

**A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE EXTREMA DIREITA: O ABANDONO EDUCACIONAL-TECNOLÓGICO NO CAMPO**

**EDUCATION IN EXTREME RIGHT TIMES: EDUCATIONAL AND TECHNOLOGICAL ABANDONMENT IN THE FIELD**

**LA EDUCACIÓN EN ÉPOCAS EXTREMAS: ABANDONO EDUCATIVO Y TECNOLÓGICO EN EL CAMPO**

Igor Tairone Ramos dos Santos<sup>1</sup>

Eliane Nascimento dos Santos<sup>2</sup>

Arlete Ramos dos Santos<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente artigo apresenta uma análise sobre a influência dos ideais de extrema-direita para o abandono das escolas do campo, e foca na infraestrutura tecnológica das escolas, com destaque para o estado da Bahia. Utilizamos a metodologia qualitativa exploratória, realizada por intermédio de revisão bibliográfica, que se concentrou em relatórios, artigos, dissertações e demais documentos. Constatamos através da pesquisa que a extrema-direita está, constantemente, atuando de modo a promover um ensino sem teor crítico, completamente focado nos anseios do capital, o que traz consequências negativas para o campo visto que é diminuído o investimento nas escolas rurais, e tal diminuição reverbera, em maior parte, em prejuízos na Tecnologia Digital nas escolas do campo, o que gera desigualdades educacionais, exclusão digital e cidadãos que não terão os conhecimentos necessários para o uso de Tecnologias Digitais, prejudicando seu aprendizado.

**Palavras-Chave:** Extrema-Direita, Tecnologia Digital, Educação do campo.

**Abstract:** This article presents an analysis of the influence of extreme right-wing ideals for the abandonment of rural schools, and focuses on the technological infrastructure of schools,

<sup>1</sup>Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade/GEPEMDECC. Graduado em Relações Internacionais pela Universidade Federal da Paraíba. Graduando em Letras-LIBRAS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1796-2401>.

<sup>2</sup> Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação PPGEn/UESB. Graduada em Pedagogia pela UESB. Pós-Graduada em Coordenação Escola EaD pela UFBA. Professora da Educação Básica no município de Vitória da Conquista/BA. Membro do Grupo de Pesquisa Estudos Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade, (GEPEMDECC/CNPq). E-mail: [lika\\_ensucimento@hotmail.com](mailto:lika_ensucimento@hotmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3713-1317>.

<sup>3</sup> Doutora em Educação, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB; Coordenadora do Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC/CNPq). Email: [arlerp@hotmail.com](mailto:arlerp@hotmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0217-3805>.

with emphasis on the state of Bahia. We used the exploratory qualitative methodology, carried out through bibliographic review, which focused on reports, articles, dissertations and other documents. We found through research that the extreme right is constantly acting in order to promote education without a critical content, completely focused on capital's desires, which has negative consequences for the countryside since investment in rural schools is reduced, and such a decrease reverberates, mostly, in losses in Digital Technology in field schools, which generates educational inequalities, digital exclusion and citizens who will not have the necessary knowledge to use Digital Technologies, hindering their learning.

**Keywords:** Extreme-Right, Digital Technology, Field Education.

**Resumen:** Este artículo presenta un análisis de la influencia de los ideales de extrema-derecha para el abandono de las escuelas rurales, y se centra en la infraestructura tecnológica de las escuelas, con énfasis en el estado de Bahía. Se utilizó la metodología cualitativa exploratoria, realizada mediante revisión bibliográfica, que se centró en informes, artículos, disertaciones y otros documentos. Descubrimos a través de investigaciones que la extrema derecha está actuando constantemente para promover una educación sin contenido crítico, completamente enfocada en los deseos del capital, lo que tiene consecuencias negativas para el campo ya que se reduce la inversión en escuelas rurales, y tal disminución repercute, en su mayoría, en pérdidas en Tecnología Digital en las escuelas del campo, lo que genera desigualdades educativas, exclusión digital y ciudadanos que no tendrán los conocimientos necesarios para utilizar las Tecnologías Digitales, dificultando su aprendizaje.

**Palabras clave:** Extrema-derecha, Tecnología digital, Educación del campo.

## Introdução

Os movimentos políticos ao redor do mundo são reflexos marcantes do desenvolvimento histórico humano, e alguns grupos alcançam periodicamente posições de poder ao exercerem seus domínios até serem depostos e/ou substituídos. Porém, um fator comum é o interesse de alguns grupos políticos para influenciarem na elaboração de políticas públicas, principalmente na educação, pois ela é a mola propulsora das grandes mudanças sociais.

Durante o século XX, grandes revoluções, a exemplo da Revolução Russa, ameaçaram o *status quo* do capitalismo e grandes oligarquias econômicas, ao desafiar o poder e modificar estruturas sociais que impactam na concentração de renda e desigualdade social, no entanto, vários dos ideários de igualdade e perseverança permanecem na sociedade até hoje, gerando ondas contrárias e propósitos ideológicos que tentam reprimi-las. Podemos exemplificar esse fato com as ondas conversadoras e de extrema direita que começaram a ser gestadas ainda nos primeiros anos do século XXI, em todo o mundo, principalmente nos Estados Unidos, Brasil e Reino Unido, na tentativa de mitigar ideais de esquerda.

No caso do Brasil, esta onda direitista impactou diretamente na educação, que tem sido um dos principais alvos dos grupos de extrema direita, nas suas tentativas de tomada de poder. Desta forma, a educação do campo, educação quilombola e de outros grupos da diversidade sofrem pela falta de políticas públicas, pois, no caso da educação do campo, esta modalidade de ensino possui características que não pode ser simplesmente anexo da educação que se pratica no meio urbano. No entanto, a educação para a diversidade tem sido abandonada pelas propostas educacionais do grupo hegemônico no período pós-golpe de 2016, uma vez que este opta por abdicar a perspectiva do desenvolvimento da identidade e da liberdade de seus sujeitos. Desta forma, a diversidade é cada vez mais prejudicada por perspectivas elitistas e ideológicas de grupos governamentais (DE PAULA et al, 2019).

De acordo com Bourdieu (1998), devemos perceber a diversidade como uma disputa para existir e ser, também das resistências às investidas do mundo moderno e capitalista de sufocar diferentes identidades ou procurar homogeneizar enquadramentos sociais, deixando de lado aqueles que possuem suas próprias características que devem ser respeitadas. Segundo Machado (2010), mesmo que as pessoas pertençam a uma mesma sociedade e, ao menos de maneira teórica, estes têm previstos os mesmos direitos, portanto, é necessário que sejam observadas algumas peculiaridades inerentes a sua organização sócio-política.

Nesta discussão podemos citar a educação do campo, que foi integrada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2003, com vínculo no Ministério da Educação, a qual passou a ser abordada como “diversidade”. Desta forma notamos que há a necessidade de se trabalhar um conceito de educação com:

respeito à identidade e diversidade sociocultural, desconstrução da visão do sujeito do campo como “caipira” e “atrasado”, articulação entre educação e desenvolvimento sustentável, autonomia e protagonismo dos sujeitos do campo, educação como princípio de formação humana e de inclusão social (MACHADO, 2010, p. 146).

Desta forma, para que se tenha uma educação igualitária é importante respeitar as particularidades inerentes à educação do campo, que a faz diversa e relevante socialmente para o cidadão campesino. Porém, embora existam diversas esferas relativas à educação do campo, neste artigo focaremos na Tecnologia Digital nas escolas campesinas. Escolhemos este recorte porque a utilização das tecnologias na educação tem se tornado cada vez mais relevante e as escolas do campo por todo o Brasil têm passado por dificuldades estruturais, muitas vezes por falta de atenção de políticas públicas, sendo necessária sua discussão.

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação –TIC é uma realidade que tem se intensificado, sobretudo, a partir do início dos anos 2000, vindo num ritmo de expansão acelerado até os dias atuais. Segundo Santos (2020), na educação está havendo uma migração massiva dos nossos relacionamentos, interações e processos educacionais para o mundo virtual impactando a vida de estudantes e professores. Porém, de acordo com Santos (2019), os alunos do campo estão cada vez mais alheios ao uso da tecnologia educacional porque as escolas não possuem infraestrutura suficiente para fornecer acesso à tecnologia digital aos estudantes e professores, pois estes não recebem formação para tal trabalho, destacando-se, neste ínterim, o descaso dos governos para solucionar este problema, motivados por ideais conservadores que têm como estratégia não investir nas escolas campesinas.

Este artigo foi produzido com o uso de metodologia qualitativa, de natureza exploratória, que teve como mecanismo de produção de dados a revisão bibliográfica, através de relatórios oficiais, artigos de revistas e livros, além de resultados de pesquisas de agências que realizam censos na área da educação. O objetivo foi discutir as implicações das políticas educacionais da extrema direita para a promoção de Tecnologia Digital nas escolas do campo, apontando dados nacionais e do estado da Bahia. Dividimos este texto em cinco seções: na primeira contextualizamos a extrema direita, bem como sua influência na educação; na segunda abordamos o reflexo de tal influência no contexto campesino; nas seções três e quatro discorremos sobre a Tecnologia Digital e como ela está presente na Educação do campo. Por fim, na última, exploramos dados sobre o abandono tecnológico que ocorre no estado da Bahia.

## **A extrema direita e a educação**

O século XX é caracterizado por uma grande quantidade de conflitos e crises, a exemplo da Primeira e da Segunda Guerra Mundial, bem como as grandes crises econômicas, como a de 1929, que promoveram radicais mudanças na organização social a nível global. As grandes agitações sociais, motivadas por péssimas condições de trabalho e baixos pagamentos, às vezes comparados à escravidão, além da crescente desigualdade de renda e organização social cada vez mais injusta, insuflou diversas rebeliões proletárias coordenadas por grupos de esquerda, o que motivou uma onda repressiva contrária, estimulando, também, o aparecimento do que poderíamos considerar como extrema direita. Segundo Santos e Obregón (2019):

Ante a descrença da sociedade pós Primeira Guerra Mundial, surge um terreno fértil para os ideais antiparlamentaristas, racistas e de extremo nacionalismo, exteriorizados através de governos totalitaristas e populistas. Como é o caso do Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães (Partido Nazista) na Alemanha, e o Partido Nacional Fascista na Itália. Contudo, se no início tais partidos eram tidos como marginalizados e buscavam ascender ao poder através de golpes e do uso da força, com o passar dos anos tiveram apoio crescente da classe média.

Desta forma, a repressão a estes movimentos de trabalhadores e a tentativa de combater o avanço do comunismo, ajudou a dar impulso à subida de Hitler (Alemanha) e Mussolini (Itália). O Nazismo na Alemanha talvez seja um dos movimentos que melhor demonstra a ascensão da extrema direita e seu poder, porém, mesmo com o fim da Segunda Guerra Mundial, e também com o declínio alemão por acontecimentos conectados à Guerra Fria, podemos observar que os ideais de desprezo às minorias, desvalorização do trabalho, e, principalmente, do trabalho intelectual, qualquer elemento que vá de encontro à ordem do conservadorismo e do fundamentalismo ganham força novamente (DE PAULA et al, 2019). Desta forma, podemos considerar a extrema direita como um movimento de “irracionalismo, nacionalismo, defesa de valores e instituições tradicionais, intolerância à diversidade — cultural, étnica, sexual — anticomunismo, machismo, violência em nome da defesa de uma comunidade/raça considerada superior” (SILVA et. al, 2014).

No Brasil, esta onda de conservadorismos e ascensão da extrema direita, principalmente na educação, ganhou força no século XXI, em contraposição às conquistas sociais e direitos que a classe trabalhadora começou a adquirir no governo do Partido dos Trabalhadores (Presidentes Luíz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff), os quais desafiaram o *status quo* da burguesia e grupos dominantes. Segundo Barroco (2009, p. 172), o conservadorismo:

[...] fundamenta-se na valorização do passado, da tradição, da autoridade baseada na hierarquia e na ordem [...]. Para Burke, a história é a experiência trazida do passado e legitimada no presente pelas tradições [...]. Segundo Nisbet, uma das marcas do pensamento conservador é a sua oposição ao racionalismo e sua valorização da experiência e do preconceito.

É importante citarmos que o Brasil passou por um processo de democratização relativamente recente, em termos históricos, além de sofrer um clima de instabilidade política que inclusive retirou, por um processo de *impeachment* controverso e político, a presidente Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores), e tal instabilidade possibilitou uma tomada ainda

maior pela direita, visto que seus ideais aos poucos entravam nos currículos escolares, instituições sociais e políticas públicas.

Por esta lógica, a educação não ficou de fora deste contexto, e através da união dos grupos neoliberais, neoconservadores, populistas e religiosos foi construída, aos poucos, uma ideia que procurava imbricar na educação os valores ditos conservadores, que coadunam com o pensamento da extrema direita, que despreza a liberdade, a diversidade e propostas curriculares que devem ser adaptadas a contextos particulares, que precisam ser respeitados, a exemplo da educação escolar quilombola e da educação escolar do campo.

Ao longo da década de 1990, foi colocada em xeque a competitividade do Brasil no mundo globalizado em função de um movimento de denúncia sobre a crise da escola. Nessa acepção, as frações burguesas locais buscaram se organizar como partido, com programas e táticas definidas para disputar os caminhos da educação pública [...]. Decerto, o setor financeiro organizou-se como classe buscando definir os rumos da educação brasileira, assim, o Itaú-Unibanco, vinculado com setores industriais como Guerdau, conseguiram constituir uma grande aliança entre setores dominantes que configuravam os grandes grupos econômicos no Brasil (DE PAULA et al, 2019, p. 05).

Uma das principais estratégias para sucesso destas alianças foi o sucateamento da educação pública, bem como o estímulo de gastos privados na mesma. Desta forma, tem-se um processo educativo que tende a ser cada vez mais privatizado, conectado aos interesses conservadores da burguesia e direcionado a atender os anseios do capital, o que mantém a posição de relativa dominância dos grupos burgueses. Estes interesses se expandem em maior proporção principalmente com a ascensão de Michel Temer (Movimento Democrático Brasileiro - MDB) e Jair Bolsonaro (sem partido) a partir de 2016, pois suas escolhas ministeriais estão sempre focadas em promover neoliberalizações massivas na economia e na educação, retirando pautas sociais importantes e direitos conquistados (idem).

## Os reflexos da extrema direita no campo

Ao tratar de educação do campo é importante definir que este conceito se caracteriza como fruto de lutas e embates de movimentos sociais e grupos políticos que combatem a ideia de que a educação que se faz no campo e para o campo deve ser apenas um apêndice da educação da cidade. O campo é um espaço que tem suas próprias particularidades, e deve ser um lugar de formação crítica, resistência, de promoção de saberes para que seja desconstruída

a ideia de que este é o lugar do atraso econômico e tecnológico, então, definimos com educação do campo:

aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2004, p.53).

Nesta perspectiva, os Movimentos Sociais têm promovido lutas constantes para que haja uma educação do campo com qualidade, e para que o governo cumpra a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional, nº 9394/96, com foco no Art. 28, assegurando uma educação do campo efetiva para os sujeitos camponeses (BRASIL, 1996, 2002). Porém, não é a realidade que temos observado, pois nas escolas camponesas ocorrem aulas que são planejadas como extensão das aulas da cidade e os materiais didáticos que chegam nestes espaços rurais, muitas vezes, são sobras da zona urbana (ARAGÃO, 2011). Com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pela Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, o alcance de uma educação camponesa de qualidade se tornou cada vez mais distante, visto que, as novas propostas curriculares, como a BNCC, almejam a padronização curricular, tendo como parâmetro a educação que preza pelos anseios do capital (BRASIL, 2018).

Com este abandono das políticas públicas, além de os cidadãos camponeses muitas vezes serem forçados a deixar o campo, as poucas escolas que sobram não recebem a quantidade de investimentos necessários, até mesmo para operacionalizar as políticas curriculares. Este abandono reflete inclusive na aquisição e no trabalho com tecnologias digitais, uma vez que as escolas estão sem estrutura para realizar o trabalho, não há como ofertar a formação de alunos para as atividades com a tecnologia, o que é algo necessário para que haja a inclusão digital.

Estas políticas de exclusão camponesa são reflexos de um abandono ocasionado por grupos coordenados atualmente pela extrema direita, do Estado neoliberal, que tentam produzir a educação sem senso crítico, priorizando sempre os anseios do mercado de trabalho. Para tais grupos, esse motivo é o bastante para que não haja necessidade de investir em escolas do campo, visto que dessa forma o cidadão se manteria no campo, e por outro lado, se não há escolas nem estrutura no campo, há êxodo rural, o que tem como tendência aumentar a desigualdade social e a geração de mão de obra barata nas cidades (RAMAL, 2010). Como um exemplo deste abandono, podemos citar a tabela abaixo, que apresenta as condições estruturais das escolas no Brasil de 2010 a 2018:

**Quadro 01<sup>4</sup>** - Condições físicas das escolas públicas no Brasil no ano de 2010-2018.

BRASIL	2010		2012		2014		2016		2018	
	R	U	R	U	R	U	R	U	R	U
Biblioteca	1%	8%	2%	8%	3%	8%	5%	8%	5%	7%
Cozinha	85%	1%	8%	2%	9%	2%	0%	2%	1%	1%
Laboratório de informática	3%	1%	2%	8%	4%	6%	3%	2%	9%	7%
Laboratório de ciências	%	6%	%	7%	%	7%	%	7%	%	5%
Quadra de esportes	%	2%	%	3%	1%	4%	2%	6%	3%	5%
Sala para leitura	%	2%	%	8%	%	9%	%	1%	0%	2%
Sala para a diretoria	2%	9%	2%	8%	2%	6%	3%	6%	5%	6%
Sala para os professores	9%	1%	1%	2%	2%	3%	4%	4%	6%	5%
Sala para atendimento especial	%	0%	%	6%	%	9%	%	3%	%	4%
Sanitário dentro do prédio da escola	5%	8%	8%	7%	0%	5%	3%	4%	5%	6%
Água via rede pública	4%	4%	5%	4%	7%	4%	9%	4%	0%	4%
Energia via rede pública	8%	00%	1%	00%	4%	00%	6%	00%	7%	00%
Rede de esgoto via rede pública	%	8%	%	9%	%	0%	%	1%	%	2%
Coleta de lixo periódica	0%	8%	4%	9%	8%	9%	1%	9%	5%	9%
Merenda	00%	8%	00%	8%	00%	7%	00%	9%	9%	7%
Água filtrada	6%	1%	2%	3%	8%	2%	8%	2%	7%	2%
Internet	%	5%	2%	3%	6%	6%	0%	8%	4%	1%
Banda larga	%	2%	%	3%	%	4%	7%	6%	1%	9%
Escola com acessibilidade	%	2%	%	0%	%	3%	%	8%	1%	0%

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

O quadro acima, exemplifica de maneira contundente como há menor investimento na região campesina, pois os números são destoantes em relação à estrutura da cidade e quando observamos o acesso à *internet* e a laboratórios de informática, podemos notar que as escolas do campo, mesmo com o passar dos anos ainda sofrem com dificuldades estruturais, com

<sup>4</sup> Devido ao espaço do quadro, inserimos siglas, quais sejam: **R=Rural** e **U=Urbano**.



avanços muito discretos. Assim, percebemos que o campo ainda sofre com a falta de atenção e de políticas públicas em termos de educação, e que mesmo com o surgimento e legalização da educação do campo como modalidade de ensino, as escolas ainda sofrem para tentar promover uma educação de qualidade, em grande parte, atualmente, por políticas da extrema direita de abandono da educação campesina.

## A tecnologia digital e a educação

A tecnologia, de acordo Santos (2019), é sobretudo, um bem social, um produto da indústria humana, e vem sendo utilizada com mais intensidade, para modificar a natureza. A tecnologia é um recurso antigo, que remonta à evolução humana nos seus primórdios. O uso do fogo, da roda, fundição do ferro, remete a reflexões quanto ao ato de transformar, todavia, o uso dos equipamentos escolares como o lápis, cadernos, livros, dentre outros, são equipamentos que envolvem o processo tecnológico. A etimologia da palavra traz vários significados, e dentre eles cabe destacar que tem origem grega, sendo "*tekhne*", que significa "técnica, arte, ofício"; e o sufixo "logia" que significa "estudo", porém, a tecnologia pode ser definida como uma aplicação prática do conhecimento científico em áreas de pesquisa.

Como assevera Frigotto (2008), os vários significados de uso da tecnologia se definem dentro das relações de poder, entre as classes sociais. No que discorre sobre a tecnologia educacional, compreende que esta seja, segundo Segantim (2014), um conjunto de instrumentos e elementos, humanos e não humanos, recursos tecnológicos e tecnologias educacionais com o objetivo de solucionar problemas na educação. De acordo o autor, as tecnologias educacionais foram inclusas no setor da educação, *a priori*, como alternativa para o desenvolvimento do processo educacional, em seguida, passaram a ser usadas na relação entre educação e economia, influenciando, sobremaneira, o cenário econômico. A tecnologia educacional é considerada uma mediação com a Ciência, Técnicas e Pedagogia. Desta maneira, o autor enfatiza:

Comumente apresentada como “estratégia de inovação”, a tecnologia educacional corresponde a uma forma sistêmica de planejar, implementar e auxiliar o processo total de aprendizagem e de instrução, visando a torna-la mais eficiente. Ela seria, pois, um produto da fusão entre psicologia, os meios de comunicação e as Ciências Matemáticas, e assim, uma alternativa viável que se sobreponha ao ensino tradicional ancorada na ideia de progresso. (SEGANTIM, 2014, p. 03).

A tecnologia educacional é um conjunto de instrumentos que visam auxiliar o trabalho pedagógico, cabendo citar: *o pendrive*, DVD, rádio, cinema, TV, internet, entre outros. Neste ínterim, decorre que o uso destes elementos permite aumentar as possibilidades de aprendizagens e expansão do ensino, todavia, é recomendável que haja o uso adequado dos meios de comunicação, que perpassem por todos os graus de escolaridade, e como reforça Segantim (2014), a responsabilidade de utilizá-las de forma clara, útil e pedagógica é do professor. Assim destaca o autor: “Ao professor compete dizer o que vai mostrar, mostrar o que disse e dizer o que ensinou” (SEGANTIM, 2014, p. 06).

## A tecnologia digital e a educação do campo

A Tecnologia Digital na Educação ganha notoriedade com a promulgação de algumas leis e projetos, mas, é com o Programa Proinfo que os moradores e estudantes da educação do campo vislumbram o acesso às políticas públicas das Tecnologias Digitais. O referido programa foi lançado em 9 de abril de 1997, por meio da Portaria 522, do Ministério da Educação, objetivando a promoção do uso pedagógico da informática na rede pública de Ensino Fundamental e Ensino Médio. O Programa Proinfo foi reformulado por meio do Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007, e incorporou outros objetivos não antes mencionados. Com esta mudança, os moradores do campo passam a ter “direito” de acesso à política pública, no entanto, os estudos demonstram que estas “conquistas” ficaram apenas registradas em documentos.

Conforme apresenta Santos (2019), os dados pesquisados sobre o Programa Proinfo retratam que os investimentos na educação do campo iniciaram por vias legais, a partir do ano de 2007. Até o ano de 2002, nas regiões Norte e Nordeste do Brasil tinham, respectivamente, 0,1% e 0,2% de laboratórios de informática instalados nas escolas do campo. Já nas regiões Sul, Centro-Oeste e Sudeste os índices eram: 2,1%, 1,6% e 1,3%, respectivamente. Em todas as regiões vê-se que não há preocupação com as comunidades que residem nas áreas campesinas. No entanto, ainda de acordo a autora, no interior da Bahia, o envio de laboratórios de informática por meio do Programa Proinfo-Rural iniciou no ano de 2008 e findou no ano de 2011, mas, de forma tímida, contemplou poucas escolas do campo, visto que alguns equipamentos foram destinados às escolas do meio urbano. A autora reitera também que não há registros de distribuição de equipamentos, laboratórios de informática, em escolas do campo no Estado da Bahia até 2008.

De acordo com Bonilla (2010), ao ser reformulado, o Proinfo dividiu-se em dois: Proinfo Urbano e Proinfo Rural, com o objetivo de atender também as escolas situadas nas áreas rurais, mas, como verificado por Santos (2019, p. 95), “o mesmo não fugiu dos ideais capitalistas, não cogita e não trabalha na perspectiva da formação humana<sup>5</sup> e onnilateral<sup>6</sup> do trabalhador do campo, [...] os educandos e educadores permanecem sem o mínimo de acesso ao programa designado”. Em síntese, a autora pontua que, mesmo tendo sido o programa reformulado e implantado em alguns municípios, os espaços do campo permaneceram sem acesso às tecnologias digitais por meio do programa Proinfo.

Santos (2019) salienta que em um município baiano pesquisado há evidências de tratamento diferenciado em relação as escolas do campo para com as escolas do meio urbano. Do total de 95 kits de laboratórios de informática destinados às escolas camponesas, apenas 37 deles chegaram ao destino encaminhado pelo DIRT/FNDE<sup>7</sup>.

Conforme observação sobre as TIC no Campo, o Programa Nacional de Reforma Agrária – Pronera – em seu Decreto de nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, destaca sobre os recursos tecnológicos, usados nas escolas do campo:

Art. 6º - Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas (BRASIL, 2010).

Neste contexto, observa-se que ao analisar o referido Decreto, o Proinfo Rural deveria, inicialmente, contemplar as populações que residem no campo, bem como um projeto específico a ser trabalhado com todas as comunidades diretamente envolvidas, todavia, as pesquisas revelam que este projeto não foi posto em funcionamento. Como sinalizou Santos (2019), a educação do campo vem ao longo dos anos aguardando a distribuição justa dos equipamentos nas escolas, conforme expresso em documentos legais.

Ao observar que o programa não conseguia atingir as populações do campo, uma vez que a implantação da política ficou comprometida, o governo foi criando mecanismos para

<sup>5</sup> O termo pode ser melhor compreendido em Tonet (2014).

<sup>6</sup> “*Omnilateral* é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. [...] Significa a concepção de educação ou forma humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o pleno desenvolvimento histórico”. (FRIGOTTO, CIAVATTA 2012, p. 265).

<sup>7</sup> A Diretoria de Tecnologia e Inovação (DIRTI), é um órgão do Governo Federal, vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), responsável pelo acompanhamento dos programas voltados à Tecnologia.

atender as populações camponesas, entre elas, por meio do Decreto nº 7.352/2010, do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que versa em seu Artigo 3º, parágrafo IV sobre “o acesso a computadores, à conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo” (BRASIL, 2010).

Ainda ao avaliar as documentações que dispõem sobre o acesso das populações do campo aos vários tipos de tecnologias, destaca-se o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), instituído por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, que dentre outras orientações apresenta sua definição:

Um conjunto de ações voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura Física e Tecnológica. (BRASIL, 2013).

O eixo quatro do documento citado versa sobre a Infraestrutura Física e Tecnológica, contemplando, portanto, a necessidade de determinar o direito dos estudantes do campo quanto ao acesso às Tecnologias Digitais. Porém os governantes se viram diante de outra dificuldade, pois a proposta do Pronacampo não especifica exatamente as funções de cada um dos entes federados no tocante à realização das atividades, por isso, outras providências foram tomadas.

No ano de 2012, a Portaria nº 68, de 9 de novembro, dispôs sobre a ampliação da participação das escolas do campo no Proinfo. Esta legislação esclarece as ações que devem ser tomadas por cada responsável, para que o programa tenha êxito, mas, sobretudo, contemple as escolas do campo com os equipamentos que lhes são de direito. Portanto, no Art. 4º - fica obrigada a donatária<sup>8</sup> a:

- I - responsabilizar-se pela manutenção do espaço físico onde serão instalados os bens doados;
- II - disponibilizar ao menos 1 (um) professor para atuar na organização e ofertado atendimento educacional;
- III - responsabilizar-se pela manutenção dos equipamentos doados, ressalvada a responsabilidade do fornecedor;
- IV - orientar a escola destinatária para instituir no seu Projeto Político Pedagógico, a organização e oferta do Programa Nacional de Tecnologia

<sup>8</sup> Donatários referem-se aos governantes municipais que assinaram o Termo de Adesão para receberem os equipamentos do Programa Proinfo.

Educacional;

V - zelar pela segurança e integridade dos equipamentos, inclusive acionar as respectivas garantias de funcionamento oferecidas pelo fornecedor. (Portaria nº 68, Pronacampo, BRASIL, 2012).

Conforme expresso em pesquisas que dispõem de dados sobre o acesso às TIC no campo, vê-se que embora as leis existam, os estudantes e moradores do campo continuam a vivenciar o abandono educacional, revelado por ações de extrema direita que não materializam ou executam as leis criadas. Estas ações reiteram o que afirma Santos (2019, p. 26): as políticas públicas têm se tornado ações paliativas, independente dos partidos políticos que as implantam, ou seja, não resolvem o problema do público destinado.

Conforme Santos (2019), o Programa Proinfo e demais medidas que visam levar o acesso às Tecnologias Digitais no Campo, não se materializaram nas escolas do campo, devido a diversos motivos, e entre eles a má vontade política, a ingerência governamental, bem como por objetivos escusos que revelam a incapacidade de funcionamento da política pública. Seja por meio da obsolescência planejada ou por implementar de forma aleatória uma política pública.

59

## **O abandono tecnológico nas escolas da Bahia**

Conforme exposto acima, existem diferenças exponenciais nos tratamentos dos processos educacionais do campo e da cidade no Brasil, e isso é sintomático tanto nacional quanto internacionalmente (BID, 2020). Grande parte deste problema reside no fato de haver interesses dos grandes grupos em diminuir os investimentos em zonas rurais com o objetivo de aumentar a mão de obra barata nas cidades. Embora existissem programas como Pronacampo, que buscaram promover a formação e a tecnologia no campo, os resultados ainda não alcançaram seu objetivo de forma satisfatória, sobretudo, por falta de investimento real em infraestrutura nas escolas, conforme demonstra o Quadro 01.

A promoção da tecnologia deveria ser uma política pública universal que não privilegiasse somente determinadas regiões do país, mas deveria ser acessada por todos, visto que através da implementação digital pode ser potencializado o ensino-aprendizagem, bem como a promoção do conhecimento e da consciência crítica, mas o que tem havido no Brasil está na contramão deste acesso.<sup>9</sup>O site QEDu disponibilizou estatísticas sobre a situação das

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.qedu.org.br/>. Acesso em 20 de maio de 2021.

escolas no Brasil. No tocante ao acesso à internet percebemos que existe grande discrepância entre a área rural e a área urbana:

**Figura 01** – Porcentagem de acesso à internet na Bahia em 2018, das escolas da **zona urbana**.



Fonte: QEdu (2018).

**Figura 02** – Porcentagem de acesso à internet na Bahia em 2018, das escolas da **zona rural**.



Fonte: QEdu (2018).

As Figuras 01 e 02 contrastam as diferenças entre as escolas urbanas e as escolas do campo, desta forma percebemos grandes hiatos no acesso à tecnologia, e embora as barras se refiram somente ao acesso no estado da Bahia, na legenda à direita há comparação com o Brasil como um todo, nos levando a refletir que existe um projeto político a nível nacional de privação de estrutura, com o objetivo de enfraquecer a educação campesina, ou qualquer proposta que vá de encontro aos preceitos capitalistas.

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).

Porém, podemos observar que o escrito no texto constitucional não é cumprido pelas autoridades, o que podemos relacionar com Sampaio (2020), pois segundo o autor, as escolas públicas já não dispõem da mesma estrutura física das escolas particulares, por questões da própria infraestrutura escolar e do acesso das famílias para cobrir estas debilidades, ou seja, as famílias na área rural muitas vezes não têm condições financeiras de prover acesso a equipamentos tecnológicos aos alunos, cabendo à escola realizar este papel, o que em grande parte das vezes não ocorre. Segundo Abramovay,

o desenvolvimento rural não se reduz ao crescimento agrícola, eis uma afirmação que se tornou corriqueira na produção acadêmica e nas instituições governamentais e não governamentais de desenvolvimento no mundo todo. Por mais relevante que seja o estudo das atividades não agrícolas no meio rural, a questão do desenvolvimento, porém, não se restringe às possibilidades de sua expansão. É bastante recente o interesse pelas razões que explicam o dinamismo de certas regiões rurais e o declínio de outras (2000, p. 02).

A educação pode estar nesta explicação, pois os governos recentes do Brasil, têm se preocupado em afrouxar as políticas de expansão do agronegócio para industrialização do campo, de maneira a descredibilizar a agricultura familiar em prol da industrialização da agricultura e concentração fundiária, e não se torna um espaço de investimentos públicos. Destacamos que a educação do campo em sua essência surge com o propósito de libertação e humanização das práticas dos camponeses, e a produção de conhecimento crítico e político não é interesse de um governo que atende aos interesses do capital. Segundo Pereira e Castro (2019, p. 70) há

outros problemas comuns do ensino rural, muitos dos quais persistem nos dias de hoje: professores vindos do meio urbano inexperientes com relação ao meio rural; más condições de higiene; pedagogia pouco adaptada à realidade rural; falta de educação técnica agrícola.

Nota-se pelo exposto que não há um investimento em políticas educacionais para o campo, o que se reflete em um abandono planejado da educação camponesa. Segundo relatório do Banco Interamericano de Desenvolvimento, o abandono tecnológico do campo e a exclusão digital trazem resultados nefastos para a educação:

[...] a ausência de conectividade aumenta as desigualdades e faz com que muitas meninas, meninos e jovens da região vejam seus direitos à educação cerceados por não terem uma forma de se conectar on-line para aprender. Essa situação se aprofunda ainda mais nos âmbitos mais adversos, como na ruralidade dispersa (BID, 2020, 44).

Pelo contexto citado, a geografia também é um dos fatores que trazem problemas à conexão de internet, faltando políticas públicas capazes de resolver este empecilho e promover o acesso de estudantes à rede, contribuindo para a desigualdade educacional. Santos (2019), ressalta que os recursos tecnológicos estão inacessíveis a grande parte da população, uma vez que no sistema do capital as diferenças econômicas levam benefícios a poucos e penaliza muitos outros. Como classificam Santos e Carvalho (2009), os excluídos digitais, sendo estes da classe trabalhadora, nem sempre acessam ou usufruem plenamente dos recursos tecnológicos, e isto é observável inclusive nas escolas do campo, ao verificarmos o quadro 02, que exemplifica somente o estado da Bahia, mas com ele podemos ver que está em sintonia com o quadro 01 que aborda o Brasil como um todo:

**Quadro 01** - Condições físicas das escolas públicas na Bahia, no ano de 2010-2018.

BAHIA	2010		2012		2014		2016		2018	
Biblioteca	%	1%	%	2%	%	3%	%	4%	0%	4%
Cozinha	7%	6%	2%	7%	6%	7%	8%	8%	1%	7%
Laboratório de informática	%	9%	5%	0%	8%	1%	8%	5%	5%	7%
Laboratório de ciências	%	%	%	0%	%	0%	%	0%	%	1%
Quadra de esportes	%	7%	%	7%	%	1%	%	2%	0%	4%
Sala para leitura	%	6%	%	5%	%	7%	%	8%	%	9%
Sala para a diretoria	4%	0%	5%	7%	5%	3%	7%	3%	0%	3%
Sala para os professores	3%	4%	4%	5%	6%	6%	8%	8%	1%	1%
Sala para atendimento especial	%	%	%	%	%	2%	%	4%	%	6%
Sanitário dentro do prédio da escola	7%	7%	0%	7%	3%	6%	6%	5%	8%	5%
Água via rede pública	4%	7%	5%	7%	8%	7%	1%	7%	3%	8%
Energia via rede pública	7%	00%	3%	00%	8%	00%	1%	00%	4%	00%
Rede de esgoto via rede pública	%	4%	%	6%	%	8%	%	9%	%	1%



Coleta de lixo periódica	8%	8%	1%	8%	7%	9%	2%	9%	8%	9%
Merenda	00%	9%	00%	6%	00%	5%	00%	5%	9%	3%
Água filtrada	8%	7%	6%	8%	2%	7%	3%	8%	2%	8%
Internet	%	4%	%	7%	2%	1%	0%	4%	1%	8%
Banda larga	%	7%	%	1%	%	4%	0%	8%	7%	0%
Escola com acessibilidade	%	9%	%	4%	%	7%	%	3%	%	3%

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

Notamos que existe uma discrepância muito grande do campo em relação à cidade, reflexo de anos de abandono e falta de políticas públicas efetivas para a região campesina, também no estado da Bahia, de modo que seus alunos não possuem condições de ter acesso a um conhecimento de tecnologias digitais de maneira igualitária aos alunos das escolas da cidade. No tocante ao acesso à internet e banda larga, nas figuras 01 e 02, observamos que as escolas não têm acesso, em sua maioria, a uma conexão básica. Esta situação gera problemas, pois atualmente, principalmente devido à covid-19, uma grande parte do conteúdo educacional está sendo produzido *online*, então, se os alunos não têm condições de acesso, e não aprendem a utilizar a tecnologia com responsabilidade na escola, há comprometimento da sua formação.

É importante citarmos que o trabalho com informática dentro das escolas, segundo Valente (2003), não pode estar relegado somente a equipamentos que ocuparão um espaço realizando funções secundárias na sala de aula e no ambiente escolar, mas deve ser uma ferramenta pedagógica que produza criticidade e faça parte da rotina de estudos, visto que é importante que a construção do aprendizado em tecnologia ocorra de forma responsável.

Segundo Biesta (2013), a escola não tem somente função de prover conhecimentos de aspectos específicos de Língua Portuguesa ou Matemática, mas deve também ser um espaço em que o aluno esteja pronto para interagir com o mundo ao seu redor, estando aberto ao pensamento crítico de modo a saber lidar com as transformações sociais de maneira responsável, e, tenho conhecimento que a tecnologia hoje em dia é um aspecto crucial da organização social e dos relacionamentos interpessoais, devendo ser abordada na escola.

Desta forma, é imperativo que aumentem os investimentos na educação pública, sobretudo no acesso à internet, ou mesmo em laboratórios de informática. Por exemplo, os dados da figura 01 e do quadro 01 nos mostram que existe uma distorção muito grande em

relação aos gastos conferidos ao campo, e recentemente tais gastos têm sofrido mais desgastes, sobretudo, pelas políticas do governo do presidente Jair Bolsonaro:

Seguindo esse mesmo caminho, na Lei de Diretrizes Orçamentárias aprovada para o ano de 2020 houve uma redução dos gastos com educação na ordem de 20 bilhões a menos do que em 2019. Ainda sob a lógica o enxugamento máximo do Estado, a contratação de professores e técnico-administrativos encontra-se bastante restrita e os projetos apontam para a terceirização de atividades fins, inclusive a de professor. Não podemos esquecer que todas essas medidas se dão no contexto da vigência da Emenda Constitucional nº 95/2016, aprovada no Governo Temer, e que instituiu o teto dos gastos em 2016 submetendo o país a uma diminuição crescente dos gastos com despesas públicas, aí inclusos educação, saúde e segurança. Tal medida prevista para perdurar por 20 anos, se mantida, deve redundar na destruição do já combalido aparato público (LOBO, 2020, p. 04).

Como visto, estas políticas de cortes das verbas públicas reverberam na educação, na tentativa de mitigar o desenvolvimento da educação pública, porém, é importante que compreendamos as tendências de promover cortes de gastos públicos na educação que constam inclusive nas recomendações das Organizações Internacionais como Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, que tecem recomendações para o desenvolvimento dos países as quais são centradas no atendimento aos anseios do capital (SEKI; SOUZA; EVANGELISTA, 2017). No que tange à educação, uma das suas principais recomendações é a diminuição dos gastos públicos e a realização de parcerias público-privadas para que haja um processo gradual de privatização deste serviço (OCDE, 2015).

No caso do campo, por exemplo, se torna mais emblemático porque embora na legislação esteja escrito que o Estado é responsável pela educação, da mesma maneira consta a importância de que os moradores das áreas rurais tenham uma educação voltada para a realidade campesina. Todavia, os cortes educacionais desestimulam a consecução deste objetivo, e ao privatizar a educação, o interesse de promover somente os interesses dos empresários da educação tem sido evidenciado. Assim, o orçamento da infraestrutura escolar da rede pública fica prejudicado e dificulta a aquisição de equipamentos que possam suprir as escolas com tecnologias, de modo que a abordagem necessária para o trabalho com os alunos campesinos, como os citados laboratórios de informática que passaram por um aumento muito discreto no decorrer dos anos, não tem acontecido a contento. Fica evidenciado então, um grande contraste na oferta das tecnologias em relação à cidade, tanto na Bahia, como a nível de Brasil como um todo. Pois 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).

Existe um desprezo e desatenção à educação campesina, que tem se acentuado de maneira marcante nos últimos anos, com a ascensão das ideias direitistas à educação. Segundo Aragão (2011), existe uma percepção de que a educação praticada na zona rural seria um apêndice da educação da cidade, lhe deixando apenas sobras de materiais didáticos ou equipamentos estruturais, a exemplo de computadores, tablets e demais dispositivos. Numa pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade – GEPEMDECC/CNPq, em 2020, no contexto da Pandemia da Covid-19, a qual foi realizada através de questionários virtuais, e contou com a resposta de mais de setecentos professores, notou-se o grave problema ocasionado por ausência de políticas públicas, e vários professores citaram a dificuldade de continuar com atividades educacionais em virtude de falta de equipamentos, formação e também desconhecimento das famílias na manipulação da tecnologia para fins educacionais (GEPEMDECC, 2020).

É perceptível como o abandono por parte do governo em relação à educação confirma suas facetas, pois, à medida que as escolas são abandonadas, tendem ao fechamento e dificultam a vida da população campesina, e devido ao fato de os alunos não acessarem a tecnologia na escola, poderão ter dificuldades de se inserirem no mundo tecnológico-digital, cujos relacionamentos profissionais, sociais e educativos estão imbricados em uma sociedade onde as coisas ocorrem de maneira virtual. Este abandono é planejado para que cada vez mais o capital financeiro e grupos privados neoliberais cuidem dos processos educativos, formando sua massa de manobra para atendimento aos anseios do capital. Por isso, de 2003 até 2016 mais de 9.400 escolas do campo foram fechadas no estado da Bahia, apontando o descaso para com o ensino dos camponeses, o que nos leva a refletir por exemplo, pelo que demonstra os dados do quadro 02, que os investimentos em infraestrutura escolar têm tendência de diminuir (SIMÕES, s/d).

## Considerações Finais

Como pode-se observar, a extrema direita não se trata de um movimento recente, exclusivo do século XXI, pois seus ideários têm sido gestados desde o período entre e pós-guerras do século XX. E uma das suas grandes bandeiras é a conservação do *status quo* de forma desigual, tentando mitigar qualquer tipo de insurgência que desafie a posição dos grandes grupos de poder que se valem de bandeiras conservadoras para dominar as massas. Esta influência ocorre sobretudo pela educação, porque somente através dela que há a transformação social, e é justamente isto que a extrema direita não deseja que ocorra.

A tecnologia dentro da escola é algo fundamental porque nossos relacionamentos, trocas sociais e culturais estão cada vez mais imbricados no mundo virtual, e é importante que os alunos aprendam a usar a tecnologia com responsabilidade, sabendo onde encontrar o conhecimento e como usá-lo. Afinal, não é porque há muita informação que há conhecimento, visto que hoje em dia existem diversas ferramentas que são antipedagógicas e vão na contramão de um uso educativo dos aparelhos que utilizam tecnologia digital. Porém, por falta de investimento, o que tem se observado são escolas que não têm recebido incentivos para o trabalho com tecnologias, sendo até fechadas, gerando grande desigualdade social e educacional, como pode-se observar nos indicadores da Bahia e também do Brasil.

Portanto, fazem-se importantes e fundamentais os movimentos que prezam pela instituição de políticas públicas para o campo e que estimulam a aquisição de tecnologias para as escolas campesinas, pois desta forma é possível superar desigualdades educacionais, de modo a incluir os cidadãos na vida digital, pois isto já é uma realidade em toda a sociedade e na educação, não podendo a educação do campo estar alheia a este processo. Também, é importante apoiar a luta de movimentos sociais e grupos políticos que fazem frente aos grupos de extrema direita de modo que sua interferência na educação seja cada vez menor, para que haja investimento nas escolas campesinas.

## Referências

ABRAMOVAY, Ricardo. O capital social dos territórios: repensando o desenvolvimento rural. **Economia Aplicada**, São Paulo, v. 4, n. abr./ju 2000, p. 379-397, 2000.

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.

BARROCO, Maria Lúcia Silva. **Ética: fundamentos sócio-históricos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BID. **Conectividade Rural na América Latina e no Caribe**. Disponível em: <https://iica.int/sites/default/files/2020-10/BVE20108887p.pdf> . Acesso em: 10 fev. 2021.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 147, p. 808-825, Dec. 2012. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742012000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300009&lng=en&nrm=iso)>. access on 13 Feb. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300009>.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Inclusão Digital nas Escolas**. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17135> Acesso em: 24 de mar. de 2021.

BORDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio M. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Portaria nº 68**, de 9 de novembro de 2012. Dispõe sobre a ampliação da participação das escolas do campo no Programa Nacional de Tecnologia Educacional - Prolnfo, por meio do Pronacampo. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port\\_68\\_09112012.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_68_09112012.pdf) Acesso em: 24 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002. Brasília, 2002.

BRASIL. **Portaria nº 86**, de 1º de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192) . Acesso em: 24 fev. 2021.

DE PAULA, A.; PEREIRA, K.; COSTA, F.; LIMA, K.; FERREIRA, E. Modernização conservadora, pedagogia do capital e as reformas educacionais. **Cadernos do GPOSSHE On-line**, v. 2, n. 1, p. 26 - 44, 19 ago. 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette. “Primeira Conferência Nacional ‘Por uma educação básica do campo’: texto preparatório”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FRIGOTO, Gaudêncio. Tecnologias. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Orgs). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008, p. 377 - 383.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, Roseli.; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759, 2012.

GPEMDECC. **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.

LEINEKER, Mariulce da Silva Lima; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. **A Educação do campo: o processo de construção no estado do Paraná**. 2002. 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: 10 fev. 2021.

LOBO, Sônia Aparecida. **Políticas para educação sob o Governo Bolsonaro e seus impactos sobre a formação de professores**. 2020. Disponível em: <http://sintef.org.br/wp/wp-content/uploads/2020/06/LOBO.-Sonia-A.-Pol%C3%ADticas-para-educa%C3%A7%C3%A3o-sob-o-Governo-Bolsonaro-e-seus-impactos-sobre-a-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores.pdf> . Acesso em: 10 fev. 2021.

MACHADO, Ilma Ferreira. Educação do campo e diversidade. **Perspectiva**, [S.L.], v. 28, n. 1, p. 141-156, 3 jun. 2010. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n1p141> .

MÉSZAROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

OCDE. **Education at glance**. 2015. Disponível em: <https://www.oecd.org/brazil/Education-at-a-glance-2015-Brazil-in-Portuguese.pdf> . Acesso em: 12 jan. 2020.

PEREIRA, Caroline Nascimento; CASTRO, César Nunes de. Educação: contraste entre o meio urbano e rural no Brasil. **Boletim Regional, Urbano e Ambiental**, 21, jul.-dez. 2019, p. 63-74. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9661/1/BRUA21\\_Ensaio5.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9661/1/BRUA21_Ensaio5.pdf). Acesso em: 10 fev. 2021.

QEDU. [Dados Educacionais]. [S.l.], 2020. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/sobre/dados-disponiveis>. Acesso em: 14 jan. 2020.

RAMAL, Camila Timpani. **A Educação do Campo e a realidade do município de Vitória da Conquista (BA)**. 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

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, Plácida Leopoldina Ventura Amorim da Costa; CARVALHO, Ângela Maria Grossi de. Sociedade da Informação: avanços e retrocessos no acesso e no uso da informação. **Informação & Sociedade: Estudos**. João Pessoa, v.19, n.1, p. 45-55, jan./abr. 2009.

SANTOS, Fernanda Araújo Mota; OBREGÓN, Marcelo Fernando Quiroga. **A ascensão dos partidos políticos de extrema direita na Europa**: os possíveis reflexos desse fenômeno para União Europeia. Disponível em: <https://www.obeltrano.com.br/portfolio/escolas-rurais-interrompidas/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SANTOS, Eliane Nascimento. **A política do Proinfo no ensino fundamental**: estudo sobre os laboratórios de informática em escolas do campo no município de Vitória da Conquista/Ba. 2019. 260 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. 2019.

SANTOS, Igor Tairone Ramos dos. **Avaliações que educam**: um estudo sobre avaliação formativa mediada por tecnologias digitais no Instituto Federal da Bahia. 2020. 139 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

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

SANTOS, Valéria Prazeres dos; SANTOS, Arlete Ramos dos. Relação entre a distorção Idade-Série nas Escolas do campo e as políticas de avaliação. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, 1(2), 166-184. 2020. <https://doi.org/10.22481/reed.v1i2.7687>.

SEGANTIM, Wendy Suzan. A Influência da tecnologia educacional para o âmbito do trabalho. **Revista Sem Aspas**, Araraquara, v. 3, n. 1/2, jan./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/semaspas/article/view/7736/5526>. Acesso 27 de dezembro de 2019.

SEKI, Allan Kenji; SOUZA, Artur Gomes de; EVANGELISTA, Olinda. A formação docente superior: hegemonia do capital no Brasil. **Retratos da Escola**, [s.l.], v. 11, n. 21, p.447-462, 20 fev. 2018. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i21.812>.

SILVA, Adriana Brito da et al. A extrema-direita na atualidade. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 119, p. 407-445, Sept. 2014. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-)

66282014000300002&lng=en&nrm=iso>. access on 13 Feb. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0101-66282014000300002>.

SIMÕES, Lucas. **Escolas rurais interrompidas**. s/d. Disponível em: <https://www.obeltrano.com.br/portfolio/escolas-rurais-interrompidas/> Acesso em: 10 fev. 2021.

TONET, Ivo. Atividades Educativas Emancipadoras. 2013. **Práxis Educativa**. Vol. 9, n. 1, 2014. p. 09-23.

VALENTE, José Armando. **Formação de educadores para uso da informática na escola**. Pedro Ferreira de Andrade. NIED. Campinas-SP. 2003.

Recebido em: 29 de janeiro de 2021.  
Aprovado em: 03 de março de 2021.