

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT19.037

# AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA (RE)PRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS ENTRE OS ALUNOS DO CAMPO: ESTUDO DE CASO NO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO MAMÉDIO BATISTA LOBÃO

Joscimara Nunes Lemos<sup>1</sup>  
Isaque Silva Gomes<sup>2</sup>

## RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar o papel do uso de tecnologias digitais na reprodução das desigualdades no processo de ensino e aprendizagem entre alunos do ensino médio do campo, sobretudo no Colégio Estadual do Campo Mamédio Batista Lobão, no distrito de Lagoa Grande/BA. Para isso, foram realizadas pesquisas bibliográficas e coletadas informações por meio de questionários e de autoavaliações de estudantes ao longo do ano de 2021, que foi um período de uso mais intensivo de tecnologias digitais em decorrência do ensino remoto e híbrido. As tecnologias móveis utilizadas para fins pedagógicos resguardam a potencialidade de contribuir para aprendizagens essenciais. Entretanto, o uso por si só destes recursos não permite uma aprendizagem mais inclusiva. A aplicação de metodologias ativas por meio de tecnologias digitais, mesmo diante de transformações progressivas na escola, contrapostas à necessidade de transformações profundas, é necessária, mas insuficiente para uma aprendizagem efetiva quando as desigualdades de várias matizes se entrelaçam. As condições objetivas de vida dos estudantes reproduzem desigualdades no âmbito cultural e contribuem para o recrudescimento de condições sociais desiguais, à medida que aprendizagens essenciais não se efetivam. A aplicação de metodologias ativas de forma eficaz e eficiente são interdependentes

1 Mestra do Curso de Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, [njosci-mara@yahoo.com.br](mailto:njosci-mara@yahoo.com.br);

2 Graduando pelo Curso de História da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, [isaaque\\_s@rocketmail.com](mailto:isaaque_s@rocketmail.com) ;

de políticas públicas mais amplas e de transformações profundas nas escolas, na formação docente e na sociedade.

**Palavras-chave:** Tecnologias digitais, Ensino remoto e híbrido, Ensino e aprendizagem no campo, Desigualdades no processo de ensino e aprendizagem

## INTRODUÇÃO

Em decorrência da crise sanitária vivenciada desde 2020, devido à difusão do vírus Sars -cov-19, medidas emergenciais tiveram que ser tomadas, também, no âmbito da educação formal, a fim de propiciar a aprendizagem mesmo diante da distância física imposta pela crise sanitária. Para isso, muitas instituições formais pelo país tiveram que fazer uso de tecnologias digitais e do ciberespaço, que resguardam a potencialidades da formação de redes de aprendizagem, inclusive, por meio de tecnologias que permitem a aprendizagem ubíqua.

Durante a aplicação das aulas por meios remotos, no desenvolvimento de aulas síncronas e assíncronas, observou-se a baixa adesão dos educandos e as dificuldades de muitos quanto ao acompanhamento e à devolutiva de atividades ou mesmo em relação à manipulação de aplicativos de tecnologia móvel no ano de 2021, período da adoção do ensino remoto pelo estado da Bahia. Tais dificuldades foram registradas pelos próprios discentes em autoavaliações aplicadas ao longo das unidades I, II, III, IV, V e VI, tendo sido as três primeiras totalmente remotas e a IV híbrida no Colégio Estadual do Campo Mamédio Batista Lobão, cuja escola está localizada no Distrito de Lagoa Grande, município de Cândido Sales/BA. Posteriormente, as aulas totalmente presenciais foram retomadas nas V e VI unidades.

Tal cenário permitiu o levantamento das seguintes questões: até que ponto o uso de tecnologias digitais possibilitou, durante o ensino remoto e o ensino híbrido, aprendizagens efetivas no Colégio Estadual do Campo Mamédio Batista Lobão? Quais foram as formas de uso e quais foram as tecnologias digitais utilizadas pelos professores? Quais são as formas de uso preponderantes de tecnologias digitais pelos discentes? De que forma as condições objetivas dos educandos constituíram barreiras ao desenvolvimento de competências de aprendizagens associadas às tecnologias digitais na unidade escolar supracitada?

Entende-se que as desigualdades sociais, culturais e até mesmo regionais constituem-se em barreiras que inviabilizam o acesso e o domínio de tecnologias digitais e, por conseguinte, o desenvolvimento de competências e de habilidades imbricadas ao letramento digital, como a qualidade da internet.

A ausência de equipamentos eletrônicos em casa, como celulares e computadores, a necessidade de desenvolvimento de atividades laborais remuneradas ou não para ajudar a família, o compartilhamento de dispositivos móveis com outros membros da família e as dificuldades dos educandos com o domí-

nio das tecnologias digitais também inviabilizaram a aprendizagem efetiva dos educandos. Tais fatos se fazem presentes em muitos recantos, sobretudo nos espaços rurais em que as condições objetivas de vida são mais exíguas e as desigualdades se justapõem e se entrelaçam.

As condições objetivas de vida dos estudantes reproduzem desigualdades no âmbito cultural e esta, por sua vez, recrudesce condições sociais desiguais, à medida que inviabiliza o acesso às aprendizagens essenciais, definidas como direito de todos pelos documentos educacionais oficiais. O fracasso escolar, desse modo, está associado a um conjunto de condições que não se limitam à escola, tampouco às ações pedagógicas e à disposição individual dos educandos em aprender, ainda que haja esforços dos profissionais da educação que tentam se contrapor às condições objetivas adversas dos educandos.

As desigualdades sociais, culturais e digitais se sobrepõem e se entrecruzam nas escolas públicas, mormente, nas do campo, em que as condições objetivas dos estudantes se constituem em barreiras de aprendizagens efetivas, ao passo em que essas dificuldades recrudesce as condições objetivas desiguais dos educandos.

Dessa maneira, há uma necessidade de reflexão quanto ao papel das ações pedagógicas na superação ou não da exclusão digital em práticas pedagógicas pretensamente ativas, desenvolvidas em escolas do campo, mas também pensar em políticas públicas eficazes e efetivas que viabilizem um processo educativo mais inclusivo.

A relevância social e acadêmica dessa pesquisa se assenta na possibilidade de embasar práticas educativas mais eficazes, condizentes com objetivos claros e que rompam com a exclusão no âmbito educacional, mediante o uso mais eficaz das tecnologias digitais que resguardam a potencialidade de desenvolvimento da autonomia, associada a transformações mais profundas nas escolas, que ultrapassem mudanças somente nas metodologias de ensino, no que concerne às competências vinculadas ao letramento digital entre estudantes de áreas rurais, sobretudo no Colégio Estadual do Campo Mamédio Batista Lobão.

## METODOLOGIA

Para responder aos questionamentos norteadores da pesquisa que resultou neste artigo, foram realizadas pesquisas qualitativas e quantitativas, que possibilitaram a análise dos dados coletados à luz das discussões basilares para a

construção de reflexões acerca dos papéis das tecnologias digitais na reprodução ou na transformação societária, sobretudo dos estudantes das áreas rurais que vivenciam o entrelaçamento de desigualdades que afetam a aprendizagem.

Dessa maneira, foram feitas pesquisa bibliográfica, aplicação de questionários junto aos docentes, a realização de autoavaliações entre os discentes, bem como o levantamento de dados quantitativos acerca da unidade escolar que possibilitaram a análise dos dados que embasam as discussões empreendidas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Parte-se do pressuposto de que a escola é parte integrante da sociedade e que, portanto, as demandas educativas atinentes ao currículo formal, mais do que estabelecerem caminhos a serem percorridos pela instituição e pelos docentes, são perpassados por simbologias, interesses, necessidades e valores associados a um projeto de sociedade e de homem que culminam nas ações pedagógicas do docente, conforme Apple (2006).

As ações do professor, além de pedagógicas, são de cunho político, haja vista que contribuem para o modelamento, a construção e/ou desconstrução de identidades (OLIVEIRA, 2009), além de saberes, de competências e de habilidades com intencionalidades implícitas e explícitas associadas às demandas societárias.

Na atual conjuntura, novas exigências são impostas às unidades escolares, no que tange às capacidades a serem desenvolvidas conforme os interesses e necessidades da sociedade do meio técnico-científico-informacional, mormente, por documentos oficiais que normatizam as práticas pedagógicas dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares, como a Base Nacional Curricular do Ensino Médio (BNCC).

A BNCC define as aprendizagens essenciais destinadas a todos os estudantes ao longo da Educação Básica por meio do desenvolvimento de competências, compreendidas como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores na resolução de questões complexas do cotidiano (BRASIL, 2018).

Destarte, mais do que a assimilação de conteúdos socialmente sacralizados no âmbito cultural, a escola deve preparar os educandos para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho, conforme a LDB nº 9394/96.

No que concerne ao Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, além da consolidação e do aprofundamento dos conhecimentos aprendidos no ensino fundamental, da preparação básica para o trabalho e para o exercício da cidadania e do aprimoramento do educando mediante uma formação ética, da formação voltada para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico, a LDB prevê como finalidade do Ensino Médio a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos por meio da associação entre teoria e prática (BRASIL, 1996).

A BNCC e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação quanto a Base Nacional Comum Curricular assinalam a necessidade de formação conforme às demandas sociais, econômicas e culturais dos tempos hodiernos. A BNCC, de forma mais específica, estabelece como uma de suas competências gerais, a ser desenvolvida pelos estudantes de forma universal:

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

Mais do que aprender conteúdos, os educandos devem ser capazes de se adaptar à sociedade do conhecimento em constante mutação, em que as mudanças são céleres e exigem dos cidadãos a aplicação prática daquilo que eles aprendem constantemente na sociedade pedagógica, em ambientes, formais, informais e não formais, com base em Palange (2017).

Às práticas pedagógicas não cabem mais objetivos que se restringem à transmissão de conhecimentos, numa relação verticalizada entre docentes e discentes, definidas por abordagens pedagógicas tradicionais, tampouco o modelamento de comportamentos mediante a repetição daquilo que foi transmitido pelo professor, como preconizado pelas teorias comportamentalistas ou behavioristas (FILATRO, 2017).

As tecnologias digitais viabilizam aprendizagens ativas, centradas no educando, quando utilizadas conforme uma intencionalidade clara e exequível. Isso exige do professor o domínio não só de conhecimentos pedagógicos, mas também os conteúdos tecnológicos, a fim de criar situações didáticas que potencializem a participação dos discentes na apropriação e na construção dos

conhecimentos e, por conseguinte, das identidades coletivas e individuais. Para isso, deve-se entender que:

[...] a tecnologia por si só não modifica muita coisa na educação. É necessária a intervenção do professor. E, nesse contexto, ele passa a desempenhar, como já dissemos, o papel de mediador do conhecimento junto aos alunos, ao mesmo tempo que é um curador de conteúdos, selecionando materiais relevantes entre as tantas opções disponíveis on-line. (OLIVEIRA, 2018, p.87)

O uso das tecnologias, no desenvolvimento de aprendizagem ativas, pressupõe a elaboração de objetivos claros e de processos avaliativos formativos, na confluência de práticas pedagógicas que possibilitem a interação entre os alunos e seus pares e entre alunos e professor, por meio da conversão dos aparatos tecnológicos em instrumentos aliados das práticas docentes.

Em decorrência de necessidades precípuas atinentes à construção de conhecimentos, atitudes e valores por parte dos educandos de forma colaborativa e compartilhada, com o intuito de se desenvolver a autonomia na aprendizagem, não só por meio do consumo de informações, mas também na produção de conteúdo extra e intramuros escolar, as tecnologias móveis de aprendizagem, mais especificamente de dispositivos móveis (mobile learning), como smartphones e tablets particulares dos alunos e dos professores resguardam possibilidades de aprendizagens eficazes e efetivas (PALANGE, 2017).

Consoante Palange (2017), as tecnologias móveis utilizadas para fins pedagógicos possibilitam aprendizagens ubíquas e a constituição de redes virtuais que reúnem pessoas conforme interesses e necessidades compartilhadas no ciberespaço, além de viabilizar a flexibilidade de tempo e de espaço na construção de conhecimentos, de habilidade e de competências decorrentes da sociedade pedagógica hodierna, em que a aprendizagem formal se imbrica com a aprendizagem informal e a não formal, sobretudo quando potencializada pelo letramento digital.

O ciberespaço, dessa maneira, resguarda a possibilidade de ser um ambiente propício para o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa, em virtude do rompimento de fronteiras, outrora bem delimitadas, entre quem produz e quem consome informações e as transforma em conhecimentos.

Morán (2015) aponta que a educação formal se encontra em um impasse diante das mudanças societárias decorrentes do uso de tecnologias que afetam a Educação formal, por meio de formas de aprendizagens não convencionais:

educação vertical, autoritária e uniforme. Diante disso, as instituições educacionais optam por mudanças progressivas ou profundas.

Para o autor, as mudanças progressivas são aquelas em que o modelo curricular é mantido e há uma priorização do uso de metodologias ativas, enquanto as mudanças profundas correspondem às transformações mais amplas que abrangem o redesenho dos espaços físicos, os projetos pedagógicos e as metodologias, além da adoção de aprendizagens que se adequam ao ritmo e às necessidades individuais. Ainda de acordo com ele, no entanto, as escolas que apresentam resultados mais eficazes são aquelas com mudanças profundas, porquanto:

As escolas que nos mostram novos caminhos estão mudando o modelo disciplinar por modelos mais centrados no aprender ativamente com problemas, desafios relevantes, jogos, atividades e leituras, combinando tempos individuais e tempos coletivos, projetos pessoais e projetos de grupo. Isso exige uma mudança de configuração do currículo, da participação dos professores, da organização das atividades didáticas, da organização dos espaços e dos tempos. (MORÁN, 2015, p.19)

A adoção de metodologias, sem transformações profundas que resignifiquem os espaços e os tempos escolares, por si só, não são capazes de promoverem mudanças profundas na aprendizagem, ainda que possibilitem um maior engajamento e uma participação mais ativa de alguns educandos. A aprendizagem mais ativa, dadas as condições de desigualdades sociais e regionais, não abrange todos os discentes.

As desigualdades quanto ao acesso à rede mundial de computadores e às tecnologias digitais se imbricam no recrudescimento das desigualdades sociais, haja vista que a exclusão digital é um fator preponderante para a exclusão social na sociedade informacional, em decorrência das novas exigências quanto ao domínio dos aparatos digitais, consoante Ladislau (2019).

Para uns, as tecnologias digitais propiciaram a vivência de diferentes territorialidades que se entrecruzam, na conformação de identidades que não mais são fixas, mas que são perpassadas por diferenças e hibridizações; para outros, foi produzida e/ou recrudescida a exclusão que contribui para a reprodução de desigualdades societárias, pois:

A sociedade informacional potencializou as atividades humanas, porém, ao mesmo tempo, criou uma nova forma de exclusão

social: a digital ou tecnológica. Pessoas, grupos ou territórios que não adquirirem as competências digitais ou tecnológicas dessa Nova Era correm o risco de serem excluídos do processo. A exclusão pode ser infraestrutural, ou seja, a falta de acesso físico às TIC, como em territórios que ainda não há, por exemplo, estrutura lógica mínima para o acesso à internet; ou pode ser cultural ou educacional, nos casos em que pessoas ou grupos não desenvolvem as competências e habilidades exigidas pelo mundo digital. Portanto, não basta criar o acesso às TIC, as pessoas devem estar preparadas para o mundo digital. (LADISLAU, 2019, p.98)

No âmbito educacional, a superação ou a atenuação das formas de exclusão atinentes às tecnologias pressupõem, além de condições de acesso aos equipamentos mediante políticas públicas de Estado inclusivas, reflexões constantes dos docentes quanto às práticas pedagógicas e aos objetivos de aprendizagem traçados, pois as ações docentes são eivadas de simbologias e de valores que reforçam ou contribuem para a superação de desigualdades societárias e educacionais.

Nesse sentido, as ações pedagógicas são também políticas, já que estão atreladas a um projeto societário. O uso das tecnologias não deve ser, ingenuamente, de forma desprezioso, mas imbricado a práticas pedagógicas que viabilizem a construção de aprendizagens em que os discentes não sejam meros usuários de tecnologias digitais, mas que sejam tidos também produtores de conteúdos e difusores de informações. Entretanto, as condições objetivas dos estudantes, da localidade das unidades escolares, muitas vezes, retroalimentam desigualdades, inclusive quanto ao domínio dos aparatos tecnológicos.

Pensar na Educação formal escolar pressupõe associá-la às demandas sociais, culturais e econômicas que configuram o currículo formal e que molda, ainda que de maneira escamoteada, o currículo em ação, haja vista que, com base em Apple (2006), a escola não é dissociada da sociedade, sobretudo dos interesses hegemônicos inculcados nos sujeitos, a fim de garantir a reprodução das desigualdades societárias. Nesse sentido, não há neutralidade na escola, tampouco nos conteúdos, nas metodologias e nas concepções pedagógicas subjacentes que fundamentam as práticas pedagógicas.

Para alguns teóricos, como Althusser, a escola é um aparelho ideológico de Estado que garante a reprodução da sociedade, mediante práticas excludentes; para outros, ela se constitui enquanto possibilidade e potencialidade

de construção da democracia, por meio do acesso de todos ao conhecimento (APPLE, 2006)

A escolarização pressupõe também uma forma de resiliência ou postura disruptiva, associada com a luta pela democratização, para pensadores como Saviani (1987) e Freire (1996). Segundo Saviani (1987), a garantia de ensino de qualidade, por meio da aquisição, por todos os estudantes, de conhecimentos socialmente construídos e consolidados pressupõe a construção da liberdade e, por conseguinte, da democracia, pois requer a superação de privilégios de determinadas classes sociais, inclusive no que tange à apropriação cultural que se restringe a uma parcela da sociedade. A escola resguarda a possibilidade de viabilizar a igualdade que, para o autor, não está posta, dada, mas é uma construção que exige a articulação do trabalho pedagógico com a democratização da sociedade, haja vista que “[...] a natureza da prática pedagógica implica uma desigualdade real e uma igualdade possível” (SAVIANI,1987, p.82). Ainda de acordo com ele, toda prática educativa pressupõe uma prática política, e a prática política apresenta uma dimensão educativa.

A educação encontra-se subordinada aos interesses sociais de tal modo que ela contribui para reprodução de práticas sociais antidemocráticas quando não viabiliza a aprendizagem de todos e aprofunda a cisão existente entre as classes sociais, até mesmo no âmbito de uma mesma sala de aula, seja ela presencial ou virtual. A consciência do liame entre a prática pedagógica e a prática social possibilita a reflexão quanto ao trabalho pedagógico do professor, que poderá instrumentalizá-la na direção de melhorias da qualidade da educação para todos. Entende-se que a prática pedagógica, dessa maneira, não se resume a uma ação, mas é também potência na construção do dever.

Saviani (1987) aponta para a adoção de uma pedagogia revolucionária, resultante da “curvatura da vara”, em que haja o aprimoramento dos conteúdos destinados às classes populares, com o intuito de que elas se apropriem de repertório cultural, que se encontra restrito aos interesses hegemônicos, e adquiram a liberdade que é indispensável no processo de democratização da sociedade, haja vista que “[...] a plenitude da educação como, no limite, a plenitude humana está condicionada à superação dos antagonismos sociais.” (SAVIANI,1987, p.91)

Freire (1996), na obra Pedagogia da autonomia defende que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as condições necessárias para a construção dele, tendo os educandos e o professor como sujeitos ativos no processo. Dessa maneira, ambos se transformam e isso viabiliza a construção da autonomia dos

educandos, o que requer o diálogo entre professor/educando e entre o estudante e seus pares no processo de ensino-aprendizagem.

As novas tecnologias da informação e da comunicação, quando utilizadas de forma democrática, podem possibilitar a ampliação da educação dialógica defendida por Freire (1996) e a democratização da sociedade preconizada por Saviani (1987). Elas permitem uma postura mais ativa dos educandos, na construção de conhecimentos de forma colaborativa e multilateral, em que os educandos não sejam meros consumidores e receptores de informações e de conteúdos outrora difundidos de forma vertical e unidirecional. Dessa forma, eles podem também ser produtores de conteúdos na construção de conhecimentos que pressupõem a mobilização de habilidades individuais em prol de interesses compartilhados, sem necessariamente haver o compartilhamento de espaço e tempo simultâneos, mediante o uso de tecnologias que propiciem relações colaborativas na construção do conhecimento.

Além disso, elas representam a possibilidade de democratização da sociedade ao proporcionarem a apropriação cultural e simbólica de objetos imateriais sobejamente restritos às camadas hegemônicas da sociedade, desde que utilizadas não de forma reativa (estímulo e resposta), mas de modo que favoreça a participação ativa e colaborativa dos educandos.

O uso de tecnologias, sobretudo os smartphones, durante a pandemia propiciaram novas experiências atinentes ao ensino e à aprendizagem, pois permitiram e permitem a interatividade, a participação e a colaboração na construção do conhecimento por meio de uma aprendizagem ubíqua que potencializa a inteligência coletiva. No entanto, a aprendizagem não foi inclusiva, diante de uma miscelânea de desigualdades que se entrecruzaram e contribuíram para uma reduzida participação efetiva dos educandos nas aulas assíncronas e síncronas, assim como para a evasão de muitos discentes.

Na sociedade pós-moderna, com o advento de novas tecnologias de comunicação e de informação, a informação e o processo de ensino e aprendizagem deixaram de ser unidirecional e o conhecimento não mais se restringe a um grupo responsável por sua difusão, mas passou a ser de todos para todos, graças às possibilidades de interação e de interatividade. As novas tecnologias de informação e de comunicação ampliaram as escalas de ação dos sujeitos e, por conseguinte, de apropriação cultural e simbólica, o que está associado à vivência da multiterritorialidade defendida por Haesbaert (2004), em contraposição à desterritorialização. Em função das técnicas de informação e de comunicação,

os sujeitos podem se apropriar de diversos territórios, compreendidos pelo autor também como tendo uma dimensão cultural e simbólica.

Durante a pandemia, mais especificamente nos anos de 2020 e 2021, as tecnologias digitais representaram a possibilidade de mitigação das desigualdades de condições e permanência na escola no Brasil, que seriam aprofundadas diante da necessidade de isolamento físico dos sujeitos, e a vivência da multiterritorialidade. Entretanto, isso não foi de forma absoluta, pois o uso das tecnologias de forma somente reativa, somadas às dificuldades de acesso à internet e à desigualdade de acesso aos equipamentos (smartphones e computadores), fez com que uma parcela considerável de alunos abandonasse a escola e/ou não tivesse uma aprendizagem efetiva.

Após o fim das restrições sanitárias, as tecnologias digitais deixaram de ser utilizadas como parte da metodologia no processo de ensino-aprendizagem na instituição pesquisada e constatou-se a baixa aprendizagem dos alunos nos anos subsequentes, mais especificamente entre 2021 a 2023, devido também à ausência de políticas públicas mais efetivas que garantissem o acesso não só às tecnologias digitais, mas também à internet de qualidade durante a pandemia.

Isso evidencia que o uso por si só de tecnologias não significa a construção eficaz e efetiva do conhecimento, o que exige, além de políticas públicas, o planejamento das práticas docentes aliadas à prática social na construção da inteligência coletiva, com o intuito de se concretizarem as condições simbólicas e materiais que estão associadas à democratização da sociedade, além do redesenho dos espaços e tempos escolares que viabilize uma Educação mais inclusiva no âmbito escolar.

As tecnologias digitais alteraram a nossa relação com o espaço e o tempo e acarretaram transformações societárias também no âmbito cultural (LIMA, SANTOS e PINHEIRO, 2019), inclusive no que se refere à produção e ao consumo de informações, por meio de fluxos contínuos de conteúdos provenientes de diversas plataformas.

Cabem aos profissionais da educação direcionar tais fluxos para a construção efetiva de conhecimentos, mediante práticas pedagógicas que ensejem a participação colaborativa, na construção da inteligência coletiva, e que contribuam no engendramento de uma sociedade mais democrática, embora compreenda-se que as ações docentes são insuficientes quando condições objetivas aos estudantes não são asseguradas.

Para Morán (2015), o professor deve adotar uma postura de gestor de aprendizagens múltiplas e complexas, sendo um curador e um orientador que viabilize uma escola que se aproxime da vida real, haja vista que:

Um bom professor pode enriquecer materiais prontos com metodologias ativas: pesquisa, aula invertida, integração de sala de aula e atividades online, projetos integradores e jogos. De qualquer forma esses modelos precisam também evoluir para incorporar propostas mais centradas no aluno, na colaboração e epersonalização. (MORÁN, 2015., p.23).

Para isso, conforme o autor, os docentes devem estar bem preparados para orientar os alunos em direção a uma aprendizagem em que os educandos sejam protagonistas. Ainda de acordo com ele, mesmo em escolas com pouca infraestrutura é possível o uso de metodologias ativas, bem como do ensino híbrido de modo a integrar espaços físicos escolares com ambientes virtuais.

Contudo, entende-se que aprendizagens efetivas e eficazes não ocorrem de forma inclusiva, o que significa abarcar todos os educandos, diante de desigualdades que cerceiam o acesso a dispositivos, até mesmo móveis, e à internet, como ocorre na zona rural do Distrito de Lagoa Grande, mais especificamente no Colégio Estadual do Campo Mamédio Batista Lobão.

O Colégio Estadual do Campo Mamédio Batista Lobão, localiza-se no Distrito de Lagoa Grande, a uma distância de 42 km da sede do município de Cândido Sales na Bahia, pertencente ao Território de Identidade Sudoeste Baiano que é polarizado pelo município de Vitória da Conquista (ver mapa 1 abaixo).

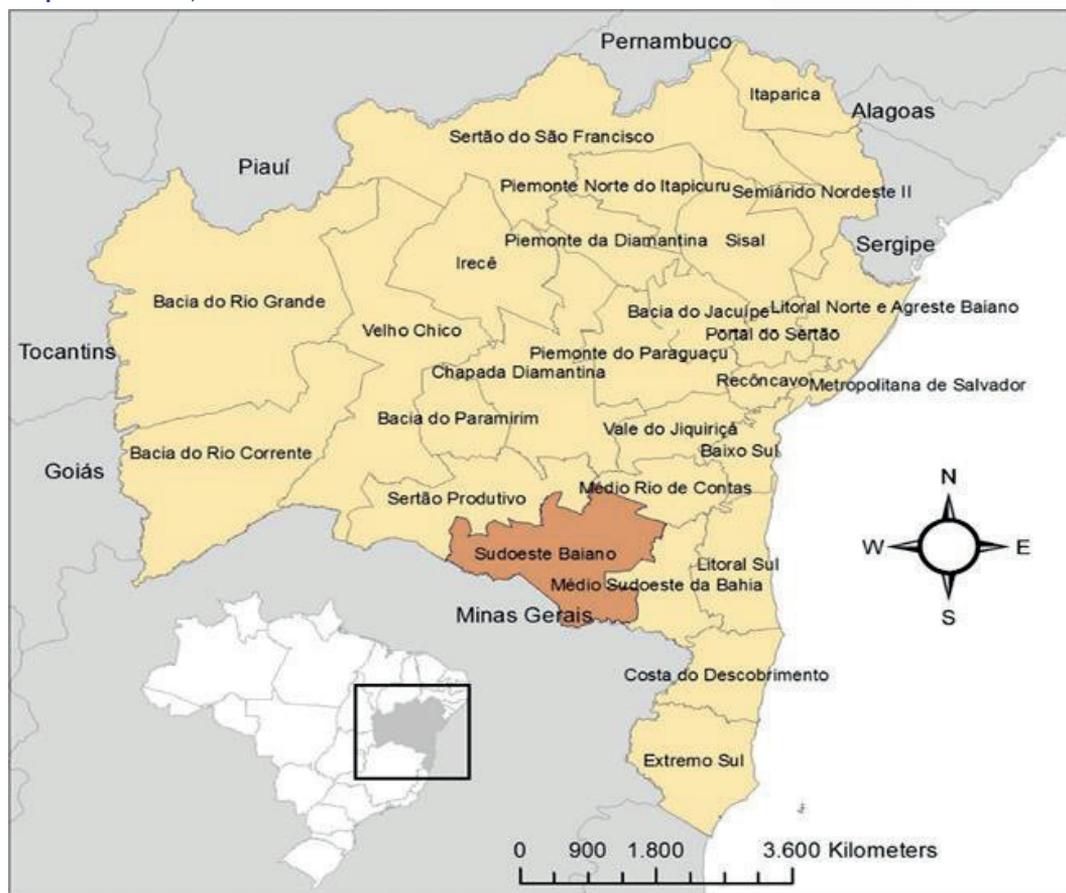
Fundado em 2011, a unidade escolar Colégio Estadual do Campo Mamédio Batista Lobão, que compõe a rede de Educação do Estado da Bahia, atende a alunos da primeira e da terceira série do ensino médio regular, dispostos em seis salas de aula com funcionamento em dois turnos: vespertino e noturno.<sup>3</sup>

A escola apresenta em sua estrutura física, além das salas de aula, sala dos professores, cozinha, sala de direção e da secretaria, pátio e um laboratório de informática que não dispõe de equipamentos em funcionamento, embora na unidade tenha sido implantada a rede WiFi em 2021 aberta, inclusive, aos alunos. Em 2021, na unidade escolar atuavam seis professores efetivos e um contratado já no final da VI unidade, que abarcavam mais de duas disciplinas, sendo que

<sup>3</sup> Fonte: pesquisa de campo, 2021 e 2022.

alguns chegavam a lecionar até quatro disciplinas, algumas distintas da sua área de formação. Além dos docentes, a escola apresentava uma diretora, uma coordenadora, uma secretária escolar, um porteiro e duas funcionárias que atuavam na cozinha e na limpeza.<sup>4</sup>

**Mapa 1:** Localização do Território de Identidade Sudoeste Baiano, 2022



**Fonte:** Elaboração Figueiredo *et al*, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/752/75256208004/html/>. Acesso em: 16 de ago. de 2022.

Para a realização da pesquisa que compõe este artigo, foram aplicados questionários junto professores efetivos, que atuaram no ensino remoto, ainda que durante um pequeno período, como no caso da professora de Ciências Naturais que deixou a sala de aula para assumir a vice direção escolar de uma

4 Fonte: pesquisa de campo, 2021.

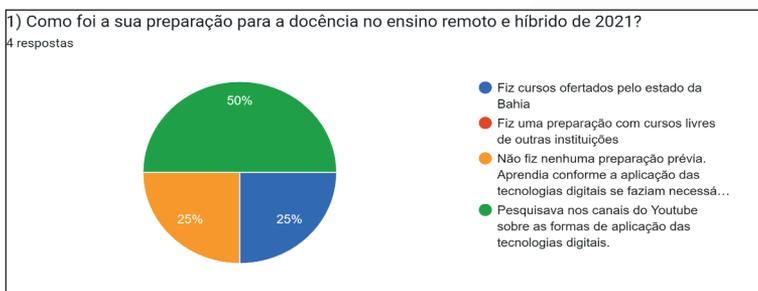
unidade estadual em outro distrito do município de Cândido Sales/BA. Cerca de quatro deles responderam ao questionário aplicado.

Em 17 de março de 2020, em decorrência da propagação da Covid-19, o governo do estado da Bahia, sob recomendações médicas, decorrentes da gravidade da crise sanitária que havia se instalado no mundo, inclusive no Brasil, suspendeu as aulas por tempo indeterminado. Nenhuma alternativa paliativa foi implantada naquele ano, o que só ocorreu em 2021 por meio da adoção do ensino remoto.<sup>5</sup>

Com o ensino remoto, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia havia criado um e-mail institucional para cada docente, assim como para os alunos a fim de que salas virtuais fossem formadas no Google sala de aula. Assim, as aulas foram retomadas de modo remoto e, para que os alunos pudessem realizar as atividades pedagógicas por meio digital, de modo síncrono e assíncrono, a coordenação da escola, juntamente com os professores, produziu e pesquisou tutoriais para os discentes acerca do uso do Google sala de aula e de seus recursos.<sup>6</sup>

Para lecionarem de forma remota, a maioria dos docentes afirmaram que aprenderam a usar os recursos digitais conforme as demandas, no transcorrer das atividades e fizeram o uso de seus equipamentos de tecnologias digitais pessoais<sup>7</sup>. Para isso, eles pesquisavam em canais do Youtube, como pode ser constatado no gráfico 1 abaixo.

**Gráfico 1:** Formas de preparação dos docentes para o uso de tecnologias digitais no ensino remoto e híbrido ocorrido em 2021.



**Fonte:** pesquisa de campo, 2022.

<sup>5</sup> Fonte: pesquisa de campo, 2021.

<sup>6</sup> Fonte: pesquisa de campo, 2021.

<sup>7</sup> Fonte: pesquisa de campo, 2021 e 2022.

A ausência de uma preparação prévia mais efetiva, associada às condições de acesso aos equipamentos necessários para a aplicação das ações pedagógicas por parte dos professores, e até mesmo a falta de acesso aos equipamentos e à internet pelos discentes, traduziram-se em dificuldades para a prática docente. Todos os professores pesquisados disseram que tiveram dificuldades para realizar suas atividades didáticas, como pode ser constatado no quadro 1 abaixo.

**Quadro 1:** Dificuldades enfrentadas pelos professores durante o ensino remoto em 2021.

<b>Professor 1:</b> <i>Administrar o tempo, usar equipamentos próprios, baixa qualidade de conectividade dos discentes, desvalorização do trabalho, desrespeito aos horários de atendimento estabelecidos fora do momento da aula, falta de retorno para avaliar a metodologia utilizada, arquivos enviados para correção de baixa qualidade (fotos), falta de intimidade com a ferramenta fornecida pelo estado, ameaça constante de não validação do ano letivo e de cortes nos salários, ter que, todos os dias, lembrar que aquilo ali é importante, que faz, sim, sentido, na pandemia, permanecer estudando.</i>
<b>Professor 2:</b> <i>Preparar aulas que fossem mais atrativas e que melhorassem mais o processo ensino-aprendizagem.</i>
<b>Professor 3:</b> <i>Acompanhar se o aprendizado está, de fato, ocorrendo.</i>
<b>Professor 4:</b> <i>No remoto, o acesso à internet e a falta de aparelhos digitais por parte de alguns alunos, o que aumentou ainda mais uma discrepância na aprendizagem dos alunos.</i>

**Fonte:** pesquisa de campo, 2022.

As dificuldades enfrentadas pelos professores para lecionarem por meio do uso de dispositivos digitais podem ser explicadas não só pela formação continuada exígua no que refere às metodologias ativas, mas também pela ausência da abordagem na formação inicial, como pode ser constatado no gráfico 2 abaixo.

**Gráfico 2:** Abordagem de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem na formação inicial dos docentes do Colégio Estadual do Campo Mamédio Batista Lobão, 2021.



**Fonte:** pesquisa de campo, 2022.

Não só os professores passaram por adversidades em lidar com as tecnologias digitais, em um formato de aula para o qual não tinham sido preparados previamente ou de forma contínua para a adoção de metodologias ativas. Alguns alunos demonstravam pouca familiaridade com os recursos digitais e tinham dificuldades, mesmo com os tutoriais explicativos e, frequentemente, solicitavam assistência da coordenação da escola; outros, por sua vez, sequer dispunham de smartphones e/ou internet e, por isso, optaram por ir à escola semanalmente para pegarem as atividades disponibilizadas pelos professores e devolvê-las realizadas via WhatsApp, o que nem sempre ocorria, em função das dificuldades individuais de acesso à internet e aos aparelhos digitais.<sup>8</sup>

Em 2021, um dos alunos tinha que ir à casa da vizinha para acessar a internet e ainda compartilhava o smartphone com o irmão mais novo, que o utilizava durante o turno matutino. Outra aluna fazia o uso do aparelho smartphone de uma irmã para enviar as atividades realizadas. Contudo, eles não foram exceções.<sup>9</sup>

Tais dificuldades contribuíram não só para que a aprendizagem não tenha sido efetiva, como também para um alto índice de evasão ao final do ano letivo. No ano de 2021, a escola apresentava 198 alunos matriculados e 39 estudantes evadiram até o final do ano letivo.<sup>10</sup>

Além do alto índice de evasão, pode-se afirmar que a aprendizagem ficou comprometida em 2021. Quando solicitados para realizarem uma avaliação sobre as aprendizagens ocorridas no ano letivo, os docentes responderam, de forma unânime, que não houve aprendizagem efetiva durante o ensino remoto, tampouco no ensino híbrido.<sup>11</sup>

Além disso, eles fizeram, avaliações, em sua maioria, negativas acerca do ano letivo de 2021, conforme o quadro 2.

8 Fonte: pesquisa de campo, 2021.

9 Fonte: pesquisa de campo, 2021.

10 Fonte: pesquisa de campo, 2022.

11 Fonte: pesquisa de campo, 2022.

**Quadro 2:** Avaliação dos professores sobre o ano letivo de 2021.

**Professor 1:** *Foi um período de grande incerteza para a Educação, tanto do ponto de vista da probabilidade de estar ou não vivo, quanto da incerteza da validade do trabalho desempenhado, quanto do aprendizado dos alunos e alunas. Não houve suporte material ou financeiro por parte da SEC-BA, ficando tudo, como sempre, a cargo da Unidade Escolar, mais precisamente dos Professores e Professoras. Foi um péssimo ano onde tivemos que abrir mão de necessidades mais urgentes, como sobreviver e ajudar os outros a se manterem vivos também para trabalhar em um cenário que era mais importante “fazer jus ao salário” do que buscar formas coletivas de superar a crise política e sanitária.*

**Professor 2:** *De maneira geral foi um fracasso e com pouco aproveitamento por parte dos estudantes.*

**Professor 3:** *Pouco aprendizado.*

**Professor 4:** *O saldo foi positivo, apesar de saber que os reflexos desse ensino serão refletidos nos próximos anos. Fonte: pesquisa de campo, 2022. Os alunos que acompanhavam as aulas de forma remota e depois híbrida não participavam em sua totalidade das aulas síncronas, tampouco da devolutiva de atividades realizadas em momentos assíncronos. De acordo com o professor de Matemática, cerca de 25% dos alunos de cada sala participavam de fato das atividades pedagógicas, dado que corrobora com os fornecidos pelos demais docentes, que relataram que entre 5 e 8 alunos participavam das aulas.<sup>12</sup>*

Isso pode ser explicado pelas dificuldades econômicas dos educandos, que se refletiram em dificuldades de acesso ao smartphone e à internet, associadas ao fato de que alguns compartilhavam o aparelho com os irmãos mais novos, outros tiveram que trabalhar para ajudar no sustento da casa e algumas meninas cuidavam dos afazeres domésticos e dos irmãos mais novos enquanto os pais trabalhavam.<sup>13</sup>

No distrito de Lagoa Grande é muito comum o trabalho infantojuvenil. Muitos jovens começam a trabalhar desde muito cedo em atividades não regulamentadas como Jovem Aprendiz e que pagam baixas remunerações. As meninas, frequentemente, exercem atividades como doméstica e recebem remuneração que não ultrapassa os R\$ 300,00 mensais.<sup>14</sup> Já os meninos, exercem atividades em carvoarias, casa de farinha, oleria, cafeicultura, borracharia dentre outros igualmente mal remunerados e inapropriados para a faixa etária. Os horários de trabalho, associados aos esforços físicos exigidos pelas atividades, contribuem

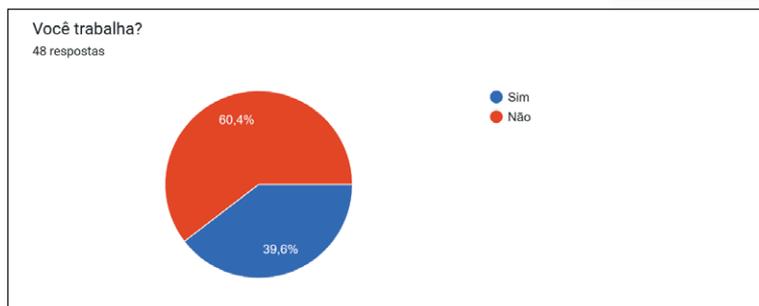
<sup>12</sup> Fonte: pesquisa de campo, 2021 e 2022.

<sup>13</sup> Fonte: pesquisa de campo, 2021.

<sup>14</sup> Fonte: pesquisa de campo, 2021.

para uma aprendizagem ineficaz, haja vista que muitos não conseguem realizar as atividades em casa.<sup>15</sup> Em 2021, cerca de quase 40% dos alunos que haviam ingressado na 1ª série exerciam alguma atividade remunerada (ver gráfico 3).

**Gráfico 3:** Quantitativo de alunos da 1ª série vespertina e noturna que exerciam alguma atividade remunerada, 2021



**Fonte:** pesquisa de campo, 2021.

O colégio Estadual do Campo Mamédio Batista atende a alunos não só da sede do distrito, mas também da zona rural do seu entorno. A localidade, de maneira geral, é rarefeita de condições técnicas de circulação, de comunicação e de informação. Além disso, a escola não dispõe de condições estruturais suficientes para atender as demandas de uso de metodologias ativas. Não há laboratório de informática, internet de qualidade, tampouco biblioteca.

Em 2021, os professores adotaram metodologias com o suporte de tecnologias digitais que se conjugavam em sequências didáticas que envolviam a disponibilização de aulas em vídeos, sendo que um professor produzia e disponibilizava suas aulas no Youtube, aplicação de questionários, aulas expositivas no Google Meet, solicitação de produções de vídeos e cards, além da realização de encontros virtuais com profissionais de diversas áreas<sup>16</sup> a fim de incentivar a participação e a permanência dos educandos na escola.<sup>17</sup> As tecnologias digitais não eram utilizadas para aulas fundamentadas em metodologias ativas, mediante aprendizagens colaborativas, mas sim, predominantemente, de forma reativa, devido à carência na formação continuada docente, falta de infraestrutura da localidade (exígua de meios técnicos que viabilizem um maior fluxo de

<sup>15</sup> Fonte: pesquisa de campo, 2021.

<sup>16</sup> Encontros organizados pelos professores e pela coordenação da escola. Fonte: pesquisa de campo, 2021.

<sup>17</sup> Fonte: pesquisa de campo, 2021 e 2022.

informações), à ausência de condições técnicas na escola e às condições objetivas e subjetivas dos estudantes que são (re)produzidas e contribuem para a reprodução de desigualdades societárias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso por si só de tecnologias digitais não se traduz em metodologias ativas, que são capazes de promoverem aprendizagens de forma ativa, colaborativa e criativa, na construção de inteligência coletiva, e que se contrapõem às metodologias em que os estudantes não são tidos como protagonistas no processo de ensino e aprendizagem.

Tampouco as ações dos professores, sem uma formação inicial e continuada adequadas, sem suporte de infraestruturas e de equipamentos digitais são capazes de viabilizarem uma aprendizagem mais inclusiva, haja vista que, apesar da conjugação de esforços, as condições objetivas e subjetivas dos estudantes, da localidade onde moram e da escola se entrelaçaram na constituição de empecilhos que inviabilizaram as aprendizagens efetivas e eficazes dos estudantes, como foi constatado no Colégio Estadual do Campo Mamédio Batista Lobão, no ano de 2021, durante a suspensão das aulas presenciais decorrentes da crise sanitária instalada no mundo e no Brasil.

A aplicação de metodologias ativas por meio de tecnologias digitais, mesmo diante de transformações progressivas na escola, contrapostas à necessidade de transformações profundas, é necessária, mas insuficiente para uma aprendizagem efetiva quando as desigualdades de várias matizes se entrelaçam. As condições objetivas de vida dos estudantes reproduzem desigualdades no âmbito cultural e contribuem para o recrudescimento de condições sociais desiguais, à medida que aprendizagens essenciais não se efetivam.

As tecnologias digitais resguardam a potencialidade de aprendizagens ativas, protagonizadas pelos estudantes, mas a aplicação de metodologias ativas de forma eficaz e eficiente não são independentes de políticas públicas mais amplas e de transformações profundas nas escolas e na sociedade, que resignifiquem e redefinam os espaços e os tempos escolares e que deem mais condições para o acesso e a permanência dos educandos na escola, mormente de localidades rurais desprovidas de condições técnicas capazes de permitir um fluxo maior de informação e de comunicação, bem como o letramento digital eficaz e eficiente.

As condições objetivas de vida dos estudantes, somadas às condições da localidade e da escola, reproduzem desigualdades no âmbito cultural e esta, por sua vez, recrudescerá condições sociais desiguais e inviabilizará aprendizagens mais eficazes, que sejam condizentes com as transformações societárias hodiernas impingidas à Educação formal.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 26 de nov. de 2021.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/96. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 26 de nov. de 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multi-territorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

LADISLAU, D. **Criatividade e inovação tecnológica na educação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2019.

LIMA, S. G. da S.; Santos, M. das G.; Pinheiro, M. T. de F. A evolução tecnológica e os impactos no processo educacional. Paradigmas de tempo e espaço: Um novo saber para a educação a distância. **Educação no Século XXI**, v. 47, Formação docente, tecnologia na educação. Belo Horizonte, MG: Poisson, 2019. p. 105-110. Disponível em: <[https://www.poisson.com.br/livros/educacao/volume47/Educacao\\_no\\_seculoXXI\\_vol\\_47.pdf](https://www.poisson.com.br/livros/educacao/volume47/Educacao_no_seculoXXI_vol_47.pdf)>. Acesso em: 04 de jul. de 2022.

MORÁN, J. Mudando a educação com tecnologias ativas. In: **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. 2015. Disponível em: <[http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf)>. Acesso em: 18 de jun. de 2022.

OLIVEIRA, A. L. A. R. M. Os estudos culturais e a questão da diferença na educação. **Revista Educação em Questão**, UFRN, v.34, 2009. p.33-62. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3942> >. Acesso em: 27 de nov. de 2021.

OLIVEIRA, E. T. de. **Projetos e metodologias ativas de aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2018.

PALANGE, I. **Espaços educativos e suas mobilidades**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2017.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez, 1987.

STEGANHA, R. **Inteligência coletiva e aprendizagem colaborativa**. São Paulo: Editora Senac, 2019.