

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT19.001

A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NO MUNICÍPIO DE TAPEROÁ, ESTADO DA BAHIA

Zenádia Nunes de Souza Lopes¹
Luzineide Miranda Borges²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo abordar a temática sobre a qualidade e acesso à educação, a partir da organização do trabalho pedagógico da rede municipal de educação de Taperoá – Bahia, no contexto de pandemia da Covid-19. Para tanto, utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica e a análise documental da referida instituição, objeto de estudo deste trabalho. Como inspirações teóricas, destacamos Höfling (2001), Kenski (2012), (Santos 2020). Os resultados evidenciaram que o ensino remoto é excludente e piora a qualidade da educação pública e a desigualdade educacional, em razão de o estado, por meio das políticas públicas, não garantir a aprendizagem, a qualidade e as condições de e/ou a igualdade de acesso à educação para todos os estudantes. Logo, o sistema de ensino de Taperoá tem um grande desafio no pós-pandemia, o de reparar as perdas acarretadas pelo formato escolar dessa conjuntura. Isso demanda investimentos substanciais na educação municipal, planejamento e uma organização cuidadosa do trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Educação híbrida. Educação *On-line*. Formação de Professores.

1 Estudante do Mestrado Profissional em Educação (PPGE – UESC). Participante do grupo de pesquisa Ciberxirê: redes educativas, juventudes, diversidades na cibercultura. E-mail: znslopes.ppge@uesc.br.

2 Professora Adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz, Diretora Nacional de Políticas para Povos e Comunidade de Matriz Africana e Povos de Terreiro no Ministério da Igualdade Racial, Líder do grupo de pesquisa Ciberxirê: redes educativas, juventudes, diversidades na cibercultura. E-mail: lmborges@uesc.br.

INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19 provocou o fechamento de escolas e universidades em todo o mundo, afetando mais de 90% dos estudantes (UNESCO, 2020). Essa situação levou à criação da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, que solicitou medidas de planejamento antecipadas para evitar o aprofundamento da segregação social durante a pandemia. É importante ressaltar que uma recessão econômica emergente poderia reverter o progresso alcançado na expansão do acesso à educação e na melhoria da qualidade da aprendizagem em todo mundo.

No Brasil, o governo declarou emergência em âmbito nacional, por meio da Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, visto que a situação demandava o emprego urgente de medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos à saúde pública (Brasil, 2020b). Uma das medidas adotadas foi o isolamento social ou a quarentena, forçando, paulatinamente, o país a paralisar ou reinventar as atividades em diferentes áreas, como a educacional, que teve a suspensão das aulas presenciais e a reinvenção do formato/regime escolar.

Diante disso, ressalta-se que Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, reconheceu a necessidade de empregar medidas de prevenção, controle e contenção de riscos à saúde pública (Brasil, 2020b) e, diante da solicitação do isolamento social ou quarentena, o resultado gradual de tal medida levou o país a paralisar ou adaptar suas atividades em diversas áreas, incluindo a educação. As consequências imediatas para a educação foram a suspensão das aulas presenciais e demanda de novas estratégias de ensino, a fim de promover a continuidade do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, o Ministério da Educação do Brasil (MEC), por meio da Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020, autorizou as instituições de ensino a adotarem a modalidade não presencial, utilizando tecnologias de informação e comunicação (TICs) (Brasil, 2020a). O Parecer Nº 5/2020, emitido pelo MEC, enfatizou o desenvolvimento de propostas pedagógicas emergenciais, como aulas por vídeo, ambientes virtuais de ensino, redes sociais, e-mails, transmissões por TV e rádio, e distribuição de material didático impresso. Além disso, destacou a importância de alcançar as metas de aprendizagem de cada componente curricular, garantir a qualidade do ensino, cumprir a carga horária mínima estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, manter a interação com os estudantes, considerar a realidade e os limites de acesso das

escolas e dos estudantes a diversas tecnologias, adotar propostas inclusivas e evitar o aumento das reprovações (Brasil, 2020b).

Diante desse cenário, a rede pública de ensino da cidade de Taperoá-BA suspendeu suas atividades presenciais a partir de 21 de março de 2020. Em vista desse contexto, este estudo tem como objetivo discutir a qualidade e o acesso à educação, a partir da organização do trabalho pedagógico na rede municipal de educação de Taperoá-BA, durante a pandemia da Covid-19. Para isso, adotamos uma abordagem metodológica baseada na análise documental.

Em relação à abordagem metodológica, a escolha da pesquisa documental justifica-se por incluir a análise de documentos, como o parecer da Organização Mundial de Saúde (OMS), o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Constituição Federal de 1988, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), bem como documentos disponíveis na Secretaria Municipal de Educação, documentos orientadores fornecidos à comunidade escolar, plano de formação dos professores da rede municipal de ensino e decretos e portarias publicados pelos governos federal, estadual e municipal.

Nossas análises e discussões estão ancoradas na abordagem dialética, a partir da seguinte pergunta problematizadora: A proposta pedagógica implementada no contexto da pandemia, na rede pública municipal de Taperoá-BA, garantia a qualidade e a igualdade de acesso à educação para todos os estudantes?

Por meio dessa discussão, buscamos revelar as contradições dessa reinvenção ou proposta escolar que potencializava os desafios enfrentados pela escola pública. Como professora da Educação Básica e conhecedora o contexto e necessidades da referida rede de ensino, espero que esta investigação possa contribuir com outros estudos e auxiliar no processo de elaboração de projetos e políticas educacionais que minimizem os problemas enfrentados, principalmente, aqueles relacionados à qualidade e ao direito de acesso à educação, que devem ser abordados de forma emergencial, para superar as diversas desigualdades existentes.

A modalidade de ensino escolhida para esta pesquisa foi o Ensino Fundamental – Anos Finais, da Rede Pública Municipal de Ensino do município

de Taperoá-BA, durante o período da pandemia de Covid-19, local que, nesse período, foi adotado o ensino remoto e híbrido.

O município de Taperoá- BA está localizado no sul do estado, na região conhecida como Baixo Sul. Situa-se próximo à costa do Atlântico, sendo parte da microrregião de Valença. Taperoá está situada em uma área de grande riqueza natural, incluindo manguezais, rios e áreas de preservação ambiental, a aproximadamente 320 km de Salvador, capital do estado da Bahia. O município possui uma área territorial de 454,081 km² e uma população estimada em 18.044 habitantes, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022).

A rede municipal de ensino de Taperoá é composta por 46 escolas de ensino fundamental dos anos iniciais (1º ao 5º ano), sendo sete localizadas na sede do município e 39 em áreas rurais. Quanto aos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), a rede conta com quatro escolas em áreas rurais e duas na sede do município.

Além disso, são oferecidas vagas em 16 escolas para a Educação de Jovens Adultos e Idosos (EJA), além de possuir cinco escolas de educação infantil, todas situadas na sede do município. Nas escolas localizadas nas áreas rurais, o atendimento é organizado por meio de turmas multisseriadas, que abrangem desde a educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental – anos iniciais. Nos anos finais, o atendimento ocorre por seriação.

Vale ressaltar que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é o principal indicador educacional utilizado para medir a qualidade da educação nos municípios brasileiros. Para Taperoá, os dados mais recentes disponíveis (até 2021) indicam o seguinte IDEB: para os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), 5,2; e para os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), 4,4, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esses números refletem o desempenho educacional no município, contemplando tanto os resultados acadêmicos, quanto a taxa de aprovação dos estudantes ao longo dos anos.

O campo de pesquisa que resultou nos diálogos aqui apresentados consiste em duas unidades escolares da rede municipal de ensino da cidade de Taperoá: a Escola Municipal de Ensino Fundamental São Brás, com vinte e dois anos de municipalização, e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Balbino, com três anos de municipalização. Ambas atendem estudantes dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) no turno matutino, com a maioria dos dis-

centes oriundos de áreas rurais, quilombolas e ribeirinhas. No turno vespertino, a maioria dos estudantes é proveniente da sede do município. Além de atender a discentes com deficiência no ensino regular, há também o atendimento especializado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA NAS REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TAPEROÃ, EM TEMPO PANDÊMICO

Com a implementação das medidas de isolamento social como forma de controle e contenção da propagação da Covid-19, a rede pública de ensino da cidade de Taperoá foi obrigada a suspender suas atividades presenciais a partir de 21 de março de 2020. Em um curto período, aproximadamente duas semanas, a Secretaria Municipal de Educação desenvolveu um plano emergencial para dar continuidade às atividades escolares e garantia de aprendizagem dos estudantes por meio de formatos não presenciais.

Essa reorganização escolar foi considerada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) como um ciclo emergencial destinado a mitigar os impactos da pandemia na educação, devido à longa duração da suspensão das atividades educacionais presenciais nas escolas. No entanto, o CNE ressaltou que, independentemente da estratégia adotada, as redes de ensino devem atender aos seguintes aspectos:

- I. Ter como finalidade o atendimento dos direitos e objetivos de aprendizagem previstos para cada série/ano;
- II. Assegurar e manter o padrão de qualidade previsto em leis (Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Constituição Federal);
- III. Cumprir a carga horária mínima prevista na LDB;
- IV. evitar retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola;
- V. Observar a realidade e os limites de acesso dos estabelecimentos de ensino e dos estudantes às diversas tecnologias, sendo necessário considerar propostas inclusivas e que não reforcem ou aumentem a desigualdade de oportunidades educacionais e;
- VI. Garantir uma avaliação equilibrada dos estudantes, assegurando as mesmas oportunidades a todos e evitando o aumento da reprovação e do abandono escolar (Brasil, 2020c).

Para o desenvolvimento das atividades não presenciais, o Ministério da Educação (MEC) orientou os sistemas de ensino que:

Neste período de afastamento presencial, recomenda-se que as escolas orientem alunos e famílias a fazer um planejamento de estudos, com o acompanhamento do cumprimento das atividades pedagógicas não presenciais por mediadores familiares (BRASIL, 2020c, p. 9).

Em resumo, pode-se elencar as estratégias de ensino adotadas pela Secretaria de Educação de Taperoá para a continuidade das aulas através das seguintes estratégias: aulas *on-line* ou gravadas (videoaulas); uso de redes sociais como o *WhatsApp* e plataformas digitais/*on-line*, a exemplo do *Google Classroom* e do *Google Meet*.

Além disso, para atender aos estudantes sem acesso às tecnologias digitais, foram disponibilizados materiais de estudo impressos. É válido destacar que o referido município não ofertou suporte tecnológico para os estudantes da rede pública municipal, tais como: internet, *smartphones*, *notebooks*, entre outros, necessários ao processo de ensino aprendizagem, mediado pelas tecnologias digitais.

Entretanto, ressalta-se que, no Brasil, há um arcabouço jurídico que detalha os direitos à educação escolarizada. Além do enunciado amplo do direito/dever da educação para todos e responsabilidade do Estado e da família, com a colaboração da sociedade (Brasil, 1988), há especificações de garantias a serem oferecidas pelo Estado nesse âmbito, de acordo com o Art. 208 da Constituição Federal. Essas garantias abrangem a oferta gratuita de educação em diferentes níveis, etapas e modalidades, bem como a disponibilidade de programas suplementares na Educação Básica, como alimentação escolar, transporte escolar, material didático e assistência à saúde. É notório que, portanto, existe uma prioridade estatal para os segmentos da educação que atendem à população que tem obrigatoriedade de frequentar a escola.

A DESIGUALDADE DE ACESSO E NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TAPEROÁ, NO CONTEXTO PANDÊMICO

Durante o período da pandemia da Covid-19, a rede municipal de ensino de Taperoá adotou o ensino remoto por meio de plataformas *on-line* e outros

recursos digitais, sendo que a distribuição de materiais de estudo impressos foram uma das principais estratégias utilizadas. De acordo com Behar (2020), devido ao caráter excepcional desse contexto pandêmico, esse novo formato de ensino é chamado de Ensino Remoto, “uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro” (Behar, 2020, p. 3).

Além disso, entende-se que o ensino remoto ou a educação remota consistiu em práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais (Alves, 2020). Nessa investigação, consideramos o ensino remoto como uma modalidade emergencial de ensino desenvolvida de forma não presencial, com ou sem mediação das tecnologias digitais, durante o contexto da pandemia.

A fim de contextualização, ressaltamos que a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação preconizam a educação como um direito e reforçam o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 2010), (Brasil, 1996). No entanto, é sabido que, historicamente e em situações normais, esse direito já é negado a muitos, devido à marcante desigualdade social na sociedade brasileira.

Nessa direção, na era da informação, frente a um cenário no qual é possível acessar, aprender, colaborar e trocar informações via redes digitais, a temática das tecnologias digitais se consolida no discurso pedagógico. O modelo educacional contemporâneo, cujas bases remontam as da era industrial, é considerado por muitos não só ultrapassado, mas essencialmente inadequado para a formação dos jovens. E, conforme essa nova tendência, a solução apontada para a adequação e o desenvolvimento do sistema educacional recai, muitas das vezes, sobre a adoção das tecnologias digitais.

Ademais, em face a esse quadro, emergem grandes desafios para a educação escolar. Dentre os mais marcantes na literatura vigente acerca desse assunto, estão a necessidade de a escola propiciar o desenvolvimento das habilidades imperativas para a cidadania no século XXI e a indispensabilidade de serem exploradas as potencialidades das redes digitais. Nos últimos vinte anos, destaca-se o esforço global na elaboração de políticas públicas, com objetivo de ampliar o uso das tecnologias digitais no cotidiano escolar, traduzido em numerosos investimentos, visando a garantir a infraestrutura apropriada ao acesso às tecnologias digitais e à internet, bem como a formação de professores e o ajuste do currículo escolar (Selwyn, 2011). No Brasil, aponta-se para um movimento de

consolidação das tecnologias digitais como eixo central das questões relacionadas ao desenvolvimento e à modernização dos sistemas educacionais, tanto nas políticas públicas, quanto na literatura especializada.

No cotidiano escolar, nas políticas públicas em educação e nas pesquisas científico-acadêmicas, fala-se em tecnologias educacionais, tecnologias da informação e da comunicação, tecnologias digitais, tecnologias sociais, novas tecnologias, entre outras variadas nomenclaturas. Observa-se, todavia, uma lacuna na discussão a respeito do que se entende, de fato, por tecnologia, sendo essa uma interpretação de significações múltiplas, variando de acordo com cada discurso. A partir dessa compreensão emerge esta pesquisa, que objetiva analisar o discurso das políticas públicas em educação com vistas a identificar as percepções de tecnologia que os perpassam.

Durante a pandemia, essa exclusão atingiu até mesmo aqueles que estão matriculados na escola e frequentavam regularmente as aulas presenciais. Isso ocorreu devido ao distanciamento social e ao predomínio de estratégias que dependeram das tecnologias de informação e comunicação, das quais uma parcela significativa dos estudantes enfrentou dificuldades para acessar e manter o vínculo com a escola.

Um dos principais obstáculos está relacionado ao acesso à internet. De acordo com dados da rede municipal de Taperoá, grande parte das residências, especialmente aquelas localizadas no campo, não possuía acesso à internet. Dentre os desconectados, alguns afirmaram que não contrataram o serviço devido ao alto custo, enquanto outros não possuíam infraestrutura de internet em suas localidades. Além disso, muitos relataram não possuir computadores e não saberem utilizar a internet. Dessa forma, uma grande parte dos estudantes ficaram excluídos das estratégias de ensino remoto mediadas pelas tecnologias digitais.

Assim, os discentes que não possuíam dispositivos móveis (*smartphone* adequados para acessar efetivamente as plataformas utilizadas para o ensino remoto), não conseguiram acompanhar satisfatoriamente as atividades. Da mesma forma, as famílias que não possuíam dispositivos digitais (computadores de mesa, *notebooks* ou *smartphone*) suficientes para a conexão de todos os membros da família, também enfrentaram dificuldades. Há ainda uma parcela significativa de usuários que compartilhavam o acesso à internet com residências vizinhas, o que gerava uma condição precária de inclusão digital, sujeita constantemente à exclusão.

Compreende-se que apenas o acesso à internet, ou a sua possibilidade, não garante, necessariamente, melhorias efetivas na vida dos estudantes. No entanto, isso não diminui a importância de políticas públicas a continuar buscando garantir o acesso à internet como um direito relevante na contemporaneidade. Muitos estudantes estão inseridos em contextos diversos e enfrentaram desigualdades acentuadas, tornando evidente que o acesso à internet não é uma realidade plena para muitos jovens e suas famílias. Entretanto, as aulas remotas surge num contexto de mudança da forma de trabalho e sociabilidade que, influenciado pelas tecnologias atuais, criou um novo espaço de práticas, modos de pensamento e vivência social conforme aponta Lévy (1999):

Considerando os avanços tecnológicos que moldam e são moldados pelas sociedades ao longo do tempo histórico, e ressaltando que neste contexto a educação formal constitui-se como um instrumento de mediação de conhecimentos construídos, adquiridos e acumulados, a escola, enquanto instituição social, deve buscar em suas práticas difundir tais conhecimentos pautada na realidade em que está inserida (Lévy, 1999, p. 25).

Em relação à previsão de fornecimento de material impresso para os estudantes desconectados, é importante ressaltar que isso é uma garantia importante, porém, a logística para que os estudantes tivesse acesso a esse material foi prejudicada devido à pandemia. Mesmo que todos nessa condição conseguisse ir à escola, essa medida é potencialmente mais prejudicial do que o ensino remoto, em virtude da exposição dos estudantes e seus familiares ao risco de contágio durante o deslocamento para obtê-lo.

Em Taperoá, muitos estudantes, especialmente os que estudavam em escolas distantes, no interior do município, tais como, dos discentes do/no campo, ribeirinhas, quilombolas, dependiam do transporte escolar para chegar à escola. No entanto, durante pandemia, o município não distribuiu materiais de estudo para essas comunidades por meio do transporte escolar. Essa situação implicava em uma potencialidade na desigualdade educacional decorrente da ausência da Administração Pública em relação ao suporte necessário para atender às demandas do período de isolamento social.

Embora o percentual de professores com nível superior seja expressivo em comparação àqueles que possuem apenas o ensino médio, é possível que a maioria deles não tenham recebido a devida preparação para lidar com as novas tecnologias em suas formações. Esse estudo demonstra que o ensino

remoto mediado por tecnologia digital, nesse contexto pandêmico, é um arranjo circunstancial de emergência, distante de atender às demandas de uma proposta educacional que garanta o acesso, a permanência e oportunidades de aprendizagem satisfatórias. Por isso, é necessário falar em piora na qualidade educacional, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, na Constituição Federal e no Parecer N° 5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE): o ensino deve ser ministrado com a garantia de um padrão de qualidade, visando ao pleno desenvolvimento do educando e à sua preparação para o exercício da cidadania.

Pensando na questão central deste trabalho, em que as múltiplas realidades e contextos, consideramos que a organização do ensino de Taperoá é excludente e agrava a qualidade da educação pública e a desigualdade educacional, em razão de não ter garantido a aprendizagem, a qualidade e o direito e/ou a igualdade de acesso à educação para todos os estudantes.

Vale ressaltar que o governo federal, durante a pandemia da Covid-19, no mandato do presidente Jair Bolsonaro, foi omissivo em ações para reduzir os impactos negativos na educação. Muitas escolas foram fechadas e muitos estudantes ficaram sem internet, incapazes de acessar as aulas, o que resultou em efeitos negativos na educação básica.

Fernando Cássio, pesquisador de políticas educacionais e professor da Universidade Federal do ABC (UFABC), afirma que o governo federal aprofundou a desigualdade educacional no Brasil, o que teve início durante o governo de Michel Temer (MDB). Segundo ele, o governo de Bolsonaro aprofundou diversas agendas educacionais reacionárias, relacionadas ao retrocesso. O Ministério da Educação estava mais preocupado em agir como um balcão de negócios, com a distribuição de cargos, e em promover políticas contra raça, gênero, entre outros (CNTE - agosto de 2022).

De acordo com Jobert e Muller (1987), políticas públicas são configurações de ações e decisões dinâmicas, orientadas por finalidades e fundamentadas na autoridade legítima do poder público. Essas políticas não se limitam a estratégias organizacionais, mas são elementos da participação política. Essa perspectiva permitiu relacionar as políticas públicas com as interações entre os agentes governamentais em diferentes instâncias, bem como as interações entre os agentes governamentais e a sociedade civil. Também, abrangeu a configuração institucional do Estado e da organização da educação, bem como o

ordenamento jurídico, incluindo direitos, garantias e condições da escolarização (Madeira, 2014).

A falta de investimento em políticas públicas na educação pública brasileira, principalmente durante a pandemia da Covid-19, contribuiu para que os professores se sentissem amedrontados e desvalorizados, devido ao baixo investimento na educacional. Segundo a professora Marilda Gonçalves Dias Facci, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), vivemos uma situação de exploração da classe trabalhadora em relação ao seu trabalho. Ela destaca a necessidade de políticas de valorização do trabalho do do professor, fornecendo infraestrutura nas escolas para que esses profissionais e estudantes possam ter um ambiente adequado, com o docente ensinando e o discente aprendendo.

Após dois anos de pandemia, professores e estudantes ainda enfrentam diariamente diversos desafios, como a falta de estrutura nas salas de aula, dificuldades de adaptação ao ensino remoto, perda do convívio escolar e até mesmo a falta de merenda escolar, que representa uma das poucas refeições nutritivas feitas durante o dia.

Diante de todo esse quadro, urge a compreensão da tecnologia como um artefato sociocultural. A ideia de que há soluções homogêneas, adequadas a todo tipo de contexto é tão falaciosa quanto a noção de que a mera existência das tecnologias digitais no cotidiano escolar é capaz de, automática e autonomamente, potencializar experiências educacionais. O resultado das ondas de inovações tecnológicas prestes a salvar a educação nos últimos cinquenta anos parecem apontar para o mesmo desenlace: do rádio ao cinema, do VHS ao DVD, dos laboratórios de informática aos *smartphones*, a educação mostrou-se amplamente não transformada e não disruptiva. Isso porque as tecnologias, sozinhas, não são capazes de dar conta de questões tão complexas quanto as que afligem a educação.

Por trás de cada não transformação e não disrupção, estão implicadas distintas concepções pedagógicas, epistêmicas e ideológicas, relacionadas a cada contexto histórico-social, sobre as quais cabem investigações críticas.

Certamente, equipar as escolas com recursos tecnológicos auxilia no trabalho sistemático de incorporação das tecnologias digitais nas práticas docentes. No entanto, a discrepância entre a relevância dada para a garantia do acesso a esses equipamentos e as demais nuances discriminadas, como a formação docente, aponta para uma desvalorização das práticas. Cabe lembrar que a pedra angular ideológica do pensamento determinista, nesse cenário, é a ideia

de que a tecnologia é autônoma, capaz de estabelecer-se por si só, e que a mera exposição às tecnologias seria capaz de desencadear os efeitos esperados. Mais do que isso, como se pôde observar nos documentos, os efeitos que se esperam comumente enfatizam o caráter instrumental da tecnologia, sendo esse o ponto nevrálgico entrevistado neste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente discussão, ora realizada, revela um contexto complexo e, ao mesmo tempo, fértil para repensar os rumos da educação no município de Taperoá, Bahia. A pandemia evidenciou desigualdades, problemas e desafios, mostrando um município permeado por fragilidades, contradições e emergências, principalmente, no âmbito educacional, onde questões relacionadas aos perfis dos estudantes, à formação de professores e à natureza das políticas/propostas educacionais foram expostas. Em resumo, a pandemia tornou visível uma realidade que ainda não havia sido plenamente reconhecida, um município altamente desigual, com graves problemas a serem enfrentados, como a erradicação do analfabetismo, a melhoria na formação dos professores, a redução da pobreza, entre outros em diferentes aspectos e contextos.

O Ensino Remoto, implantado às pressas e sem considerar as múltiplas realidades brasileiras ou as condições reais de efetivação, revelou o quanto os projetos e/ou políticas educacionais precisam ser melhor planejados e implementados com base em indicadores sociais, tanto em nível nacional quanto em contextos escolares locais, a fim de evitar o aprofundamento das desigualdades já existentes.

Nosso discurso não nega o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação, pois reconhecemos suas potencialidades no processo de ensino e aprendizagem. Também não desvalorizamos as práticas e reinvenções escolares, que fizeram o melhor que puderam diante das condições materiais e imateriais disponíveis. O propósito foi revelar parte da realidade educacional e social do município potencializada pela pandemia, a fim de provocar reflexões sobre a necessidade de um novo modelo de sociedade, mais igualitário, com melhorias na formação docente e novos projetos que priorizem a garantia do direito à educação, a qualidade de condições para o acesso e a permanência na escola, além da garantia de um padrão de qualidade no ensino.

O sistema educacional de Taperoá enfrenta um grande desafio no pós-pandemia: o de reparar as perdas ocasionadas pelo ensino remoto. O trabalho desenvolvido deve voltar-se, cuidadosamente, para a eliminação das desigualdades, proporcionando aos estudantes, especialmente aqueles que foram excluídos durante a pandemia, aprendizagens voltadas para o desenvolvimento intelectual, humano e do pensamento crítico, bem como para a formação cidadã. É essencial, também, que o sistema de ensino encare e explore novas formas de conduzir o processo pedagógico, tendo as TICs como mediadoras desse processo.

No panorama sociocultural global, fortemente implicado por mudanças político-econômicas decorrentes das transformações propiciadas por uma nova ecologia midiática, torna-se imprescindível que a escola não tanto acrescente competências operacionais ou busque preparar os jovens para as demandas técnicas do mundo do trabalho, mas redefina sua perspectiva pedagógica, a partir dos valores da participação cidadã nessa sociedade.

Nesta pesquisa, buscou-se analisar e compreender as percepções de tecnologia que permeiam os discursos das políticas públicas em educação. Pode-se resumir que as perspectivas críticas, interpretando as tecnologias como artefatos socioculturais, aparecem ofuscadas pela preocupação com métricas quantitativas de acesso, em conjunto com o que se entende por uso pedagógico dessas tecnologias, restringindo aquilo que se considera como apropriado no âmbito educacional.

No documento do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014a), é possível notar que essas tecnologias são retratadas, majoritariamente, como ferramentas estratégicas para alcançar as metas traçadas para o programa, não havendo preocupação geral com um aprofundamento crítico e reflexivo sobre seu papel. Isso ocorre dada à tendência de se interpretar informatização e acesso a equipamentos digitais como condição suficiente para garantir melhorias no sistema educacional.

Assim, as políticas públicas referendam-se nas decisões relacionadas às instituições, suas regras e modelos políticos que influenciam na sua agenda, formulação, gestão, implementação, monitoramento e avaliação. São representações do reflexo das concepções presentes na sociedade. Nestes termos, “as políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social” (Höfling, 2001, p. 31).

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**. Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.

BEHAR, Patricia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020.

BRASIL. **Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1428**, de 28 de dezembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 188**, de 3 de fevereiro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP Nº 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544**, de 16 de junho de 2020.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, novembro de 2001, p. 30-41.

JOBERT, B.; MULLER, P. **L'Etat en action**. Politiques publiques et corporatismes. Paris: PUF, 1987.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papyrus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MADEIRA, Lúgia Mori (ORG.). Porto Alegre, **UFRGS/CEGOV**, M2014. p. 195 - 215.

SANTOS, Edméa. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. Notícias, **Revista Docência e Cibercultura**,

agosto de 2020, online. ISSN: 2594-9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em: 11 dez. 2020.

SELWYN, Neil. **Education and technology**: key issues and debates. London: Continuum, 2011. 197 p.