

## INCLUSÃO DIGITAL EM ESCOLAS DO CAMPO: UMA AVALIAÇÃO BASEADA EM DADOS SECUNDÁRIOS

Paula Lamb Quilião <sup>1</sup>

Natália Rampelotto Santi <sup>2</sup>

### RESUMO

O ano de 2020 está marcado historicamente por uma das maiores emergências em saúde pública em escala mundial, afetando diversos setores, de forma a evidenciar as desigualdades sociais. Na educação, percebeu-se as desigualdades no acesso ao ensino remoto, implantado também no Brasil. A educação no campo, antes mesmo da pandemia do novo coronavírus, já se apresentava a margem de políticas públicas e aquém de recursos tecnológicos. Considerando a inclusão digital como a atual forma de manter o ensino seguro neste momento, e sabendo que esta inclusão se dá de forma mais desigual nas escolas da zona rural, buscamos dados secundários sobre o uso da internet na educação para traçarmos um diagnóstico emergente sobre o ensino remoto em escolas do campo. Os resultados desta avaliação apontaram que o celular vem sendo a ferramenta tecnológica mais utilizada para acessar as aulas à distância. Metade das escolas rurais possuem computador e apenas 24% destas possuem acesso à internet, sendo que 40% das escolas afirmam que não há estrutura para acesso à internet na região. Através destes pontos em destaque, pautamos a necessidade da organização da rede de ensino, priorizando locais de difícil acesso a internet, de vulnerabilidade, para que sejam implementadas estratégias de promoção ao ensino à distância de forma adequada.

**Palavras-chave:** escolas rurais, inclusão, inclusão digital, tecnologias de informação e comunicação

---

<sup>1</sup> Graduada pelo Curso de Fisioterapia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), mestre em saúde pública pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), graduanda do Curso de Pedagogia da Escola Superior Aberta do Brasil (ESAB), [plambquilio@gmail.com](mailto:plambquilio@gmail.com);

<sup>2</sup> Graduada pelo Curso de Biologia do Instituto Federal Farroupilha (IFFAR), Especialista em Gestão Ambiental e Desenvolvimento Sustentável pelo Centro Universitário Uninter, graduanda do curso de Letras Libras pela Universidade Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), [n.santi@hotmail.com](mailto:n.santi@hotmail.com).

## INTRODUÇÃO

No início de 2020, 186 países ou regiões fecharam escolas, total ou parcialmente, para conter a disseminação da Covid-19, atingindo cerca de 70% dos alunos. Oliveira, Gomes e Barcellos (2020) retratam estes dados do relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), e consideram que esse fechamento vem afetando o calendário escolar, e torna-se incerto o seu impacto sobre o aprendizado dos alunos. A aprendizagem é uma atividade indispensável à sociedade (JOYE, MOREIRA & ROCHA, 2020).

No Brasil, de forma improvisada, a maioria das secretarias de educação organizaram as atividades escolares e garantir a aprendizagem dos estudantes de forma não presencial. O Parecer n° 5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) posicionou-se dizendo que as atividades pedagógicas não presenciais serão computadas para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, podendo ser desenvolvidas por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e/ou seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos (CUNHA, SILVA e SILVA, 2020).

Para Burgess e Sievertsen (2020) este bloqueio em escala global das instituições educacionais causará perdas no processo de aprendizagem dos alunos. O ensino está se movendo *online*, em uma escala não testada e sem precedentes. A atual expansão do ensino em casa pode, à primeira vista, ser considerada positiva, entretanto, essa função é vista como um complemento às informações da escola, não substitutiva, assim como a participação dos pais, que complementam o aprendizado. No Brasil, o corpo docente parte para o improviso usando redes sociais, fazendo uma produção ineficiente de videoaulas postadas no YouTube, enviando atividades previamente selecionadas dos livros didáticos enviadas através de grupos de aplicativos de conversas (JOYE, MOREIRA & ROCHA, 2020). As medidas de isolamento e as aulas ministradas de forma remota transferiram a sala de aula para os domicílios de estudantes e professores, enquanto os recursos digitais passaram a ser os principais meios de interação entre as escolas e as famílias (CETIC, 2020).

Anterior a pandemia pelo coronavírus, a utilização das tecnologias digitais remotas já vinha suscitando muitas críticas e questionamentos, sobretudo quando vários alunos não têm o devido acesso à internet, principalmente no que se refere ao seu emprego nos computadores,

pois grande parte deles só conta com os celulares (OLIVEIRA, DOS SANTOS LISBÔA e SANTIAGO, 2020).

Uma pesquisa do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) divulgada em 2019 aponta que 58% dos domicílios no Brasil não têm acesso a computadores e 33% não dispõem de internet. Entre as classes mais baixas e escolas públicas, o acesso é ainda mais restrito, e nas áreas rurais, nem mesmo as escolas têm acesso à internet, dados que evidenciam desigualdades nas condições e nas oportunidades de uso das tecnologias entre os estudantes. No Brasil, a tecnologia é muito cara e restrita à classe média e alta, smartphones, televisões com acesso à internet, tablets e computadores ainda possuem preços elevados no mercado brasileiro, portanto, ainda é muito distante da realidade da maioria dos lares (JOYE, MOREIRA & ROCHA, 2020). Para alunos e professores, a Internet é um manancial de informações e conhecimentos e possibilita o acesso a novas ideias, acervos, artigos científicos e de opinião, além de diversas novas formas de construção de ideologias e imaginário (BELUSSO & PONTAROLO, 2017).

A pandemia trouxe à tona as limitações do ensino remoto, que não dependem apenas do acesso à tecnologias e à internet, mas também exercem grande pressão sobre as famílias, que apesar de apresentar-se como uma oportunidade para desenvolver habilidades, estabelecer rotinas e uma aproximação maior com o processo de aprendizagem dos filhos, entretanto estas oportunidades nem sempre são favoráveis em ambientes mais carentes (OLIVEIRA, GOMES e BARCELLOS, 2020).

A escola é um equipamento social indispensável. Na Constituição Federal de 1988, o artigo 205 ressalta que “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.” A Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu artigo número 3º aborda que deve haver igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber e respeito à liberdade e apreço à tolerância (BRASIL, 1996).

Se a educação é um direito de todos e todas, é necessário questionar como se dará este processo de educação “remota”, tendo em vista a situação das escolas do campo, características pelas suas distâncias dos centros urbanos, infraestrutura precária e sem recursos tecnológicos.

Barros e Ferreira (2020) alertam que mais de 37 mil escolas no campo foram fechadas nos últimos 15 anos no país, muitas são as dificuldades para os estudantes das escolas rurais. O processo histórico de sucateamento do ensino rural foi percebido como uma das plataformas

de manutenção do sistema de dominação capitalista, ou seja, a educação emancipatória sequer foi mencionada ou defendida como critério de modernidade.

A educação do campo nasce da luta territorial entre campesinato e agronegócio, e precisa pensar a construção de conhecimento para a fomento de um projeto efetivamente transformador da situação posta na atualidade. A Internet como ator envolvido na compreensão dos fluxos de informação, de conhecimento e de poder que percorrem os territórios camponeses, pode vir a expandir a consciência dos direitos de elaboração de políticas públicas de inclusão e geração de bem-estar, que vão do acesso a serviços públicos de saúde e educação à organização para o desenvolvimento no contexto local e regional. A educação é uma política social que tem importante caráter econômico porque promove as condições políticas essenciais para o desenvolvimento, é necessária uma política educacional que atenda sua diversidade e amplitude e entenda a população camponesa como protagonista de políticas (BELUSSO & PONTAROLO, 2017).

Dentre as graves carências das escolas rurais, destacam-se: a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, que apresenta um patamar de 23,3% na área rural, três vezes superior àquele da zona urbana, que se encontra em 7,6%; a escolaridade média da população de 15 anos ou mais, que vive na zona rural, é de 4,5 anos, enquanto no meio urbano, na mesma faixa etária, encontra-se em 7,8 anos; as condições de funcionamento das escolas de ensino fundamental extremamente precárias, pois 75% dos alunos são atendidos em escolas que não dispõem de biblioteca, 98% em escolas que não possuem laboratório de ciências, 92% em escolas que não têm acesso à internet (MOLINA, MONTENEGRO, OLIVEIRA, 2009)

Atualmente a tecnologia faz parte da sociedade como um todo, independentemente de classe social ou da origem cultural a que pertença. Todo cidadão tem o direito a vivenciar esse contexto e explorar a potencialidade das tecnologias, não importando que ele seja oriundo da zona urbana ou rural. Daí a preocupação dos nossos educadores e gestores educacionais para que sejam implantadas mais políticas públicas que visem a acelerar a chegada da tecnologia e da Internet às zonas rurais brasileiras, que via de regra são as mais desassistidas no que diz respeito a recursos tecnológicos. (BELUSSO & PONTAROLO, 2017). A construção do conhecimento deve ser voltada para interesses, necessidade e identidade dos povos que vão construindo seu espaço.

Cabe apontar que diversos direitos fundamentais há muitos declarados e protegidos pela nossa Constituição somente podem ser hoje efetivamente exercidos se o indivíduo gozar de aparelhos com capacidade de conexão e, é claro, de acesso efetivo à internet e que esta seja de uma qualidade mínima para que possa de fato exercê-los. Diante desta nova

configuração social gerada pela expansão do acesso à internet é possível concluir que o próprio exercício da cidadania não é possível hoje sem que o indivíduo tenha efetivo acesso à internet (GAMBA, 2020).

Esta situação agrava-se com o advento da atual pandemia de COVID-19, isto pois o isolamento social dela resultante gerou uma maior demanda por serviços digitais. Tal necessidade de acesso alcançou a vida profissional e pessoal dos indivíduos, bem como afetou diretamente a área da educação, na medida em que as práticas de ensino a distância somente podem ser efetivas na medida em que os alunos disponham de aparelhos e conexões adequadas para tanto. Ocorre que, conforme anotado, a pandemia acelera processos existentes antes de seu advento, incluindo aí os processos de reprodução das desigualdades sociais tão marcantes em nossa realidade (GAMBA, 2020). O acesso às tecnologias de modo concreto e real pode ser considerado como fomento necessário a educação do campo para auxiliar na reflexividade das condições de existências social que contribuam na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre o campo e a cidade (BELUSSO & PONTAROLO, 2017). É importante repensar nas escolas do campo, desenvolver práticas para a melhoria, não só da infraestrutura, mas uma melhoria na capacitação dos professores.

Cunha, Silva e Silva (2020) ressaltam em seu artigo que existem dois níveis de exclusão digital, o primeiro tem relação com o acesso, e as variáveis mais importantes na determinação de desigualdades neste quesito são pobreza, renda familiar e idade. Por outro lado, no segundo nível, relacionado ao uso mais qualificado, fatores socioculturais relativos à etnia, ao gênero e ao grau de instrução estão mais fortemente relacionados com desigualdades em termos de habilidades e usos das Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs. Essa diferenciação quanto aos níveis de exclusão digital é uma tendência nas pesquisas mais recentes sobre esse tema. O entendimento que norteia essas investigações é que só o acesso ou a sua possibilidade não se desdobra necessariamente em melhorias efetivas na vida dos usuários. Essa compreensão não diminui a importância de políticas públicas que continuem buscando garantir o acesso à internet como um direito relevante na contemporaneidade.

Considerando a inclusão digital como a atual forma de manter o ensino seguro neste momento, e sabendo que esta inclusão se dá de forma mais desigual nas escolas da zona rural, buscamos informações abrangentes sobre o uso da internet na educação para traçarmos um diagnóstico emergente sobre o ensino remoto em escolas do campo.

O estudo tem abordagem quali-quantitativa, através de uma análise de dados secundários da Pesquisa TIC Educação: Escolas Rurais – 2019; e do Painel TIC Covid-19, 3ª edição: Ensino Remoto - 2020, realizadas pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.BR). Conta com o apoio institucional do Ministério da Educação (MEC), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e de especialistas vinculados a organizações não governamentais e a importantes centros acadêmicos. Comitê Gestor da Internet no Brasil tem a atribuição de estabelecer diretrizes estratégicas relacionadas ao uso e desenvolvimento da Internet no Brasil.

A Pesquisa TIC Educação: Escolas Rurais – 2019, realizou coleta em escolas públicas (exceto federais) e privadas de qualquer modalidade de ensino de abrangência nacional, através de entrevistas presenciais e telefônicas. Dela foi utilizado os indicadores:

- Indicador B1A: Escolas rurais que possuem computador, por tipo de computador;
- Indicador B1C: Escolas rurais, por número de computadores com acesso à internet;
- Indicador B2A2: Escolas rurais que possuem computador com acesso à internet e escolas que não possuem computador, mas acessam a rede por meio de outros dispositivos;
- Indicador B2B: Escolas rurais que não possuem computador ou computador em funcionamento, mas possuem acesso à internet;
- Indicador B2C: Escolas rurais que não possuem computador ou computador em funcionamento, por dispositivos utilizados;
- Indicador B2D1: Escolas rurais por motivos para não utilizar internet;
- Indicador B4A: Escolas rurais por uso de telefone celular em atividades administrativas;
- Indicador B4D: Escolas rurais por uso de telefone celular pelos professores em atividades pedagógicas com os alunos;
- Indicador B6A: Escolas rurais por espaços de uso pedagógico e administrativo presentes na escola;

- Indicador B7A: Escolas rurais por uso dos computadores e da internet pela comunidade.

O Painel TIC Covid-19, 3ª edição: Ensino Remoto – 2020, realizou uma pesquisa experimental com usuários de internet através do painel web complementado por entrevistas telefônicas, com coletas de 10/09/2020 a 01/10/2020. Utilizando neste estudo:

- Indicador C8W: Usuários de internet por atividades realizadas na internet – educação e trabalho;
- Indicador J6W: Usuários de internet pelo telefone celular.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

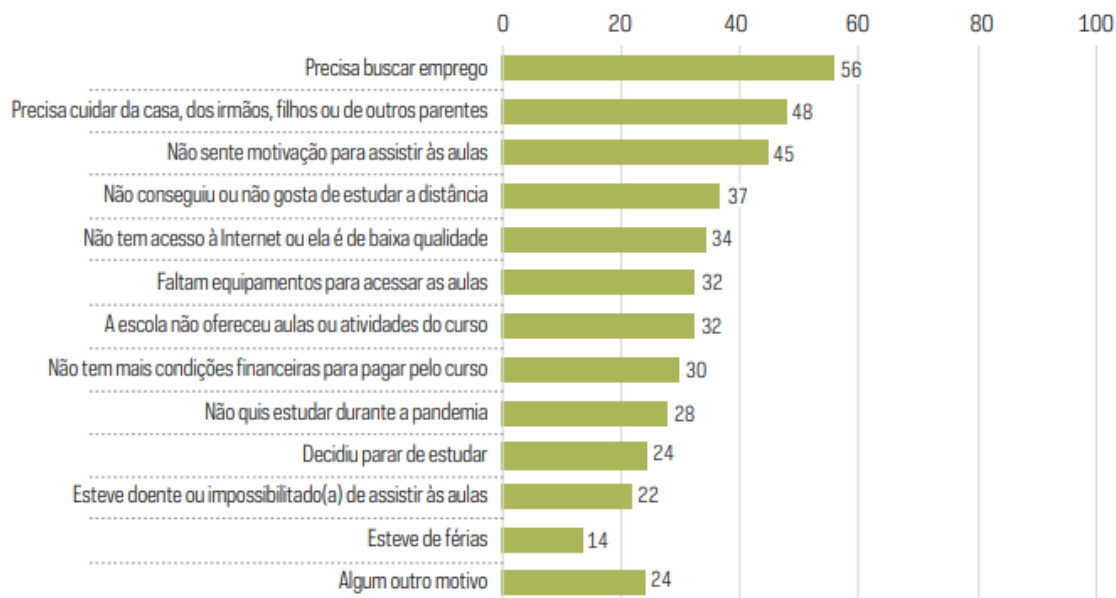
O nosso país possui uma vasta diversidade cultural e um grande número de desigualdades, sendo que esta ficou mais evidente com a pandemia, principalmente no quesito de acesso e uso de tecnologias digitais.

Os resultados do Painel TIC Covid-19 que trata sobre o Ensino Remoto, demonstraram que 55% dos estudantes realizaram atividades ou pesquisas escolares na internet. O celular foi o principal dispositivo utilizado para acompanhar as aulas e atividades remotas, sobretudo nas classes socioeconômicas mais baixas. O celular que antes era visto como uma distração, hoje é um aliado para a educação, auxiliando os alunos no desenvolvimento das aulas. A maior parte dos estudantes acessou os conteúdos por meio de recursos digitais, principalmente via site, rede social ou plataforma de videoconferência (71%) e, em menor medida, por meio de aplicativos disponibilizados pela instituição ou pelas Secretarias de Educação (55%). Muitos relataram dificuldades para acessar os conteúdos das aulas e atividades remotas, sendo as principais barreiras enfrentadas pelos estudantes a dificuldade em esclarecer dúvidas com os professores (38%), a falta ou baixa qualidade da conexão à internet (36%) e a falta de estímulo para estudar (33%).

A necessidade de buscar emprego (56%), de cuidar da casa, dos irmãos, filhos ou de outros parentes (48%) e a falta de motivação para assistir às aulas (45%) estavam entre os motivos citados em maiores proporções pelos usuários de internet com 16 anos ou mais que não acompanharam aulas ou atividades ofertadas pelas instituições de ensino.

Entre os mais carentes, os principais motivos apontados foram a necessidade de buscar um emprego (63%), cuidar da casa, dos irmãos, filhos ou outros parentes (58%) e a falta de

equipamentos para acessar as aulas (48%). Abaixo consta o gráfico retirado do Painel TIC Covid-19.



*Gráfico 1: Motivos para não acompanhar aulas ou atividades remotas, percentual de usuários de internet que não acompanharam as aulas ou atividades ofertadas pela escola (Fonte: Painel TIC Covid-19)*

O telefone celular foi o dispositivo mais citado entre os usuários (37%) como dispositivo utilizado com maior frequência para acompanhar as aulas e atividades educacionais remotas (Gráfico 6). O celular foi citado por 22% dos usuários das classes AB, 43% dos usuários da classe C e 54% dos usuários das classes DE. Em grande parte dos casos, o celular utilizado nas atividades educacionais era de uso exclusivo dos estudantes (59%), mas 10% dos usuários afirmaram compartilhá-lo com outros moradores do domicílio.



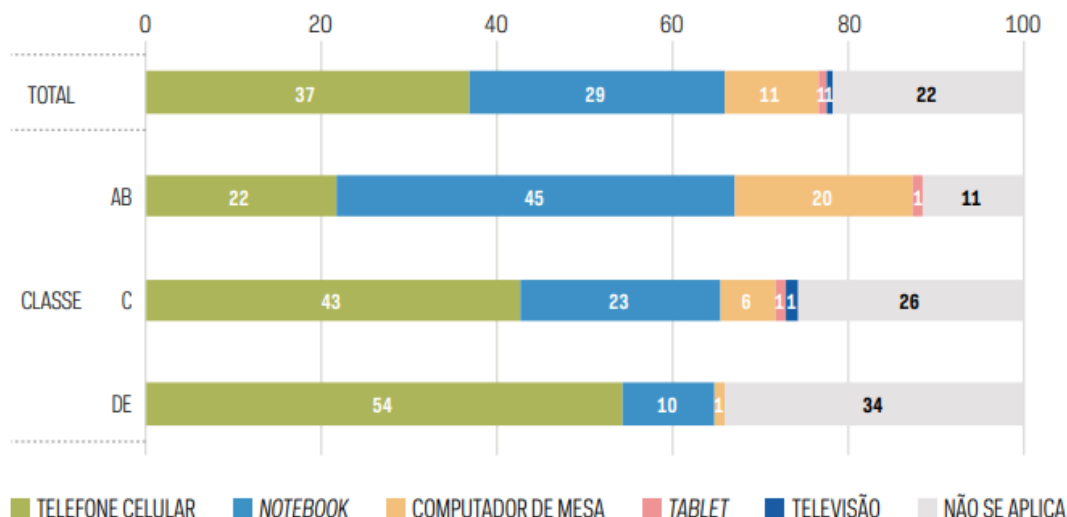


Gráfico 2: Dispositivos utilizados com maior frequência para acompanhamento de aulas ou atividades remotas por classe socioeconômica. Fonte: Painel TIC Covid-19

A Pesquisa TIC Educação 49% das escolas rurais possuem computador de mesa, 30% possuem computador portátil e só 4% possuem tablet. O número de computadores disponíveis na escola, 24% possuem de 1 a 5 computadores de mesa, sendo que 11% não tem nenhum; 22% possuem de 1 a 5 notebook na escola; e 2% possuem de 1 a 5 tablets. Quanto ao acesso à internet, 24% das escolas rurais possuem acesso à internet, sendo a região sul com maior proporção, 46%, e a nordeste com a menor, 13%. A falta de infraestrutura de acesso à internet na região (40%) e o alto custo da conexão (26%) foram os motivos mais relatados para não utilizar internet. Algumas escolas rurais acessam à internet por outros dispositivos (9%). Em escolas rurais que não possuem computador ou computador que esteja funcionando, 5% delas utilizam computadores pessoais, de algum funcionário da escola, 4%, utilizam seu celular. Muitas escolas utilizam o celular para executar atividades da instituição, 65% das escolas usam o celular para atividades administrativas, como comunicar-se com a Secretaria de Educação, contatar os pais dos alunos, sendo que apenas 3% o celular é próprio da escola; 52% dos professores utilizam seu celular para atividades pedagógicas com os alunos e 61% deles levam computador portátil ou tablet para realizar suas atividades na escola. Apenas 18% das escolas possuíam Laboratório de Informática. Apenas 24% das escolas permitem o uso da internet ou de seus computadores pela comunidade.

O professor muitas vezes é pouco habituado às questões ligadas ao uso da tecnologia na sala de aula e passa a produzir videoaulas. Na maioria das vezes o professor não tem a formação inicial ou continuada para executar os atuais desafios e acaba utilizando os recursos digitais sem conhecimento pedagógico, o que implica diretamente no mau uso de suas potencialidades.

A angústia por cumprir o currículo faz com que as escolas enviem os conteúdos e atividades utilizando e-mails, redes sociais (JOYE, MOREIRA & ROCHA, 2020).

A introdução das tecnologias digitais na escola rural deve obrigatoriamente ser seguida por um aperfeiçoamento, reciclagem e melhoria da formação dos seus professores para o “uso” das mesmas (BELUSSO & PONTAROLO, 2017). Esta capacitação não deve se resumir apenas à utilização de tecnologias em sala de aula, mas também a momentos de reflexão em que professores e alunos possam conhecer, compreender e problematizar as dimensões políticas e econômicas que estão em jogo na produção dessas tecnologias. Daí a importância de que professores e estudantes saibam buscar informações, participem, produzam conteúdos próprios, planejem ações, incluam essas ferramentas digitais no cotidiano das escolas como mais um espaço de criação e expressão delas e dos sujeitos que com elas interagem. Que as tecnologias e a informatização utilizadas extrapolem a sala de aula, de forma que crianças, jovens, pais e professores possam utilizá-las como um importante instrumento para suas buscas, suas lutas e seus questionamentos.

O acesso às tecnologias de modo concreto e real pode ser considerado como o fomento necessário a educação do campo para auxiliar na reflexividade das condições de existência social que contribuam na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade e sobre a visão de atraso a que o campo está atrelado, possibilitando maior participação dos sujeitos do campo nas discussões sobre o desenvolvimento de seus territórios (BELUSSO & PONTAROLO, 2017). O currículo da escola do campo deve ter uma perspectiva na qual privilegie os saberes construídos pela população do campo, tampouco, ter foco nos saberes que preparam para a produção e o trabalho, possibilitando cidadãos que desejam continuar no campo ou ter possibilidade de se construir em outras realidades (BELUSSO & PONTAROLO, 2017).

A formação continuada de professores é muito importante, visto que o educador tem um papel muito importante, pois ele é mediador e trabalhador social, é fundamental na construção de uma sociedade mais equânime, nos quais os educandos desenvolvam a criticidade e possam lutar pelos seus interesses em meio a sociedade (BULGRAEN, 2010). O professor é uma ponte entre o estudante e o conhecimento, para que ele possa aprender a pensar e a questionar por si mesmo.

Ainda defende que deve-se considerar as experiências sociais acumuladas de cada aluno e seu contexto social, de modo a construir a partir daí, um ambiente escolar acolhedor em que o aluno se sinta como parte do todo e esteja totalmente aberto a aprendizagem (BULGRAEN, 2010). Deve ser levada em consideração as diferentes características, não só em termos de

histórias de vida ou de região geográfica, mas também de classe social, etnia e sexo, reconhecer as crianças e jovens como seres sociais que implica em não ignorar as diferenças (KRAMER, 1989). Para Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011) o conhecimento é fruto de construção do indivíduo feito em colaboração com professores e colegas, deve-se selecionar tecnologias que permitam interação intensiva entre as pessoas.

De acordo com os pensamentos de Mittler (2003) a formação continuada é fundamental, pois faz com que os educadores repensem e reflitam as propostas de mudanças que podem mexer com seus valores e crenças até transformar sua prática profissional. Mantoan (2009) pensa na formação de professores sob a perspectiva de que o belo da vida é essa possibilidade de que todos nós somos inacabáveis, estamos sempre mudando afinando (acertando) e desafinando (errando). O professor deve ser consciente da importância de adequar o planejamento de suas aulas de acordo com a necessidade dos alunos. O professor do campo tem lacunas em sua formação para compreender e trabalhar com a identidade do campo. É imprescindível que haja investimentos na formação continuada de professores que atuam no campo.

Os estudos realizados no processo de investigação, até o momento, apontam necessidades de intensificação de pesquisas e debates no âmbito das políticas e práticas pedagógicas para a transformação da realidade educacional das escolas do campo (FONTANA, 2011). O professor tem o verdadeiro papel de mediador, que almeja através da sua ação pedagógica ensinar os conhecimentos construídos e elaborados pela humanidade ao longo da história e assim contribuir na formação de uma sociedade pensante (BULGRAEN, 2010).

O ensino remoto de emergência" surgiu como um termo alternativo comum usado por pesquisadores de educação online e profissionais para traçar um claro contraste com o que muitos de nós conhecemos como educação online de alta qualidade. Em contraste com as experiências que são planejadas desde o início e projetadas para serem online, o ensino remoto de emergência (ERT) é uma mudança temporária de ensino para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornariam a esse formato assim que a crise ou emergência diminuísse. A invisibilidade da escola rural, o descumprimento da legislação, o pacto entre agentes administrativos e a burocratização das ações necessárias para minimizar as mazelas enfrentadas nos cotidianos das escolas rurais são problemas recorrentes na perspectiva da educação no campo.

O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas sim, fornecer acesso temporário à instrução e suporte educacional de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de forma confiável durante uma emergência ou crise (HODGES, 2020).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ineditismo deste evento não nos permite tecer considerações a curto ou médio prazo sobre como será o mundo no pós-pandemia. O isolamento social promoveu transformações econômicas severas imediatas, com a parada obrigatória de inúmeros setores, modificou nossa relação com a arte, devido à ausência do compartilhamento presencial de experiências de fruição e, no caso da educação, promove desconstruções sob a forma como o ensino e a aprendizagem são vistos socialmente (ARRUDA, 2020). Devemos ressignificar os processos educativos, sem perder o foco de nossas práticas: a formação humana de sujeitos em permanente processo de produção e reinvenção de suas próprias vidas (DOS SANTOS REIS, 2020). Os estudos realizados no processo de investigação, até o momento, apontam necessidades de intensificação de pesquisas e debates no âmbito das políticas e práticas pedagógicas para a transformação da realidade educacional das escolas do campo (FONTANA, 2011).

Através destes pontos em destaque, pautamos a necessidade da organização da rede de ensino, priorizando locais de difícil acesso à internet, de vulnerabilidade, para que sejam implementadas estratégias de promoção ao ensino à distância de forma adequada. A pandemia deve de alguma forma transformar nossas ações enquanto educadores, deve promover políticas públicas de modernização da educação de forma mais equânime.

## REFERÊNCIAS

- BARROS, J. A.; FERREIRA, N. V. C. **Educação Rural**: ações pedagógicas e infâncias. Revista Exitus, Satarém/PA, v.10, p.01-31, 2020;
- BELUSSO, A.; PONTAROLO, E. Uma reflexão sobre tecnologia digital nas escolas do Campo como possibilidade para o desenvolvimento dos territórios camponeses. **Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional**, 2017;

BRASIL, CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988.

Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) > Acesso em: 20 de Outubro de 2020;

\_\_\_\_\_, **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) > Acesso em: 09 de novembro de 2020;

\_\_\_\_\_, **Lei nº 14.040** de 18 de agosto de 2020. 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. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm) > Acesso em: 10 de novembro de 2020;

BULGRAEN, V. C. **O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento.** Revista Conteúdo, Capivari, v.1, nº4, 2010;

BURGESS, Simon; SIEVERTSEN, Hans Henrik. Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education. VoxEu. org, v. 1, 2020.

CUNHA, L. F. F. da; SILVA, A. de S.; SILVA, A. P. da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/aticle/view/924> Acesso em 04 de Novembro de 2020;

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (CETIC.BR). NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO (NIC.BR). COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.BR). Disponível em:

<[https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201104182616/painel\\_tic\\_covid19\\_3educacao\\_livro%20eletr%C3%B4nico.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201104182616/painel_tic_covid19_3educacao_livro%20eletr%C3%B4nico.pdf)>. Acesso 04/11/2020.

\_\_\_\_\_. Disponível em [https://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC\\_EDU](https://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_EDU). Acesso em: 29/10/2020.

\_\_\_\_\_. Disponível em <https://cetic.br/pt/pesquisa/tic-covid-19/indicadores/>. Acesso em: 04/11/2020.

DOS SANTOS REIS, Diego. Coronavírus e desigualdades educacionais: reposicionando o debate. **Olhar de Professor**, v. 23, p. 1-5, 25 jul. 2020.

FONTANA, M. I. **Formação continuada de professores da educação do campo: teoria e atitude investigativa em discussão.** X Congresso Nacional de Educação- EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011;

GAMBA, J. R. G. A importância social da tecnologia e o direito fundamental de acesso à internet. **Revista Eletrônica Sapere Aude**, v. 1, n. 2, p. 45-57, 2020. Revista Eletrônica Sapere Aude., São Paulo, n. único, p. 45-57, jan./dez. 2020;

HODGES, C. et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**. 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>, 2020. Acesso em: 11/05/2020;

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. **Educação à distância ou atividade educacional remota emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19.** Research, Society and Development, v. 9, n. 7, e521974299, 2020;

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos: uma proposta curricular.** São Paulo: Ática, 1989;

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas.** Petropolis, RJ: Vozes, 2009;

MOLINA, M. C.; MONTENEGRO, J. L. A.; OLIVEIRA, L. L. N. A. Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. Brasília: **Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES)**, 2009. Disponível em: [http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/documentos/das-desigualdades-aos-direitos-a-exigencia-de.pdf/at\\_download/file](http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/documentos/das-desigualdades-aos-direitos-a-exigencia-de.pdf/at_download/file).

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos sociais.** 1º Ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, J. B. A.; GOMES, M.; BARCELLOS, T. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 108, p. 555-578, 2020.

OLIVEIRA, M. A. M.; DOS SANTOS LISBÔA, E. S.; SANTIAGO, N. B.. Pandemia do coronavírus e seus impactos na área educacional. **Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 1, p. 17-24, 2020.

SACCOL, A.; SCHLEMMER, E. e BARBOSA J. M-learning e u-learning – novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqua. São Paulo: Pearson, 2011;

SANTOS, C. E. F. dos. Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo. Tese de Doutorado (PPGE/UFBA): 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9059>.