabalhar com o Ensino Remoto, tendo os planejamentos pedagógicos migrados para uma nova forma de trabalho, com adaptações feitas de maneira emergencial.

É importante destacarmos que existe uma diferença marcante entre Educação à Distância e Ensino Remoto (não-presencial), pois no primeiro caso temos materiais didáticos, carga horária, equipe pedagógica organizada de modo a desenvolver um trabalho com um modelo especificamente projetado para ser realizado à distância, com a realização de avaliações e tutorias algumas vezes de modo presencial (DUTRA, 2020). Já no segundo, estamos diante de um modelo emergencial, e nele mantém-se a utilização, em parte, dos mesmos materiais que seriam utilizados no presencial, com intermédio das tecnologias digitais, através da realização de aulas gravadas e disponibilizadas em plataformas digitais, de envio de atividades fotocopiadas ou por *e-mail* e redes sociais para os alunos, ou ainda, com aulas em tempo real, por intermédio de aplicativos de comunicação, como *Zoom*, *Skype*, *Google Meet*, entre outros (*idem*).

É relevante dizermos também que esse modelo, por ser emergencial e não ter sido planejado com antecedência, ao ser adotado, não pôde passar por planejamento, e sua execução enfrenta problemas como as dificuldades de acesso por parte dos professores – que têm pouca habilidade com o domínio das tecnologias digitais e/ou dificuldades financeiras para adquirir equipamentos de boa qualidade para melhorar seu trabalho (SAMPAIO, 2020). Além disso, existem algumas limitações em relação à residência dos professores, pois, existem aqueles que moram em lugares com pouca ou nenhuma conexão acessível à internet rápida, muitas vezes tendo que lidar somente com planos de internet móvel nos aparelhos celulares, que também podem ser obsoletos. Somando-se a tudo isso, existem as dificuldades sobre o conhecimento das plataformas de ensino remoto (BELUSSO; PONTAROLLO, 2017).

Em se tratando especificamente das escolas do campo, os dados da pesquisa evidenciaram que elas apresentaram dificuldades ainda maiores que as da cidade, porque se as escolas das áreas urbanas já encaram desafios em relação à qualidade de suas conexões e de seus equipamentos, o mesmo problema acontece de maneira muito mais intensa no campo, como será discorrido à frente. Além da estrutura das escolas, a realização dos exercícios por parte dos alunos de forma doméstica é igualmente problemática, inclusive, para os professores do campo, que encaram problemas até com a disponibilização das atividades que são fotocopiadas para os alunos buscarem na escola ou as receberem em casa (SAMPAIO, 2020).

As tecnologias digitais no século XXI, especialmente as mídias de comunicação, tiveram um grande avanço. Mas antes de nos aprofundarmos nessa temática, faz-se importante definirmos *a priori* o conceito de Tecnologia Digital e, para fazê-lo, decomposemos o termo “tecnologia” e “digital” para melhor compreensão. De acordo com Carvalho (1997, p. 8),

A tecnologia perpassa todas as formações sociais porque na produção das condições materiais de vida, necessárias a qualquer sociedade, é imprescindível a criação, apropriação e manipulação de técnicas que carregam em si elementos culturais, políticos, religiosos e econômicos, constituintes da concretude da existência social. Deste ponto de vista, a tecnologia está intrinsecamente presente tanto numa enxada quanto num computador.

Com isso, observamos que todos os aparelhos que são desenvolvidos e utilizados para um fim podem ser considerados como tecnologia, desde o celular ao quadro negro em sala de aula. Por sua vez, “Digital” significa “[...] representação de informações ou de grandezas físicas por meio de caracteres, números, ou por sinais de valores discretos” (DIGITAL, 2019, p.1).

Assim, podemos concluir que Tecnologia Digital significa o conjunto de equipamentos, dispositivos e ferramentas que são utilizados tendo como base de seu funcionamento a utilização de números e valores que retornam informações aos usuários. Para fazer uma distinção mais objetiva da Tecnologia para Tecnologia Digital, podemos usar como exemplo o quadro

negro e a lousa digital, pois ao passo que o quadro negro é uma tecnologia, visto que é utilizada com determinado fim, no caso, expor informações de maneira visual, a lousa digital tem objetivos semelhantes, porém, com outras possibilidades, inclusive, com a reprodução de vídeos, demonstração de imagens, acesso à internet, entre outros recursos, o que lhe permite ser chamada de Tecnologia Digital.

A introdução da Tecnologia Digital de maneira maciça na sociedade fez com que paulatinamente os aspectos sociais da vida humana se informatizassem e gerassem, de certa forma, relativa dependência do mundo virtual. Relacionamentos sociais, produção de conhecimento, educação informatizada, estão imersos no que Levy (1999) chama de cibercultura, em que a sociedade se estrutura ao redor do virtual, desterritorializando para o virtual os relacionamentos sociais, trabalhistas, econômicos, educacionais e outros aspectos constituintes da sociedade.

Ainda segundo Levy (1999, p.5), a cibercultura

“[...] usa novos espaços e novas velocidades, sempre problematizando e reinventando o mundo, e os limites de espaço não são mais dados, e há um compartilhamento de tudo, tornando difícil distinguir o que é público do que é privado, o que é próprio do que é comum, o que é subjetivo do que é objetivo”.

O ciberespaço, onde acontecem as manifestações da cibercultura, permite que sejam divididas opiniões, que ocorram trocas de informações, compartilhamentos interpessoais com grande potencial de, inclusive, manipular as relações da vida tangível (LEVY, 1999). Podemos citar o exemplo da educação, porque ao passo que numa turma volumosa de 40 alunos, em grande parte das vezes não é possível assegurar a participação em aula presencial de todos, ao realizarmos fóruns virtuais ou permitirmos que estes estudantes compartilhem participações por meio de mensagens e vídeos, de modo que suas opiniões podem ser acessadas por todos a partir do momento que foram compartilhados, podemos conferir uma revolução importante para o ensino-aprendizagem (SANTOS, 2012).

Igualmente, ainda na área da educação, a estruturação dos relacionamentos humanos ao redor do virtual torna possível a manutenção de alguns vínculos, mesmo em tempos de crise como essa do coronavírus, no qual uma parcela das instituições mantiveram seu funcionamento através do envio de atividades para professores por meios digitais com aplicativos de mensagens, a exemplo do *WhatsApp*, de aplicativos de sala virtual, como *Google Class*, entre outros, ou até pela manutenção de aulas que ocorrem de forma remota através de plataformas como *Zoom* e *Google Meet*. É importante dizermos que estas plataformas têm modificado dinâmicas no ambiente de trabalho de empresas que não sejam necessariamente ligadas à educação, porém, mantiveram a possibilidade de reuniões entre os funcionários e geraram precedente para novas formas de trabalhos que ocorrem de maneira remota (OLIVEIRA, 2020).

De acordo com Silva (2016), a transformação da sociedade contemporânea em uma sociedade digital foi gradual, porém, intensa, porque a Tecnologia Digital tem potencial relevante para ampliar a comunicação, pois, à medida que os seres humanos se tornam capazes de produzir suas mensagens e suas próprias interferências nas dinâmicas sociais de maneira rápida, como ocorre através das mídias digitais, eles se interessam mais por dinâmicas comunicativas. A partir daí, há a tendência de que os meios digitais continuem se desenvolvendo e aumentando seu grau de tecnologia e eficiência. Quando observamos, por exemplo, os celulares inventados em meados de 1990 e os aparelhos celulares contemporâneos, e de maneira mais precisa, as próximas tendências de desenvolvimento tecnológico dos aparelhos, podemos perceber o quanto a tecnologia influencia os seres humanos e o quanto esses a influenciam (LATOUR, 2012).

No entanto, escapando da generalidade teórica a respeito da migração social gradativa para o mundo virtual, é necessário termos a percepção de que embora a cibercultura seja uma realidade, é preciso a pergunta: “Realidade para quem?”. Essa pergunta é relevante porque nem todos têm fácil acesso ao mundo virtual para dele participar de forma ativa bem como ao ciberespaço por diversos motivos, seja por limitações geográficas, financeiras, ou até mesmo

de domínio na manipulação da tecnologia. O panorama de crise ocasionado pelo novo coronavírus forçou as pessoas a manipularem os equipamentos digitais, não apenas para lazer ou comunicação, mas também para trabalho e estudo.

O quadro de desigualdade social no Brasil é expressivo e é um problema estrutural e histórico. Embora tenha aumentado o acesso das classes mais baixas a eletrodomésticos, alimentos e alguns serviços básicos, a pobreza ainda permeia a sociedade brasileira (SENA, 2020). Segundo relatório do *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento* – PNUD (2019), o Brasil ocupa a 7ª posição como país mais desigual e ocupa a 2ª posição em termos de maior concentração de renda, pois mesmo com iniciativas para promoção do consumo e transferência de renda, a desigualdade continua em crescimento e os aumentos do Índice de Desenvolvimento Humano-IDH são muito discretos, deixando o Brasil na 79ª posição no referido índice, com o indicador 0,761, o que se torna pouco, pois quanto mais próximo de 1, melhor é a qualidade de vida nos países mensurados. Na presente crise sanitária, cresce a necessidade de investimento em sistemas públicos de saúde como o Sistema Único de Saúde-SUS, porém, salientamos que no Brasil, a Emenda Constitucional nº 95, aprovada em 2016, no governo de Michel Temer, congelou os gastos públicos do país por vinte anos, dificultando inclusive o investimento em medidas de combate à atual pandemia.

Assim, no que diz respeito ao acesso à Tecnologia Digital, estudos demonstram que este ainda é incipiente e nem sempre podemos contar com acesso à infraestrutura para tornar possível a utilização da internet, ou mesmo onde ela está disponível, a qualidade se torna insuficiente para suprir as reuniões de aulas remotas ou envio constante de atividades pelos professores e demais demandas.

Pesquisa realizada por Santos e Nunes (2020) sobre a situação da infraestrutura das escolas, tanto na rede urbana como na rural, atesta que embora o Brasil tenha avançado relativamente ao longo dos anos em várias esferas, como educação e comunicação, ainda há uma debilidade grande nas escolas de educação básica do campo e da cidade.

Quadro 01 - Condições físicas das escolas públicas no Brasil nos anos de 2010-2018.

BRASIL	2010		2012		2014		2016		2018	
	R	U	R	U	R	U	R	U	R	U
Dependência física e serviços										
Laboratório de informática	13%	51%	22%	58%	24%	56%	23%	52%	19%	47%
Laboratório de ciências	1%	16%	1%	17%	1%	17%	2%	17%	2%	15%
Energia via rede pública	78%	100%	81%	100%	84%	100%	86%	100%	87%	100%
Internet	8%	75%	12%	83%	16%	86%	30%	88%	34%	91%
Banda larga	4%	62%	7%	73%	8%	74%	17%	76%	21%	79%

Fonte: Adaptado de Santos e Nunes (2020, p. 122).

O quadro 01 demonstra como estava a realidade das escolas de 2010 até 2018, com destaque para a diferença estrutural escolar entre as áreas rural e urbana no que se refere às questões de internet e laboratórios de informática. Observamos uma grande diferença no atendimento aos dois espaços (R – Rural; U – Urbano). Quando destacamos os laboratórios de informática, é perceptível a disparidade, de modo que não se pode falar da possibilidade de migração para o mundo digital, quando temos uma diferença tão grande no número de laboratórios de informática nas escolas, sobretudo, as do campo. É importante notarmos que

o quadro também não é positivo para as escolas da área urbana, pois, por mais que estas tenham um quantitativo maior de laboratórios, o fato de a taxa não ultrapassar 60% é igualmente preocupante, uma vez que temos um mundo que está avançando ao digital, porém, a educação está ficando para trás.

Os laboratórios de informática, que muitas vezes são os únicos espaços de promoção de relativa inclusão digital nas escolas, atingiram em 2018 somente 47% das escolas urbanas, o que se demonstra bastante insuficiente numa sociedade em que se percebe um avanço de forma marcante ao virtual. No espaço campesino, esse dado ainda é pior, visto que somente 19% das escolas no Brasil possuem um laboratório de informática. O acesso à Tecnologia Digital precisa ser democratizado, tanto na área urbana quanto no campo, de modo que

A tecnologia não pode se tornar uma dificuldade na vida das pessoas, mas integrar o dia-a-dia da comunidade, e as barreiras que impedem o conhecimento precisam ser vencidas, possibilitando a inclusão, o ensino aprendizado tecnológico para os alunos do campo, fortalecendo a autoestima e identidade, como sujeitos atuantes na sociedade (LUZ, 2009, p. 10).

É importante que o campo tenha acesso às tecnologias digitais, se integrando ao mundo virtual à sua maneira, porque como a Tecnologia Digital possibilita às pessoas serem autoras de suas próprias mensagens, o homem e a mulher do campo podem se empoderar e se desenvolver, preservando sua identidade e as características de seu modo de vida (LUZ, 2009). Porém, temos observado uma dificuldade para essa tecnologia chegar às escolas e às casas das pessoas do campo, o que gera um grave quadro, reflexo de uma desigualdade social histórica que se tornou constituinte do contexto educacional brasileiro.

A partir dos dados expostos, podemos perceber que além da exclusão digital, há ainda uma outra questão referente ao como a educação reagirá a esta falta de informatização nas escolas e, mesmo contemporaneamente, percebemos essa disparidade. Nesse sentido, de acordo com Brasilino (2017), não se promove informática na educação se os alunos não possuem esse contato de maneira integrada à organização curricular e pedagógica na escola – algo que em geral, os laboratórios de informática poderiam oferecer – visto que nem todos os alunos da cidade e do campo têm acesso à Tecnologia Digital em casa, seja com celulares, computadores pessoais e outros dispositivos.

De acordo com Leite et. al. (2019, p. 172),

[...] os desafios são inúmeros para que ocorra uma total aceitação das ações envolvendo tecnologias, uma vez que sua inserção por si só não é suficiente, sendo necessários subsídios que viabilizem sua efetivação no sistema educacional. Atualmente ainda há uma grande insuficiência em recursos humanos e materiais para que se consiga realizar, em larga escala, o uso ampliado de Tecnologia Digital [...].

Diante disso, é inegável que a Tecnologia Digital seja altamente relevante e esteja conduzindo a sociedade a se estruturar a seu redor. Além do mais, no mundo virtual a sociedade se desterritorializa para o ciberespaço, ao passo que é sempre importante que nos questionemos se todos têm a possibilidade de alcançá-lo, sobremaneira ao notamos que esta dificuldade é estrutural das escolas brasileiras.

O Ensino Remoto no campo e a educação na Bahia

Como exposto anteriormente, na tentativa de manter os vínculos dos alunos com as instituições de ensino no contexto da pandemia, algumas secretarias de educação e uma grande parcela de instituições privadas optaram pela manutenção do ensino não-presencial através de aulas em plataformas virtuais ao vivo, de gravação de vídeos pelos professores ou até mesmo apenas com o envio de atividades para a casa dos alunos, com a devolução pelas redes sociais e aplicativos de mensagens ou plataformas específicas para esta finalidade.

A princípio, logo quando começaram a ser confirmados os casos de infecção e mortes pelo coronavírus, os governos dos estados da federação brasileira emitiram decretos ou resoluções com o objetivo de suspender várias atividades tidas como não-essenciais, a exemplo de parques, cinemas e também escolas. Podemos citar o Decreto nº 19.259, assinado em 16 de março de 2020 pelo governo do estado da Bahia, que define as primeiras intervenções de combate ao vírus no Estado:

[...] considerando que a saúde é direito de todos e dever do Estado[...];

considerando a classificação pela Organização Mundial de Saúde, no dia 11 de março de 2020, como pandemia do Novo Coronavírus; considerando que a situação demanda o emprego urgente de medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos à saúde pública, a fim de evitar a disseminação da doença [...] **Art. 3º** - Para o enfrentamento da emergência de saúde a que se refere o art. 1º deste Decreto, poderão ser adotadas as seguintes medidas: **I** - isolamento; **II** - quarentena [...] **Art. 7º** - Em função dos casos confirmados de coronavírus nos Municípios de Salvador, Feira de Santana, Porto Seguro e Prado, ficam suspensos, pelo período de 30 (trinta) dias: **I** - os eventos e atividades com a presença de público superior a 50 (cinquenta) pessoas, ainda que previamente autorizados, que envolvem aglomeração de pessoas, tais como: eventos desportivos, religiosos, shows, feiras, circos, eventos científicos, passeatas e afins, bem como aulas em academias de dança e ginástica; **II** - *as atividades letivas, nas unidades de ensino, públicas e particulares, a serem compensadas nos dias reservados para os recessos futuros [...]* (BAHIA, 2020. Grifos nossos).

No trecho retratado podemos constatar que as atividades letivas foram suspensas e salientamos que o referido decreto foi renovado outras vezes. É relevante destacar também que esse quadro ocasionou um panorama de desigualdade educacional expressivo, pois, as escolas particulares mantiveram uma rotina pedagógica, inclusive utilizando aulas em tempo real, ao passo que na rede pública somente algumas escolas mantiveram funcionamento e, mesmo assim, com estudantes enviando atividades realizadas sem acompanhamento e/ou auxílio aos professores, comprometendo o aprendizado e o ano letivo (SAMPAIO, 2020).

Não podemos ignorar o fato de que antes da assinatura desse decreto na Bahia, ainda não haviam sido definidas diretrizes para orientar ou validar as atividades que ocorreriam de forma remota, principalmente por parte das instituições privadas que haviam continuado suas atividades de maneira não-presencial. O estado da Bahia, tentou formalizar a realização de atividades escolares de forma provisória somente a partir da Resolução CEE Nº 27, de 25 de março de 2020, a qual orienta as instituições da rede estadual de ensino sobre a condução de algumas atividades em regime especial, tanto para as escolas da zona urbana quanto do campo, visto que o primeiro decreto de suspensão das atividades letivas ainda estava em vigor (BAHIA, 2020).

Essas legislações baianas tiveram respaldo no Parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE-CP nº 05, aprovado em 28 de abril de 2020, que normatizou o ensino remoto devido ao impacto do coronavírus. O referido parecer promoveu a regulamentação e flexibilização das mudanças no calendário letivo e na carga horária das escolas versando que

Em virtude da situação de calamidade pública decorrente da pandemia da Covid-19, a Medida Provisória nº 934/2020 flexibilizou excepcionalmente a exigência do cumprimento do calendário escolar ao dispensar os estabelecimentos de ensino

da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino [...] Algumas possibilidades de cumprimento da carga horária mínima estabelecida pela LDB seriam: a reposição da carga horária de forma presencial ao fim do período de emergência; a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares, garantindo ainda os demais dias letivos mínimos anuais/semestrais previstos no decurso; e a ampliação da carga horária diária com a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) concomitante ao período das aulas presenciais, quando do retorno às atividades (BRASIL, 2020, p.1).

A partir do que observamos nesse Parecer, no que tange à regulamentação das atividades, é possível notar que o governo tentou continuar com o calendário escolar como possível, deixando a cargo das instituições de ensino comprovarem as atividades que haviam sido realizadas durante o período de quarentena e isolamento, para cômputo da carga horária das referidas atividades, também incluindo as atividades realizadas anteriormente à sua publicação.

Porém, aliado ao que será discutido na próxima sessão, é importante dizermos que este panorama se tornou altamente desigual, pois o governo não ofereceu assistência aos alunos no sentido de lhes fornecer equipamentos tecnológicos capazes de suprir a demanda das aulas remotas ou mesmo infraestrutura básica como energia elétrica e/ou um bom sinal de internet, o que acarreta o acirramento das desigualdades educacionais que serão sentidas por um longo período.

O ensino remoto a partir dos sujeitos na realidade campesina: metodologia e achados da pesquisa

A pesquisa quanti-qualitativa, enquanto “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (CRESWELL, 2010, p. 43) se apresenta nesse cenário como opção teórico-metodológica para o desenvolvimento desse estudo, uma vez que produzimos interpretações diretas sobre o contexto, agregamos elementos quantitativos e inferimos nossas análises qualitativas necessárias à compreensão do todo. Como dito anteriormente, os dados foram coletados por meio de um questionário composto de questões abertas e fechadas elaborado no *Google Forms*, divulgado por meio das redes sociais *Facebook*, *WhatsApp* e correio eletrônico.

Tivemos a devolutiva de 756 respostas de professores das redes pública e privada, cujo perfil evidenciado foi 80% dos professores do sexo feminino e 20% masculino. Sobre a faixa etária dos sujeitos temos: 45% entre 35 e 40 anos; 28,3% entre 45 e 54 anos; 16,6% entre 25 e 34 anos e apenas 2,1% estão na faixa etária menor que 25 anos. Estes dados nos fazem perceber que a área da docência está ficando com pouca procura pela juventude, pois a maioria dos sujeitos se encontram acima dos 35 anos e 52% assinalaram que estão há mais de quinze anos exercendo magistério.

Sobre a rede em que atuam, 70% dos sujeitos atestaram que trabalham na rede pública municipal de ensino; 21,5%, na rede pública estadual; 3,4%, na rede federal e; 13% atuam na rede privada. No tocante à etapa de ensino, 41% dos respondentes trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental; 34%, nos anos finais desta mesma etapa; 20%, na educação infantil; 22%, no ensino médio e 9,2% atuam no ensino superior. Dos 756 professores que responderam aos questionários, 55% possuem Pós-Graduação em nível de especialização; 15% já tem mestrado; 1,7% só têm o magistério; 3,9% estão com o ensino superior incompleto e 3,6% já estão com titulação em nível de doutorado.

Se para a cidade o quadro de dificuldade na operacionalização do ensino remoto é complexo, para o campo não é diferente, visto que uma educação voltada para atendimento às especificidades que constituem o sujeito do campo foi negligenciada durante muito tempo. Na pesquisa aqui analisada, 73,2% dos sujeitos informaram que atuam em escolas da cidade e 26,8% atuam em escolas do campo. Embora haja várias conquistas educacionais para os camponeses, sobretudo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, que ressalta os direitos a uma educação que respeite o modo de vida camponês, ainda assim percebemos um abandono por parte do Estado na implementação de políticas efetivas (FONTENELLE, 2018).

Segundo Santos, Cardoso e Oliveira (2017, p. 8-9),

O marco da Educação do Campo na agenda política e na política educacional pode ser indicado a partir da LDB, Lei nº 9.394/96, quando afirma em seu Artigo 28 a possível adequação do currículo e de metodologias apropriadas ao meio rural, bem como a flexibilização e a organização escolar por meio da adequação do calendário, para atender às condições climáticas de cada.

Compreendemos que a Educação do Campo está relacionada ao modo de produção da vida, aos saberes, à identidade e à cultura dos povos que vivem nas áreas rurais (SANTOS, 2017). E a escola do campo é aqui compreendida como “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010, p.1). A população do campo é, pois, composta conforme definida no Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010, pelo seguinte público:

Art. 1º I – Populações do campo - os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010, p.1).

Embora exista regulamentação para a Educação do Campo, esta ainda não é implementada a contento. Dentre os problemas gerais pelos quais passam as escolas do campo, podemos citar desafios que envolvem a implementação de políticas efetivas de formação continuada para os professores, tanto para o trabalho pedagógico rotineiro, quanto para o trabalho com as tecnologias digitais (LEAL; MENGARELLI, s/d). De acordo com Fontenelle (2018), embora se tenha avançado na previsão legal a respeito do desenvolvimento de políticas públicas para a educação do campo, ao observar a realidade de escolas, focando-se na Bahia, percebemos que na prática ainda há muito a ser feito. Os dados no quadro 2 abaixo, adaptados de Santos e Nunes (2020), demonstram as diferenças de investimentos nas escolas da Bahia pelo governo estadual e pelos governos municipais no período que corresponde a 08 anos.

Quadro 02. Condições físicas das escolas públicas na Bahia nos anos de 2010-2018.

BAHIA	2010		2012		2014		2016		2018	
	R	U	R	U	R	U	R	U	R	U
Dependência física e serviços										
Laboratório de informática	7%	39%	15%	50%	18%	51%	18%	45%	15%	37%

Laboratório de ciências	0%	9%	0%	10%	0%	10%	0%	10%	1%	11%
Energia via rede pública	77%	100%	83%	100%	88%	100%	91%	100%	94%	100%
Internet	5%	64%	8%	77%	12%	81%	20%	84%	31%	88%
Banda larga	3%	47%	5%	61%	5%	64%	10%	68%	17%	70%

Fonte: Adaptado de Santos e Nunes (2020, p. 122).

As informações do quadro 2 acima podem refletir diretamente na oferta das atividades via ensino remoto e, mesmo que toda a disparidade ocorra entre o contexto Rural (R) e Urbano (U), aliada à evolução singela observada no intervalo de oito anos, faz-se importante refletir que, por exemplo, em 2018 somente 37% das escolas públicas urbanas da Bahia possuíam laboratório de informática, contra apenas 15% nas escolas do campo. Os dados da Bahia estavam em queda em 2018 quando comparados à média nacional apontada no quadro 1, o qual evidencia que os laboratórios de informática estão presentes em 47% das escolas urbanas e 19% das escolas que ficam localizadas em áreas rurais.

Santos e Nunes (2020) evidenciam também que até 2018, somente 17% das escolas do campo em todo o estado da Bahia possuíam banda larga, o que é igualmente complicado, pois as escolas sem internet de boa qualidade têm dificuldades, inclusive, na consecução de materiais paradidáticos e outros elementos pedagógicos que dependem de uma boa internet para serem adquiridos, ou até mesmo para funcionar com a oferta de vídeos, materiais extras, entre outros (BRASILINO, 2017). No que se refere à qualidade da conexão com a internet, os dados da pesquisa do GEPEMDECC evidenciaram que 35,5% dos professores possuem conexão regular; para 27,1% a qualidade é satisfatória; 22,3% informaram que têm uma boa conexão; apenas 8% têm conexão ótima e os demais não informaram. Quanto ao domínio das tecnologias digitais, 70% dos professores disseram dominar apenas parcialmente; 25% dominam totalmente, e os demais não informaram.

De acordo com Valente (2003), a Tecnologia Digital na educação não se trata somente da aquisição de equipamentos eletrônicos para as escolas ou demais instituições de ensino. É importante pensar primeiramente em como os aparelhos farão parte de um contexto pedagógico na escola e na sala de aula. Também é importante refletir como os professores, gestores e alunos podem introduzir a Tecnologia Digital dentro das suas atividades, de modo que esta seja uma parte integrante do currículo escolar associada à democratização do aprendizado e da participação em sala de aula. Porém, com a debilidade da formação docente e da estrutura física nas escolas, é notório um grande déficit na preparação da sociedade para manipulação das tecnologias, o que se tornou necessário e obrigatório face à crise do novo coronavírus.

O número de laboratórios de informática, ou mesmo de internet para uso da escola, ainda é incipiente e extremamente deficitário, apesar de reconhecermos os avanços no Brasil e na Bahia demonstrados nos quadros 1 e 2. Então, se os alunos não tiveram oportunidade de aprender a utilizar a informática como aliada ao ensino no ambiente escolar, é questionável imaginar que possuam as condições necessárias de operacionalizar um ano letivo escolar de forma doméstica.

Sobre os dados nacionais de acesso às tecnologias digitais, quadro 3 a seguir, a pesquisa do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – CETIC de 2018, aborda em porcentagem os domicílios que possuem este acesso.

Quadro 03. Tecnologias Digitais por domicílio no Brasil (em porcentagem).

CATEGORIA	Telefone celular	Computador de mesa	Computador portátil	Tablet
Total	93	19	27	14
ÁREA				
Urbana	94	20	30	15
Rural	85	7	11	7
REGIÃO				
Norte	90	10	19	10
Nordeste	88	11	17	11
Sudeste	95	25	33	17
Sul	96	18	34	15
Centro-Oeste	95	18	25	12

Fonte: Adaptado de CETIC (2018).

Embora a pesquisa do CETIC tratasse de uma amostragem nacional do uso de tecnologia para estudos no Brasil, no que tange ao campo, podemos perceber que somente 11% possuíam computadores de mesa, enquanto que 17% das pessoas no Nordeste possuíam computadores portáteis. O CETIC (BRASIL, 2019) ainda cita em outros dados do mesmo Censo que somente 42% das pessoas pesquisadas utilizaram a Tecnologia Digital para estudar na referida região.

Esses dados se configuram como um desafio, pois é perceptível que menos da metade das pessoas utilizavam computadores para estudo, assim, ao se verem obrigados a utilizar essas tecnologias atualmente, em virtude da crise sanitária, é possível imaginar o quadro de dificuldades que pode aparecer, pois embora no quadro 03 seja notada uma porcentagem expressiva de celulares por domicílio, nem todos os referidos aparelhos têm capacidade técnica para suportar videoaulas ou plataformas complexas em seus sistemas e, mesmo assim, ainda vemos a disparidade de números nas regiões urbanas e no campo, em todos os aparelhos pesquisados. É importante dizer que na pesquisa realizada pelo GEPEMDECC, 36% dos professores afirmaram que suas dificuldades também decorriam de falta de equipamentos adequados, o que torna-se um grande desafio, pois se do total de 756 dos que responderam os questionários, quase 270 professores atestaram a falta destes equipamentos, temos nesse caso a demonstração da necessidade de investimentos do Estado para atender a essa demanda como condição *sine qua non* para garantia do acesso à educação nesse contexto pandêmico.

Ainda em relação à Educação do Campo, se de acordo com a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), é necessário respeitar os princípios de uma educação que leve em consideração a própria identidade do homem do campo, as características da sua região de moradia, calendário de trabalho em relação à agricultura e demais aspectos. Se nos detivermos ao quadro de desigualdade tecnológico-educacional, é impossível garantir que tudo isto seja respeitado, sem os marcos específicos de orientação deste trabalho, e também sem a devida estrutura, até mesmo para acesso às aulas de maneira igualitária.

Na Constituição Federal de 1988 é garantido que:

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 (BRASIL, 1988).

No entanto, vemos que o novo coronavírus modificou a realidade social brasileira e revelou de maneira muito cruel as desigualdades presentes no território nacional, sobretudo, quando observamos a diferença de condições de trabalho e estudo no campo. Embora os

marcos legais demonstrem a obrigatoriedade da oferta e do acesso à educação, após a regulamentação de atividades remotas e domésticas como computáveis para o calendário escolar, criou-se precedentes para desigualdades a curto, médio e longo prazo. Igualmente, a falta de políticas públicas nacionais e estaduais para promoção do acesso à Tecnologia Digital, seja de aparelhos domésticos, ou até mesmo de internet é um dos principais intensificadores das disparidades educacionais, tanto pré, quanto pós pandemia.

A pesquisa desenvolvida pelo GEPEMDECC, teve como objetivo demonstrar como estava a realidade da educação baiana durante a pandemia do novo coronavírus, alguns desses dados são relevantes para que se possa perceber, inclusive, as deficiências que o estado possui em relação à inclusão e ao acesso à Tecnologia Digital para populações carentes ou residentes em locais de difícil acesso. A pesquisa demonstrou ainda que 64,1% dos professores que responderam ao questionário afirmaram que as atividades haviam sido mantidas de alguma forma, sendo a maioria 41,3% com aulas ocorrendo de forma remota, enquanto 35,9% dos professores responderam que as atividades não continuaram de nenhuma forma durante a pandemia. No caso da rede privada, as escolas tomaram a iniciativa de continuar com as atividades, já se tratando da rede pública, algumas das escolas continuaram com as atividades de forma remota, porém, com o aval das suas próprias Secretarias de Educação, num total de 27,91%.

De acordo com Sampaio (2020), as escolas públicas têm maiores dificuldades estruturais em relação às escolas da rede privada, essa última, inclusive, conta com uma vantagem, pois os pais dos alunos têm melhores condições financeiras e desta forma os estudantes possuem desde cedo acesso a equipamentos tecnológicos, normalmente, de boa qualidade.

Esses equipamentos permitem que os alunos consigam estudar, realizar as atividades online: Além disso, os alunos da rede privada normalmente não necessitam trabalhar fora de casa, o que lhes possibilita dedicar maior tempo aos estudos e estar à disposição da escola. Esses fatores possivelmente contribuíram para motivar a continuação das atividades de forma remota por parte dessas instituições e esse contexto social se torna um empecilho para escolas públicas, principalmente as escolas do campo, cujos alunos geralmente precisam trabalhar nas atividades agrícolas (LEINEKER, ABREU, s/d). No campo os desafios são muitos pois, como já citado anteriormente, ainda antes da pandemia existiam problemas para o acesso à tecnologia ou à infraestrutura básica escolar de forma estrutural, pois no Brasil, a área rural,

[...] por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (LEINEKER; ABREU, 2002, p. 14).

Desse modo, o desprezo à educação campesina, por parte do governo, se demonstrou de maneira marcante. Segundo Aragão (2011), a educação do campo é vista como um apêndice da educação urbana, ou seja, se por um lado os alunos têm que lidar com estes materiais didáticos e paradidáticos produzidos e planejados para a educação urbana, ainda é necessário lidar com a falta de estrutura física nas escolas, como evidenciado anteriormente nos quadros 1 e 2. Porém é importante destacar também que a educação do campo

Conta hoje com respaldo legal para exigir um tratamento diferenciado e específico. Nesse sentido, o art. 28 da LDB (Lei nº 9.394/96) estabelece o direito da população rural a um sistema de ensino adequado às suas peculiaridades regionais e de vida. Assim, a política de atendimento escolar não deve mais se satisfazer com a mera adaptação, o processo escolar deve se adequar e reconhecer a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença (MACEDO; RANKE; SANTOS, 2020, p. 152).

Para o professor do campo, essa realidade é difícil. Vale à pena chamar a atenção para o que dizem alguns professores que responderam às perguntas abertas da pesquisa do GE-PEMDECC, quando indagados sobre as dificuldades ao operacionalizar o trabalho remoto nas escolas do campo: “Não estou enviando atividades por falta de equipamentos”. Por sua vez, outro professor complementa que um dos desafios para o ensino remoto é “A falta de livros didáticos e acesso da internet para todos”. As respostas evidenciam uma dura realidade, que embora estejam focadas no estado da Bahia, refletem no Brasil como um todo.

Como apresentado anteriormente, podemos perceber como muitos alunos e professores não possuem internet nas escolas, e nestes depoimentos notamos que os professores evidenciam esta dificuldade, inclusive de acesso a livros didáticos, o que já é sintomático desde antes dos decretos de suspensão das atividades letivas em virtude da crise sanitária.

Há o desafio de garantir às escolas do campo uma educação de qualidade, na qual os alunos tenham condição de reunir aprendizados significativos que lhes servirão para tornarem-se cidadãos emancipados e empoderados, qualificados para desenvolver os trabalhos a que propuserem, condição ressaltada, inclusive, na Constituição Brasileira, no seu artigo 205 (ARAGÃO, 2011; BRASIL, 1988). Porém, com o fechamento de mais 45.000 escolas do campo nos últimos 10 anos (SANTOS; NUNES, 2020) e com dificuldades na elaboração de políticas públicas sincronizadas de maneira nacional, com o objetivo de mitigar as desigualdades socioeducacionais, o alcance a tal direito se tornou difícil, e estas dificuldades foram evidenciadas na pesquisa, por meio da pergunta aberta do questionário da pesquisa: “Se você atua na Educação do Campo, como está sendo o desenvolvimento das aulas remotas?”. Para esta questão a pesquisa obteve 157 respostas destacamos, dentre as quais destacamos duas:

Nem todos os alunos têm internet ou equipamentos, ou mesmo condições de espaço em casa para estudar de forma remota. Temos alunos também que não tem domínio de leitura e compreensão, e sentem dificuldades de entendimento com as atividades (Sujeito 04).

Sem recursos, sem internet, sem habilidades quando tem posse de equipamentos com internet, sem instrução dos familiares devido à escolaridade desses, sem vontade de realizar as atividades propostas. Os que fazem, é parcialmente. Mas o que não podemos é descartar essas alternativas, pois, ainda assim, são saídas nessa etapa difícil tanto da vida dos educandos quanto dos educadores (Sujeito 05).

Nesse caso, observamos na pesquisa que 26,3% das escolas optaram por manter o envio de atividades sobre a atualidade apenas para ter um vínculo com os alunos, e 57,7% se preocuparam em enviar atividades voltadas para o currículo escolar preestabelecido. Conforme constatado anteriormente, os professores apontam que os alunos têm dificuldades de acesso à internet, ou até mesmo de lugares adequados para estudo. No entanto, existem dois pontos relevantes nas respostas acima: o primeiro deles é a leitura e interpretação de texto que já se expressam como problema anterior à própria pandemia, pois a interpretação de texto é um aspecto importante dos estudos e da comunicação. Esse acompanhamento não é fácil de realizar, principalmente, no contexto pandêmico. Dos sujeitos investigados, 38% informaram que conseguem fazer o acompanhamento da turma, enquanto os demais informaram que não conseguem fazê-lo. E segundo Leineker e Abreu (s/d), uma prática de letramento efetiva deve envolver aspectos da realidade do estudante, algo que é um desafio na vida dos educandos do campo, haja vista a supervalorização da norma culta e da linguagem escrita, em detrimento das marcas orais e culturais da sociedade, prejudicando a elaboração de materiais e livros didáticos que possuam aspectos culturais e identitários, seja do campo, de quilombos, entre outros grupos étnicos e sociais.

Por conseguinte, se já temos essa debilidade em sala de aula, é esperado que os trabalhos em casa, estando os educandos sozinhos e sem auxílio dos professores, se tornem uma

tarefa ainda mais difícil, visto que tudo está ocorrendo no mundo virtual, e por conta da debilidade estrutural das escolas, a formação tecnológica necessária para realização destas atividades não ocorreu. Apesar disso, 47,7% dos professores responderam que a aprendizagem no ensino remoto ofertado está acontecendo parcialmente; 15,2% informaram que não há aprendizagem, 28,7% não responderam essa questão, pois no momento da pesquisa alguns municípios ainda não estavam oferecendo o ensino remoto e apenas 8,3% destacaram que a aprendizagem está acontecendo de maneira satisfatória. Não podemos esquecer que dentre os respondentes, 12% atuam na rede privada, cujo público tem mais acesso às tecnologias. Assim, justifica-se que sobre a devolutiva das atividades realizadas pelos alunos, apenas 16,5% tenham respondido que está ocorrendo totalmente; enquanto que 36,3% responderam que está ocorrendo parcialmente e os demais informaram que não ocorre de forma nenhuma.

De igual modo, na fala do sujeito 05 é importante destacar o seguinte trecho “sem instrução dos familiares devido à escolaridade desses”, dado que demonstra a fragilidade do quadro que se enfrenta porque os responsáveis pelos estudantes não tiveram acesso à escolarização. Alguns pais e mães se dedicaram ao trabalho desde a infância, de maneira que não tiveram as oportunidades de acesso aos conhecimentos que são integrantes do currículo escolar, da mesma forma que os alunos de hoje possuem ao estarem na escola (FONTENELLE, 2018). Ao observar as dificuldades em casa, somando-se aos desafios enfrentados nas escolas a respeito da Tecnologia Digital, percebemos que existe um contexto desfavorável para as escolas do campo no estado da Bahia, porque as dificuldades tecnológicas e curriculares se somam às dificuldades dos alunos de obterem este suporte na família. Inclusive, é possível atestar esse fato ao observar que, de acordo com os professores respondentes à pesquisa do GEPEMDECC, o número de alunos que não entregam as atividades ou que as fazem parcialmente corresponde a 63,9% do montante, demonstrando que podem estar ocorrendo dificuldades para entendimento do que está proposto e, devido à não ocorrência das aulas presenciais, os pais não estão conseguindo ajudar os filhos.

Na percepção dos professores os motivos para a dificuldade na entrega das atividades são vários, conforme demonstra a figura 02.

Figura 02. Motivos para a dificuldade na entrega das atividades

OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Falta de habilidade com as tecnologias	4.89%	37
Não possui internet	23.68%	179
Não dispõem de equipamentos	8.73%	66
Compartilha equipamentos com mais de uma pessoa	9.39%	71
Internet de baixa qualidade/velocidade	13.62%	103
Não se aplica	39.68%	300
TOTAL		756

Fonte: GEPEMDECC (2020, p. 50).

Ao observarmos os dados da figura 2, salientamos que os professores que marcaram a opção “não se aplicam” estão relacionados principalmente aos municípios que não mantiveram atividades remotas, ao menos até a realização da pesquisa. No entanto, é possível perceber que uma parte dos docentes respondeu que um dos grandes problemas para os alunos é a dificuldade de acesso a equipamentos e à internet, notando-se um fato significativo que reside na infraestrutura tanto das escolas do campo como da cidade no que se refere ao investimento para o acesso à tecnologia, à estrutura para expansão de redes de comunicação para auxiliar os

alunos de forma doméstica, já que há uma grande parcela de estudantes que não têm acesso à Tecnologia Digital.

Por fim, é conveniente ressaltar que a sociedade passou por uma migração que levou a uma dependência do mundo virtual nos últimos anos, ou seja, se integrou na cibercultura, que ocorre dentro do ciberespaço. Porém, quando se trata da utilização dos computadores e das tecnologias digitais dentro do ensino, observamos que mesmo antes do mês de março de 2020, quando as atividades letivas estavam ocorrendo presencialmente, era uma prática opcional a utilização da Tecnologia Digital, já que os professores poderiam optar pela utilização dos livros didáticos e do quadro negro ou branco, entre outros recursos pedagógicos. Porém, com a pandemia do novo coronavírus, professores e alunos se viram obrigados a utilizar tecnologias digitais como condição *sine qua non* para continuarem as atividades pedagógicas, e, embora as esferas governamentais federais, estaduais e municipais tenham emitido pareceres para regulamentação de atividades curriculares, não foram fornecidas aos docentes, gestores e alunos condições de continuarem atividades de forma remota, infraestrutura e formação adequada.

Considerações Finais

O novo coronavírus, assim como outras pandemias e crises sanitárias humanitárias, modificou diversos aspectos da vida humana no que tange ao comércio, à educação e a outros pontos importantes que fazem parte da estruturação da vida contemporânea. Na educação, sobretudo, foi desvelada uma realidade inconveniente que expôs os resultados de forma rápida da falta de políticas públicas para a educação nacional, no que diz respeito à atenção à população carente – principalmente aos povos do campo, que de maneira rápida, se viram obrigados a utilizar a Tecnologia Digital para continuar fazendo parte do processo ensino-aprendizagem, mesmo sem condições objetivas para isso.

Notamos através da pesquisa do GEPENDECC e da literatura consultada, que tanto na cidade quanto no campo existe uma debilidade muito grande na utilização da tecnologia, pois os sujeitos não possuem acesso a aparelhos digitais que lhes permitam aprender e ensinar, assim como há também falta de infraestrutura básica como internet e computadores para que continuem seus estudos ou suas aulas. Percebemos ainda que existe falta de formação adequada para manipulação dos equipamentos de forma efetiva e que muitas instituições Brasil afora continuaram suas atividades sem condições de prestar assistência aos alunos, alguns dos quais, não têm nem sequer auxílio familiar devido à falta de escolarização e de recursos estruturais dos pais e/ou responsáveis. Ou seja, não dispõem de condições objetivas e nem subjetivas para o acesso à educação.

Notamos que a regulamentação do ensino remoto ocasionou um quadro de aprofundamento das desigualdades sociais, educacionais e econômicas que reverberará por muitos anos, pois com a assinatura dos Decretos e pareceres que autorizaram a continuação das atividades letivas, somente as pessoas que já possuíam condições financeiras de estudar e acesso à Tecnologia Digital, bem como conhecimento para manipulá-la puderam continuar estudando, enquanto que os alunos que não as possuem, ficaram no aguardo do retorno de atividades presenciais, uma difícil espera sem o desenvolvimento de vacina. Assim, é fulcral que as esferas governamentais desenvolvam políticas públicas tanto para promover formação para o trabalho pedagógico com Tecnologias Digitais quanto para possibilitar que todos tenham acesso a essas tecnologias, pois outras crises sanitárias podem advir com o desenrolar históricos e as populações precisam estar preparadas para encará-las da melhor forma, com condições iguais de acesso à tecnologia, educação, saúde e outros direitos que são assegurados aos cidadãos, de acordo com a Constituição Federal de 1988, isto porque a desigualdade não pode ser naturalizada.

Referências

ARAGÃO, Wellington Alves. **Questões agrárias e a educação do campo**: uma análise do Assentamento Campo Verde, microrregião do Litoral Sul Paraibano. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

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. Governo do estado da Bahia. 2020. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19529-de-16-de-marco-de-2020> Acesso em: 29 de set. 2020.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. 01. Porto Alegre, 6 jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 19 set. 2020.

BELUSSO, Andreia; PONTAROLO, Edilson. Uma reflexão sobre tecnologia digital nas escolas do campo como possibilidade para o desenvolvimento dos territórios camponeses. *In: Territórios, Redes e Desenvolvimento Regional: Perspectivas e Desafios*. 01. ed. Santa Cruz, do Sul: UNISC, 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidr/article/viewFile/16561/4362>. Acesso em: 19 set. 2020.

BRASIL, Comitê Gestor de Internet no. A importância da tecnologia na educação da escola do campo. *In: TIC DOMICÍLIOS: Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros*. 1. ed. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 1 mar. 2019. Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/12225320191028-tic_dom_2018_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 2010.

BRASIL. **Decreto 7352 de 04 de novembro de 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-denovembro-de-2010/file>. Acesso em: 10 nov. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020**. Conselho Nacional de Educação. 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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 15/07/2020.

BRASILINO, Aline de Mendonça. **Formação de Professores e a prática pedagógica com tecnologias**: estudo da correlação Base, TIC e educação 2014. 2017. 165 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Formação de Professores, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2017.

CARVALHO, M. G. **Tecnologia, desenvolvimento social e educação tecnológica**. In: Revista Técnico-científica dos Programas de Pós-Graduação em Tecnologia dos CEFETs PR/MG/RJ. Educação e Tecnologia. Curitiba: CEFET-PR, n. 1, 1997.

CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

DIGITAL. In: DICIO, Dicionário Online de Português. 7GRAUS, 2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/DIGITAL/>. Acesso em: 8 DEZ. 2019.

FONTENELLE, Cristhiane Sampaio Aragão. A EDUCAÇÃO NO CAMPO E SUAS DIFICULDADES. **Revista Brasileira de Assuntos Interdisciplinares**, Pedreiras, ano 18, v. 2, ed. 2, p. 7-20, 1 ago. 2018.

GEPEMDECC. **Os impactos da utilização das tecnologias educacionais por meio do ensino remoto nas atividades escolares nos municípios localizados no estado da Bahia no contexto da pandemia de covid-19**. Relatório técnico. UESB, 2020

LATOUR, B. **Reagregando o Social**. Bauru, SP: EDUSC/ Salvador, BA: EDUFBA. 2012.

LEAL, Osni César da Luz; MENGARELLI, Rodrigo Rosi. **A importância da tecnologia na educação da escola do campo**. 2. ed. Pedreiras, 23 set. 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/54446/R%20-%20E%20-%20OSNI%20CESAR%20DA%20LUZ%20LEAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 set. 2020.

LEAL, Osni Cesar da Luz. **A importância da tecnologia na educação da escola do campo**. [S. l.], 12 maio 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/54446>. Acesso em: 17 set. 2020.

LEINEKER, Mariulce da Silva Lima; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. **A educação do campo: o processo de construção no estado do Paraná**. 1. ed. Curitiba, 23 set. 2020. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2006/Mariulce%20da%20S.%20L.%20Leineker%20e%20Claudia%20B.%20de%20Moura%20Abreu.pdf>. Acesso em: 23 set. 2020.

LEITE, Thailana Alves; LEITE, Fernanda Santana Alves; GARCIA, Leandro Guimarães; MARTINS, José Lauro. O uso de tecnologias digitais como instrumento para gestão da aprendizagem: uma revisão da literatura. **Humanidades e Inovação**, Palmas, ano 2019, v. 06, n. 10, ed. 01, p. 169-177, 8 ago. 2020.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3 ed. Tradução de Carlos Irineu da Costa São Paulo: Editora 34, 1999.

MACEDO, Maria de Lurdes L.; RANKE, Maria da Conceição C. J.; SANTOS, Jocyleia Santana. A educação do campo: o processo de construção no estado do Paraná. In: **Revista Humanidades e Inovação**. 12. ed. Palmas: UNITINS, 8 mar. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3240>. Acesso em: 23 set. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **PARECER CNE/CP Nº: 5/2020**. 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. Brasília, ano 2020, 28 abr. 2020.

OLIVEIRA, Nelson. **Teletrabalho ganha impulso na pandemia: Mas regulação é objeto de controvérsia**. [S. l.], 24 jul. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/07/teletrabalho-ganha-impulso-na-pandemia-mas-regulacao-e-objeto-de-controversia>. Acesso em: 17 set. 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas Brasil. **Relatório de desenvolvimento humano do PNUD destaca altos índices de desigualdade no Brasil**. 2019. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/relatorio-de-desenvolvimento-humano-do-pnud-destaca-altos-indices-de-desigualdade-no-brasil/>. Acesso em: 15 ago. 2020.

SANTOS, A. R. dos; MOREIRA CARDOSO, E. A.; OLIVEIRA, N. B. Os Impactos do PAR nos Municípios de Vitória da Conquista, Ilhéus e Itabuna (2013 – 2017). **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 13, n. 26, 2018. DOI: 10.22481/praxis.v13i26.2823. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/2823>. Acesso em: 23 set. 2020.

SAMPAIO, Cristiane. **Professores, pais e alunos apontam dificuldades e limitações do ensino a distância**. 01. Porto Alegre, 4 maio 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/05/04/professores-pais-e-alunos-apontam-dificuldades-e-limitacoes-no-ensino-a-distancia>. Acesso em: 19 set. 2020.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. **Formação de professores e cibercultura**: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância. Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 17, p.113-122, jun. 02. Semestral.2012.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Teias**, [S.l.], v. 18, n. 51, p. 210-224, set. 2017. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24758>. Acesso em: 23 set. 2020. doi:<https://doi.org/10.12957/teias.2017.24758>.

SANTOS, Arlete Ramos dos.; NUNES, Cláudio Pinto. **Reflexões sobre políticas educacionais para campo brasileiro**. Salvador: Editora Edufba, 2020.

SILVA, Jean Cario da. **Produção de jogos digitais por jovens**: uma possibilidade de interação com a Matemática. 2016. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

Recebido em: 29 de setembro de 2020.

Aceito em: 14 de outubro de 2021.