

Ensino remoto emergencial (ere) na educação pública baiana
Emergency remote teaching (ere) in public education from bahia

Vanessa Costa dos Santos¹

Julia Maria da Silva Oliveira²

Rosimeiry Souza Santana³

Resumo

A pandemia CoVID-19, trouxe nova configuração do trabalho docente, devido às orientações sanitárias, dentre elas o distanciamento físico. Assim, ocorreu de forma imediata (março 2020) o fechamento das escolas, como alternativa, uma vez que não havia ou há estimativa precisa sobre o retorno presencial, desta maneira fora implantado o ensino remoto, no qual o uso das tecnologias digitais são as ferramentas centrais. Nesse contexto, o objetivo do estudo foi investigar a percepção dos docentes da educação básica do estado da Bahia, no que diz respeito ao uso das TIC no desenvolvimento e acompanhamento das atividades realizadas no contexto do ensino não presencial (ERE) ou ensino remoto. Para isso, o desenho metodológico da pesquisa se aproxima da perspectiva quantitativa e qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, com docentes da rede pública e privada do estado da Bahia. Utilizamos como instrumento para coleta das informações o questionário online SurveyMonkey. A amostra foi composta por 756 docentes. Os resultados apontam que os docentes buscaram para além do ERE, estratégias pedagógicas que respondessem a realidade educacional vigente. Entretanto, a ausência de equipamentos tecnológicos, conexão inexistente ou desqualificada à internet e, formação dos docentes evidencia as desigualdades de acesso às tecnologias da informação e comunicação na Bahia.

Palavras-chave: Educação. Ensino remoto. TIC. Políticas públicas.

Abstract

The CoVID-19 pandemic brought a new configuration of the teaching work, due to health guidelines, including physical distance. Thus, schools were closed immediately (March 2020), as an alternative, since there was no or no precise estimate of the on-site return, remote education is implemented, in which the use of digital technologies is the central tool. In this context, the objective of the study was to investigate the perception of basic education teachers in the state of Bahia, with regard to the use of ICT in the development and monitoring of activities carried out in the context of non-classroom teaching (ERE) or remote teaching. For this, the methodological design of the research approaches the quantitative and qualitative perspective, of an exploratory and descriptive nature, with teachers from the public and private network of the state of Bahia. We used the SurveyMonkey online questionnaire as an instrument to collect information. The sample consisted of 756 teachers. The results indicate that the teachers sought, beyond the ERE, pedagogical strategies that responded to the current educational reality. However, the absence of technological equipment, a non-existent or disqualified connection to

¹ Mestre em Ensino, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB. Licenciada em Geografia, pela UESB. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade (GEPEDCECC/CNPq). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo (GEPEC/CNPq).

² Professora Titular, Departamento de Ciências da Educação, da Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC (1996). Doutorado em Educação - Université de Montréal-QC-Canadá (2005). Mestrado em Educação, pela Universidade Federal da Bahia (1997). Licenciada em Pedagogia, pela UESB. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Pessoas Jovens e Adultas, Juventudes e Políticas Públicas.

³ Mestranda em Educação, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB. Especialista em Educação e Diversidade Étnico Cultural, pela UESB. Bacharela em Psicologia, pela Faculdade Juvêncio Terra. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade (GEPEDCECC/CNPq). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo (GEPEC/CNPq).

the internet, and teacher training shows the inequalities in access to information and communication technologies in Bahia.

Keywords: Education. Remote teaching. ICT. Public policy.

1 Introdução

A educação no Brasil recebe influências internas e externas da classe burguesa, a qual propaga um discurso de crise e de fracasso da escola pública, a fim de cancelar as propostas educacionais formuladas pelos empresários neoconservadores da direita, as quais encontram ressonância no Estado brasileiro. É nesse contexto que foi implantado e implementado o Ensino Remoto Emergencial (ERE) no Brasil, devido a pandemia, provocada pela CoVID-19. Nesse sentido, o ERE se caracteriza como uma estratégia pedagógica (não se pode confundir com a Educação à Distância, posto que não se configura como uma modalidade da educação) para o enfrentamento das consequências do fechamento das escolas, por exemplo. No entanto, esse plano desconsidera a heterogeneidade e desigualdade social existente no país, sobretudo no que diz respeito à infraestrutura física e tecnológica das escolas.

O primeiro caso notificado de CoVID-19 ocorreu na cidade de Wuhan, na China, em 31 de dezembro de 2019 e, disseminou-se, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020), rapidamente por 19 países, o que a conduziu a declarar Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), conforme o Regulamento Sanitário Internacional, devido a Infecção Respiratória Aguda causada pelo Novo Coronavírus (SARS – CoV-2), em 30 de janeiro de 2020.

Em 11 de março de 2020 a OMS declarou a pandemia. No Brasil, o primeiro caso notificado por CoVID-19 ocorreu em 26 de fevereiro de 2020, e, a primeira morte em 17 de março. Embora a OMS tenha enunciado em janeiro o estado de ESPII diante da transmissão acelerada pela CoVID-19, o governo federal tão somente determinou emergência sanitária, por meio da Portaria Ministério da Saúde/Gabinete do Ministro nº 188, em 3 de fevereiro de 2020, que declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN), em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV) (BRASIL, 2020).

As consequências, ainda sem limites conhecidas, considerando que estamos vivendo a pandemia, reverberam por todos os setores das sociedades mundiais. Dessa maneira, na tentativa de diminuir o contágio a fim de evitar o colapso das redes hospitalares, a OMS recomendou, dentre outras orientações, o distanciamento físico, que foi adotado por vários

países e conduziu a suspensão, por exemplo, das aulas, e conseqüentemente o fechamento das escolas.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Pleno (CP) em conjunto com o Ministério da Educação (MEC) homologam o Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020, o qual possibilita o cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual permite aos estados, municípios e o Distrito Federal organizarem suas redes de educação.

A pandemia impôs a busca por estratégias pedagógicas que pudessem responder a essa nova realidade educacional. A rede privada de educação em diversas cidades reagiu com agilidade, empregou o ensino não presencial, e, para isso, ministrou suas aulas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação. Entretanto, a rede pública dos estados, municípios e o Distrito Federal a resposta não ocorreu de pronto devido, dentre outras possibilidades, aos anos de descaso com a infraestrutura física da escola, a ausência de manutenção e renovação dos equipamentos tecnológicos, o desprovimento de conexão qualificada à internet e, com a formação dos recursos humanos das escolas.

Assim, questionamos: qual a percepção dos docentes do estado da Bahia acerca do Ensino Remoto Emergencial no contexto da pandemia de CoVID-19?

Nesse âmbito, propomo-nos investigar o que apontam os docentes do estado da Bahia, no que diz respeito ao uso das TDIC no desenvolvimento e acompanhamento das atividades realizadas no contexto do ensino não presencial ou ERE. Esse artigo integra a pesquisa intitulada “impacto da utilização das tecnologias educacionais por meio do ensino remoto nas atividades escolares em municípios baianos, no contexto da pandemia de CoVID-19”, desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas, Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e Cidade (GPEMDECC), vinculado à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em parceria com o Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ciências Humanas (CEPECH), na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), a qual foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da UESB, sob o nº 4.130.396 (parecer deliberativo do CEP)., junto as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, que iniciaram um processo de reorganização do Calendário Escolar, tendo como base o Parecer CNE/CP nº 5 de 28 de abril de 2020, o qual possibilita o cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, exigidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A possibilidade da realização de atividades pedagógicas não presenciais fez com que os sistemas de ensino públicos e privados começassem a realizar atividades mediadas por tecnologias digitais de informação e comunicação, enviando atividades via internet e/ou aulas remotas, por meio de plataformas virtuais. Entretanto, a grande desigualdade social presente no país, implica diretamente na garantia de condições iguais de acesso ao ensino mediado pelas tecnologias digitais, uma vez que nem todos os estudantes e professores tem formação e acesso a essas tecnologias.

2 Procedimentos metodológicos da pesquisa

O desenho metodológico do nosso estudo se apresenta dentro da perspectiva qualitativa, pois se debruça sobre o estudo dos fenômenos humanos, da realidade social que não pode ser quantificada, posto que transita pelo universo de significados, motivos e atitudes (MINAYO, 2001). Agrega, também, aspectos de pesquisa quantitativa ao empregarmos o método do tipo “exploratory survey research takes place during the early stages of research into a phenomenon, when the objective is to gain preliminary insight on a topic, and provides the basis for more in-depth survey” (FORZA, 2002, p. 155). De acordo com a tipologia construída pelo retro citado autor, nosso estudo, também, é descritivo, posto que “aimed at understanding the relevance of a certain phenomenon and describing the distribution of the phenomenon in a population” (FORZA, 2002, p. 155).

A fim de colhermos as informações sobre o ERE utilizamos um questionário com questões aberta e fechadas, disponibilizado na plataforma eletrônica *SurveyMonkey*⁴, entre os dias 16 de maio a 1 de junho de 2020, o qual foi enviado, via e-mail (havia o link de acesso ao questionário) e whatsapp, aos professores da Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino superior dos sistemas públicos e redes privadas do estado da Bahia. Sublinhamos que o público alvo foram os docentes do estado da Bahia, porém o questionário também foi respondido por professores de outros estados do país. Assim, compuseram nossa amostra, tão somente os professores que reenviaram o questionário respondido (756), deste total 735 docentes atuam no estado da Bahia e, os demais nos estados do Rio de Janeiro (6); Minas Gerais (5); São Paulo (4); Alagoas; Góias; Mato Grosso; Paraíba; Rio Grande do Sul e Tocantis, com 1 docente.

⁴SurveyMonkey é uma plataforma eletrônica que cria questionários online simples ou sofisticados, baseada em software como serviço de desenvolvimento de pesquisas online gratuitas e pagas, com programas que viabilizam a coleta de dados em larga-escala.

Dos 756 professores 532 são servidores concursados (efetivos) e 224 são servidores contratados (temporários). Dessa totalidade, apuramos que 96% docentes atuam na educação pública (estadual, municipal e federal). A maioria dos questionários foi respondido por mulheres (79,2%), como podemos observar no quadro 1.

Quadro 1: Sexo/Gênero dos professores participantes da pesquisa

Masculino	152
Feminino	599
Prefiro não informar	2
Outro (especifique)	3

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Em relação a localização geográfica das escolas, em que os professores atuam, 553 lecionam em escolas da zona urbana e 203 na zona rural. Quanto à idade dos professores, participantes da pesquisa, podemos observar (quadro 2) que a maioria, 44,84%, tem entre 35 e 44 anos, 28,3% tem entre 45 e 54 anos, 16,7% tem entre 25 e 34 anos e ninguém tem mais de 65 anos.

Quadro 2: Idade dos professores participantes da pesquisa

Opções de respostas	Porcentagem dos respondentes	Total de respondentes
Entre 18 e 24 anos	2,12%	16
Entre 25 e 34 anos	16,7%	126
Entre 35 e 44 anos	44,8%	339
Entre 45 e 54 anos	28,3%	214
Entre 55 e 64 anos	8,1%	61
Mais de 65	-	-

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Nossa investigação ocorreu no momento em que os municípios baianos (de 16 de maio a 01 de junho de 2020), ainda, não haviam começado a ofertar o ERE, por essa razão obtivemos como resposta a algumas questões a expressão “não se aplica”, entretanto 41,3% dos respondentes nos informaram que a rede de educação à qual está vinculada adotou o ERE, enquanto 36% responderam que não havia adotado. Tal decisão foi tomada pela escola (24%), pela Secretaria de Educação (27,8%) e 34,5% dos respondentes consideraram que essa

alternativa não se aplicava, uma vez que as escolas não estavam funcionando à época da coleta das informações.

3 Políticas públicas de inserção das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC)

Hofling (2001, p. 31) concebe políticas públicas como “o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”. Nesse sentido, ressaltamos a existência de uma clara divisão entre políticas públicas estatais e políticas públicas de governo. A primeira concerne àquelas que são formuladas no âmbito do Estado-nação, enquanto que a segunda, é elaborada de acordo com o projeto de governo (estado, município e o Distrito Federal), implantada, implementada e avaliada dentro do tempo de exercício daquele governo.

Entretanto, nesse contexto se faz necessário atentar que a pedra angular de uma política pública é o “problema público” isto significa que

o que define se uma política *é ou não é pública* é a sua intenção de responder a um problema público, e não se o tomador de decisão tem personalidade jurídica estatal ou não estatal. São os contornos da definição de um problema público que dão à política o adjetivo de ‘pública’ (SECCHI, 2017, p. 5) (grifo dos autores).

Sublinhamos nesse universo, um problema comum às esferas públicas, isto é, a inexistência de completude do ciclo de políticas públicas (*policy cycle*). De acordo com Secchi (2017, p. 44) o ciclo de políticas públicas é composto por “sete fases principais: 1) identificação do problema, 2) formação da agenda, 3) formulação de alternativas, 4) tomada de decisão, 5) implementação, 6) avaliação, 7) extinção”. Discordamos da sétima fase indicada pelo autor, pois acreditamos que após a avaliação, a política pode ser redimensionada em consonância com a realidade para a qual foi destinada, no lugar de ser extinta, posto o investimento, sobretudo o recurso financeiro, público, despendido desde a sua inserção na agenda política até a avaliação (não é o que percebemos comumente no Brasil). Outro aspecto relevante sobre programas e projetos que materializam uma política pública, é a ausência de diálogo entre os entes federados, bem como a descontinuidade destes a cada período que se inicia um novo governo.

No Brasil, a partir do século XX, as políticas públicas foram formuladas para atender as consequências da industrialização e urbanização do país. Nesse processo, as reformas econômicas e educacionais implementadas, segundo Frigotto e Ciavatta (2003), foram

produzidas em consonância com o Consenso de Washington⁵, com acordos que beneficiaram o mercado internacional, com o financiamento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do Banco Mundial (BM), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), pois as orientações provenientes desses organismos e agências internacionais ressaltavam a necessidade, da formação de mão de obra para o atendimento do mercado de trabalho em franca expansão. Essa formação da classe trabalhadora deveria ser realizada pela escola, a qual possuía um currículo fundamentado nos princípios da pedagogia tecnicista, no campo das teorias não críticas, para as quais o objetivo fulcral está no “aprender a fazer”, uma vez que os homens e mulheres precisavam tão somente da qualificação para a execução do trabalho fabril. O contexto em torno das práticas educativas traz a emergência do produtivismo, da meritocracia, porém cega às desigualdades sociais (LIMA; BERNARDES, 2020).

Após a Segunda Guerra Mundial, ocorreram transformações rápidas e profundas que impulsionaram a Revolução Técnico-científica, tomada como Terceira Revolução Industrial ou Era Digital ou Sociedade da informação, do conhecimento dentre outras denominações. O campo econômico está no centro das reformas do Estado, da reestruturação produtiva, da crise estrutural do capital, precarização das condições do trabalho dentre outras, fomentado pela globalização do capital, pelo neoliberalismo e, nesse âmbito, pelo capitalismo financeiro em detrimento de uma concepção da educação assentada no humanismo.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 62) apontam que a Revolução Técnico-científica, informacional “tem por base, sobretudo, a microeletrônica, a cibernética, a tecnocrônica, a microbiologia, a biotecnologia, a engenharia genética, as novas formas de energia, a robótica, a informática, a química fina, a produção de sintéticos, as fibras óticas, os *chips*” (grifo dos autores). O domínio dessas áreas de conhecimento provocou e provocam o aprofundamento e ampliação do fosso de desigualdades sociais, econômicas, educacionais, culturais entre as sociedades de economia avançada e aquelas em desenvolvimento.

Na década de 1990 o sistema mundial de computadores – Internet - começa a se expandir no Brasil e, incrementa o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e

⁵Em novembro de 1989, o Institute for International Economics em Washington (E.U.A.) organizou um encontro intitulado Latin American Adjustment: How Much HAS Happend?, no qual estavam presentes o FMI, BM, o BID e diversos economicistas latino-americanos a fim de avaliar as reformas econômicas empreendidas nos países latinos.. O relatório final desse encontro foi denominado “Consenso de Washington” (BATISTA, 1994, p. 99-100).

Comunicação (TIC). No entanto, tão somente a partir da publicação do livro “Sociedade da informação no Brasil: livro verde” (2000) organizado por Tadao Takahashi, as TIC passam a integrar a agenda política no Brasil rumo à Sociedade da Informação (BONILLA; OLIVEIRA, 2011).

Em 26 de fevereiro de 2015, a Emenda Constitucional nº 85, “altera e adiciona dispositivos na Constituição Federal para atualizar o tratamento das atividades de ciência, tecnologia e inovação” (BRASIL, 1998). Em 16 de fevereiro de 2017, a Lei nº 13.415, institui alterações à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no tocante às tecnologias articuladas às áreas de conhecimento, no Ensino Médio.

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias (BRASIL, 2017, p.1).

Desse modo, o Estado brasileiro organiza a inserção das tecnologias da educação e da comunicação por meio de legislação própria. Embora, o governo federal tenha implantado e implementado na educação básica e pública, programas e projetos desde a década de 1997 que tem por fito a inserção das TIC na educação (Quadro 3).

Quadro 3: Programas de inserção das TIC na Educação Básica, 1997 – 2020

Nome do Programa	Decreto/Portaria de criação	Decreto/Portaria /Lei vigente	Objetivo
Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) (Urbano e Rural).	Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997.	Decreto 6.300, de 12 de dezembro 200.7	É um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em

			contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias (MEC, 2018, n.p) ⁶ .
Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE).	Decreto nº 2.592, de 15 de maio de 1998.	Decreto nº 6.424, de 4 de abril de 2008.	Tem como objetivo conectar todas as escolas públicas urbanas à internet, rede mundial de computadores, por meio de tecnologias que propiciem qualidade, velocidade e serviços para incrementar o ensino público no País (MEC, 2018, n.p) ⁷ .
	Plano Geral de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado Prestado no Regime Público.		
Programa um computador por aluno (PROUCA).	Plano Geral de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado Prestado no Regime Público.	Lei nº 12.249, de 10 de junho de 2010.	Art. 7º O Prouca tem o objetivo de promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal ou nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática, constituídas de equipamentos de informática, de programas de computador (software) neles instalados e de suporte e assistência técnica necessária ao seu funcionamento (BRASIL, 2010, p. 3).
	Projeto Um Computador por Aluno (Projeto UCA).		
Programa de Inovação Educação Conectada.		Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017.	Art. 2º O Programa de Inovação Educação Conectada visa a conjugar esforços entre órgãos e entidades da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, escolas, setor empresarial e sociedade civil para assegurar as condições necessárias para a inserção da tecnologia como ferramenta pedagógica de uso cotidiano nas escolas públicas de educação básica (BRASIL, 2017, p. 1).
Sistema Nacional para a Transformação Digital - SinDigital, composto pela Estratégia Brasileira para a		Decreto Nº 9.319, de 21 de março de 2018.	§ 1º A E-Digital, fundamentada nos eixos temáticos constantes do Anexo I a este Decreto, visa à harmonização das iniciativas do Poder Executivo federal ligadas ao ambiente digital, com o objetivo de aproveitar o potencial das tecnologias digitais para promover o desenvolvimento econômico e social

⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfo>. Acesso em: 03 fev. 2021.

⁷ Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15808#:~:text=O%20Programa%20Banda%20Larga%20nas,o%20ensino%20p%C3%ABablico%20no%20Pa%C3%ADs>. Acesso em: 03 fev. 2021.

Transformação Digital - E-Digital.			sustentável e inclusivo, com inovação, aumento de competitividade, de produtividade e dos níveis de emprego e renda no País (BRASIL, 2018, p. 1).
Define critérios e procedimentos para a produção, recepção, avaliação e distribuição de recursos educacionais abertos ou gratuitos voltados para a educação básica em programas e plataformas oficiais do Ministério da Educação – MEC.		Portaria nº 451, de 16 de maio de 2018.	Art. 3º A Secretaria de Educação Básica deste Ministério - SEB-MEC poderá realizar contratação ou financiamento junto a órgão ou entidade da Administração Pública federal para produção, recepção e avaliação de recursos educacionais abertos, incluindo cursos, videoaulas temáticas e outros conteúdos destinados à formação continuada dos profissionais da educação básica, obedecidas as regras que regem as contratações e descentralizações de créditos da Administração Pública (BRASIL, 2018, p. 1).
Define critérios da fase de expansão do Programa de Inovação Educação Conectada, para repasse de recursos financeiros às escolas públicas de educação básica em 2019.		Portaria nº 29, de 25 de outubro de 2019.	§ 2º Os recursos de que trata o caput deverão ser empregados exclusivamente para a execução das ações previstas nas alíneas "a", "b" e "c" do inciso II do Art. 4º do Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017: a) contratação de serviço de acesso à internet; b) implantação de infraestrutura para distribuição do sinal de internet nas escolas; e c) aquisição ou contratação de dispositivos eletrônicos (BRASIL, 2019, p. 1).
Define critérios do Programa de Inovação Educação Conectada - PIEC, para repasse de recursos financeiros às escolas públicas de educação básica em 2020.		Portaria nº 9, de 2 de julho de 2020.	Art. 1º Ficam definidos os critérios técnicos para o repasse direto de recursos financeiros às escolas públicas em 2020, no âmbito do Programa de Inovação Educação Conectada (BRASIL, 2020, p. 1).

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Esses projetos e programas podem ter imprimido celeridade à gestão escolar, no que concerne às atividades de cunho administrativo, no âmbito pedagógico, acreditamos que tenham servido à atualização das estratégias didáticas, dos conteúdos, dentre outras contribuições, entretanto, não podemos esquecer que a expansão das TIC ocorre em um dos países mais desigual do mundo: o Brasil, dada a elevada concentração de renda de um

pequeno grupo em detrimento da população. Isso significa que algumas escolas, à semelhança de alguns domicílios acessarão a internet com conexão qualificada, outras não o farão devido ao custo, algumas escolas possuirão equipamentos tecnológicos, tal qual as pessoas nos seus domicílios, porém uma grande parcela da sociedade não possuirá ou terá acesso a nenhum desses bens. Igualmente, algumas redes de educação pública ofertarão formação continuada à comunidade escolar (gestores, coordenadores pedagógicos, secretárias, docentes que desempenham o co-ensino, etc.), principalmente às/aos docentes a fim de que estes desenvolvam as competências e habilidades necessárias ao uso das TIC.

O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), em 23 de junho de 2020, divulgou os resultados de uma pesquisa realizada acerca do acesso às TIC no Brasil, por crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos (Tamanho da amostra - 2.954 crianças e adolescentes). Os resultados evidenciaram a existência de 3 milhões de crianças e adolescentes não-usuários de Internet; 1,4 milhão nunca acessou a internet; 1,6 milhão de crianças e adolescentes, não tem Internet em casa; 58% das crianças e adolescentes acessam à Internet exclusivamente pelo celular. O acesso exclusivo por computadores é de apenas 2% e o acesso combinado, por meio de computador e celular, é de 37% (CETIC TIC, 2020).

Os resultados dessas pesquisas, no atual cenário brasileiro, estão no centro de todos os debates educacionais, uma vez que podem contribuir à tomada de decisão para o enfrentamento da pandemia. Nessa conjuntura, o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Educação (CNE), os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) e Municipais de Educação (CME) recomendam a reorganização do calendário escolar, bem como por meio da Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020 a qual “estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020” (BRASIL, 2020). Assim, a alternativa encontrada na área educacional em resposta à necessidade do distanciamento físico, é o ensino não presencial, denominado Ensino Remoto Emergencial (ERE), o qual não pode ser considerado como modalidade da educação básica, pois não está regulamentado pela LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Conforme o Parecer CNE/CP nº 9, de 9 de julho de 2020, as

atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com

orientações pedagógicas distribuídas aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos (BRASIL, 2020, p. 11).

Lima e Bernardes (2020) nos esclarece que ERE não pode ser considerado Educação à Distância (EàD), a qual está organizada, desde o início, com conteúdos para a “realidade virtual, atividades e aulas síncronas e assíncronas, suporte constante de tutores, amplas estratégias de abordagens, plataformas (os chamados ambientes virtuais de aprendizagens) previamente conhecidas pelos professores e tutores, etc.”, enquanto que o ERE é um “conjunto de estratégias de ensino que têm sido pensadas e adaptadas no calor do momento” (LIMA; BERNARDES (2020, p. 37), por uma necessidade. Concordamos com os autoras, posto que entendemos que a ERE não substitui a EàD tampouco é uma derivação ou uma modalidade da educação básica e superior, mas se tornou relevante no âmbito das medidas sanitárias tomadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e seguidas pelos Estados-nação. Nesse sentido, assinalamos que não objetivamos discutir e analisar as políticas públicas destinadas à EàD.

Enfatizamos, neste contexto, que o processo gradativo e contínuo de depauperação que fora e ainda é submetida a educação e, aquela que a veicula: a escola, aqueles/as que ali estão: docentes, vivenciam as consequências das contradições seculares do capitalismo financeiro, que estão para além do acesso às TIC ou a formação para o uso das TIC ou ao acesso à internet e, que, novamente, a sociedade em geral, os governos em específico, pretendem colocar sob o manto do silêncio. Essas consequências não são datadas pela primeira notificação da CoVID-19, elas expressam a assunção de um projeto econômico e político corporificado nos acordos entre o Banco Mundial (BM) / Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Brasil, desde a década de 1980.

Dessa forma, não podemos olvidar que a educação brasileira sempre esteve atrelada ao desenvolvimento econômico do país. Assim, o pano de fundo da escola pública (atividades didáticas, pedagógicas, avaliativas, etc.) destinada às camadas pobres da população, não é a emancipação crítica do sujeito, mas a qualificação da mão de obra desse atual e futuro empregado/a, operário/a, trabalhador/a. Embora tenhamos (nossos antecessores) na década de 1930, por meio do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova defendido,

o ensino leigo, universal, gratuito e obrigatório, a reorganização do sistema escolar sem o questionamento do capitalismo dependente, enfatizam a importância do Estado na educação e desta na reconstrução nacional. Como solução para os problemas do país apelam para o humanismo científico-tecnológico, ou seja, convivência harmoniosa do homem com a máquina, criando-se condições para que

os indivíduos convivam com a tecnologia e a ciência, fazendo-os entender que tudo isto está a serviço e disponibilidade do homem (MARÇAL RIBEIRO, 1993, p. 19-20).

Nove décadas depois da publicação do Manifesto dos Pioneiros, constatamos que a ofensiva neoliberal produziu a valorização da economia em detrimento da formação humana. Porém, ações contra hegemônicas surgem de todas as partes do mundo, a fim de resistir à banalização das emoções, do sentimento de pertencimento, daquilo que nos faz e nos torna humanos, do que nos conecta a outro ser. Resistimos à naturalização de todas as formas de violência, sobretudo àquelas que nos conduzem às catacumbas da sociedade capitalista. O momento caótico, angustiante que vivemos, está sendo aproveitado para garantir e ampliar o mercado tecnológico das corporações, sustentados pelos acordos com as agências multilaterais internacionais, fundações e institutos, etc. de *per si* e, em parceria, com todas as esferas de governo. Dessa forma, o ERE legítima, serve “como forma de expansão e de lucros para a comercialização de produtos da indústria informática tanto em forma de *hardware* quanto de *software*” (GENTILI; SILVA, 2015, p. 13) (grifo dos autores), esses produtos foram redimensionados para atender as demandas educacionais. Assim, os pacotes com softwares educacionais são comprados por todas as esferas de governo e, contribuem para evidenciar cada vez mais as desigualdades ao acesso das TIC no Brasil.

No quadro 4, Santos e Nunes (2020) apresentam os resultados de uma pesquisa realizada pelo INEP (2018), e, apontam o percentual de escolas públicas (meio urbano e rural) brasileiras, no período de 2010 à 2018, que possuem acesso à internet, laboratório de informática e conexão à internet, uma vez que esses são imprescindíveis para a oferta, no momento atual devido à pandemia, do ERE. Consideramos, a partir da leitura desses percentuais, que essa oferta é um problema grave para o meio rural e moderado para o meio urbano. Entretanto, para os autores, estes resultados se constituem em problemas principais, ao acrescentarmos a ausência ou precariedade da infraestrutura física da escola, da conservação, da manutenção do equipamento e do pagamento à provedora de internet!

Quadro 4: Acesso à internet nas escolas públicas do Brasil no período de 2010-2018

BRASIL	2010		2012		2014		2016		2018	
	R	U	R	U	R	U	R	U	R	U
SERVIÇOS										
LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	13%	51%	22%	58%	24%	56%	23%	52%	19%	47%
INTERNET	8%	75%	12%	83%	16%	86%	30%	88%	34%	91%
BANDA LARGA	4%	62%	7%	73%	8%	74%	17%	76%	21%	79%

Fonte: SANTOS; NUNES (2020) elaborado a partir dos dados do INEP (2018).

Dessa forma, os estudantes da escola pública, oriundos da classe trabalhadora e das camadas pobres da sociedade, são desprovidos das condições econômicas objetivas para acessarem as atividades escolares, o que não é diferente para os docentes. Esse conjunto de elementos se amálgama, e, possibilita entender a complexidade da oferta do ERE pelas redes públicas, mas, sobretudo a enxergar de forma translúcida o resultado da fragmentação, da descontinuidade das políticas públicas quer sejam do Estado-nação quer sejam aquelas das esferas governamentais para a implantação e implementação das TIC/TDIC no Brasil, desde 1997, ano da criação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo).

4 A oferta do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na educação pública baiana

A Bahia está localizada no sul da região Nordeste do Brasil, possui 564.760, 427 km² de área territorial, é o quinto estado mais extenso do país, com 417 municípios, uma população de 14.930,634 pessoas e uma renda mensal *per capita* de R\$ 913,00 (IBGE, 2020).

Perguntamos aos professores das escolas que adotaram o ERE, quais canais foram empregados para o envio das atividades pedagógicas aos discentes. Da totalidade de docentes, 40,5% respondentes indicaram as redes sociais, tais como: Facebook, WhatsApp, bem como enviam por correio eletrônico (e-mail), 35,2% respondeu que não se aplica e; 26,7% imprimem a atividade e os responsáveis pelos estudantes se dirigem à escola para buscá-las. No entanto, enfatizam que estas alternativas não são viáveis para os/as discentes que estudam nas Escolas do Campo, uma vez que não podem contar com nenhum meio de transporte para que possam entregar e recolher as atividades, além disso, chamam atenção que na escola do campo e, no campo de forma ampla o acesso à internet é um grande obstáculo. Em 2018, o serviço de rede móvel celular para telefonia ou Internet não funcionava em 29,1% dos domicílios brasileiros situados no meio rural, enquanto na região Nordeste é de 31,7%.

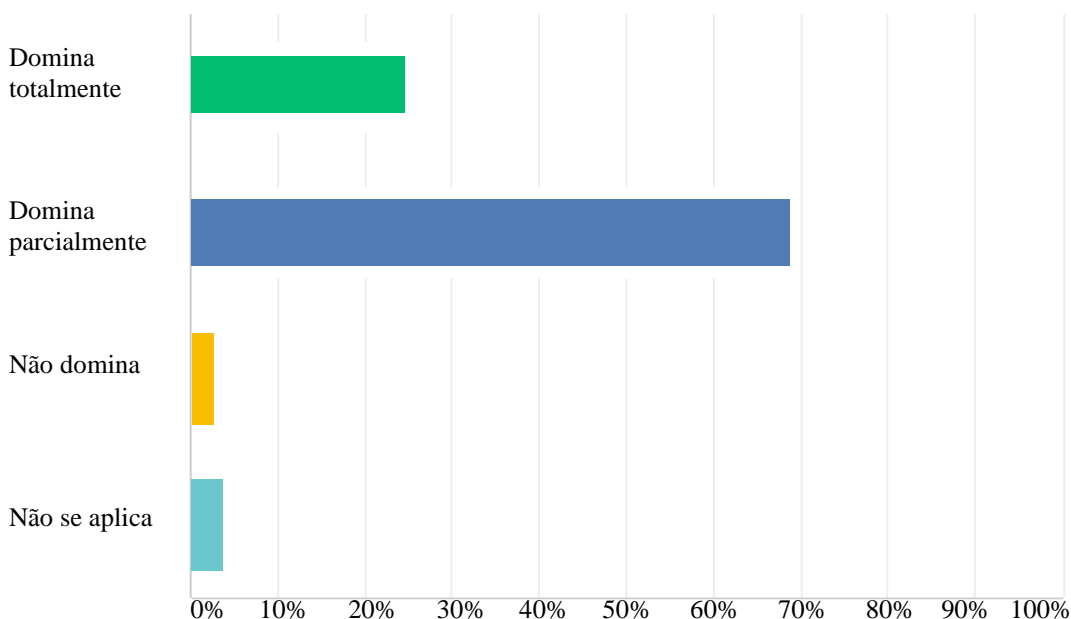
De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação (PNAD Contínua TIC) 2018 (IBGE, 2020), dos 71,7 milhões de domicílios participantes na referida pesquisa há 69,2 milhões (96,4%) que possuem uma televisão em casa. Apesar disso, a televisão não faz parte das possibilidades aventadas pelos sistemas educacionais para atingir o seu público alvo. A única via colocada pelos e para os sistemas é o ERE, o qual necessita que no domicílio tenha um microcomputador, que esteja

conectado à internet e, o tipo de conexão e a qualidade desta dependerão do quanto o cliente possa desembolsar.

Conforme, ainda, com o PNAD Contínua TIC 2018 (IBGE, 2020) as regiões Nordeste e Norte são detentoras dos menores percentuais de domicílios que possuem tão somente um computador. Em 2017, na região Nordeste 28,7% dos domicílios possuía um computador, no Norte, no mesmo ano, era de 27,6%, enquanto que no país era de 43,4%. No ano seguinte, houve diminuição no percentual de domicílios com computador no Brasil para 41,7%, no Nordeste para 27,5% e, no Norte 26,4%. Desta maneira, em 2017, 98,7% dos domicílios brasileiros acessava tão somente a internet por celular, em 2018 o percentual foi de 99,2%. Na Bahia, na população de 10 anos a mais em 2017, 51,4% acessava a internet apenas pelo celular, e, em 2018, representou 57,7%.

Na nossa investigação, 41,4% dos docentes informaram que acessam a internet via *Wi-Fi*, compartilhado com vizinhos, amigos, etc., seguido de 27,6% que utilizam o celular para se conectarem a internet. Avaliam a conexão como satisfatória 27,2% dos docentes, como regular 35,4% e, 22,3% consideram que a conexão é boa. Questionados acerca das suas habilidades com as tecnologias, 68,9% docentes avaliam que dominam parcialmente e 24,7% consideram que a dominam totalmente (Gráfico 1). No entanto, 51,7% docentes relatam que lhes falta habilidade com as tecnologias da informação e comunicação.

Gráfico 1: Habilidades dos docentes com as tecnologias, 2020.



No que diz respeito aos estudantes, ao analisarmos as respostas, encontramos algumas incoerências, ei-las: 34% dos docentes dizem que os estudantes conseguem realizar parcialmente as atividades propostas e, 26% responderam que sim, conseguem. Porém, os docentes que empregam o ERE indicaram como dificuldade de 23,7% dos estudantes o fato de não possuírem conexão com a internet, enquanto que 13,6% possuem uma conexão de baixa velocidade/qualidade. As atividades enviadas são devolvidas por 36,4% dos estudantes e, essa questão não se aplica para 39,1% docentes. Acreditamos que tais incongruências se devem às diversas realidades das redes educacionais. Nesse momento, a preocupação de 26,3% dos docentes é quanto à aprendizagem dos estudantes, tal qual a necessidade de manutenção do vínculo entre escola e estudante (12,7%).

O ERE se tornou a única saída! Caminho minado para uns e plenamente fértil para os detentores do capital! Dessa maneira, os lucros serão capitalizados pelas empresas privadas de educação, minimiza os gastos do Estado, facilita o controle dos conteúdos a serem ensinados, o que repercute diretamente sobre o trabalho docente, na formação inicial e continuada de professores, no desenvolvimento da consciência crítica, que possibilita a emancipação do homem e da mulher. Assim, “as discussões, debates de ideias e contestações que já eram difíceis na estrutura verticalizada da escola, torna-se ainda mais complexo e até sem sentido em uma escola virtual” (SOARES, 2020, p. 8-9).

Avaliamos que para as redes de educação pública não há possibilidade para resgatar, recuperar os anos de negligência, de menoscabo com que trataram a educação de forma ampla e, restrita: a escola pública. A precarização das condições de trabalho docente como consequência das investidas gradativas, contínuas do neoliberalismo, o qual é subsumido pelo Estado em detrimento das políticas sociais, da denegação dos direitos sociais e, nesta conjuntura, a reforma da organização do trabalho e, com o desenvolvimento das tecnologias,

da intensificação na exploração, nas formas visíveis e invisíveis de exclusão, nos mecanismos de promoção da violência e, principalmente, da ampliação da desigualdade social e humana. Isso, para dizer que o coronavírus tem sua face mais perversa iniciada nas classes privilegiadas, quando disseminada no contato com pessoas que estiveram fora do país, chegando à classe trabalhadora e aos mais pobres e vulneráveis (FERREIRA; COSTA; PAULA 2020, p. 170).

Nesse âmbito, sabemos que as consequências maiores reverberarão nas camadas trabalhadoras e pobres, que têm em grande parte seus filhos e filhas nas redes públicas de educação, os quais sempre estiveram à margem da sociedade. Fomos surpreendidos mundialmente pela doença CoVID-19, e, esta aprofundou as desigualdades históricas dos diversos “brasis” no Brasil, acentuou as nossas ausências: saneamento básico, de um Sistema

Único de Saúde (SUS) fortalecido, saúde, educação, tecnologias, transporte, dentre outras. Escancarou os problemas das redes públicas de educação, que são postos pela heterogeneidade dos sistemas, dos contextos regionais, econômicos, mas também pela forma, por vezes diametralmente oposta, que estão sendo (considerando que ainda não saímos da pandemia) conduzidas as ações estratégicas entre os governos estaduais e municipais, e, que ressoam na escola, nos docentes, na comunidade escolar.

5 Considerações finais

A pandemia causada pela doença CoVID-19 está modificando as atitudes, os comportamentos das pessoas, as formas de nos relacionarmos com as outras pessoas, os hábitos e o funcionamento de todos os setores da sociedade. A doença evidenciou a ausência ou fragilidade do alinhamento do governo federal com os estados, municípios e o Distrito Federal na condução da crise, no atendimento das necessidades da sociedade, sobretudo na saúde.

No campo da educação, destacou o despreparo das redes educacionais em todas as esferas governamentais (no Brasil em específico) para a formulação de estratégias pedagógicas que pudessem enfrentar as consequências decorrentes da doença, a principal foi o fechamento das escolas. Ao contrário da saúde, nunca formulamos protocolos a serem adotados em situações de crises, geradas por doenças, desastres sociais, ambientais provocados pelos humanos, dentre outras.

Os efeitos da doença estão sendo gerenciados conforme o setor, a região, o partido político que está no governo (municipal, estadual, distrital), etc. Na educação, após meses de suspensão das aulas, e, diante da impossibilidade de se estimar uma data para abertura total das escolas, encontrou-se como alternativa temporária o Ensino Remoto Emergencial (ERE), mediado pelas tecnologias da informação e da comunicação e, amplamente adotado por todas as redes educacionais do país e no mundo. Nesse contexto, os resultados da nossa pesquisa indicam que o ERE poderá ampliar e aprofundar a exclusão social e escolar na população baiana, à semelhança do que ocorre em nível nacional, de acordo com o PNAD Contínua TIC 2018 (IBGE, 2020).

O desafio que se impõe à implantação e implementação do ERE pelas redes de educação pública nos municípios e estados onde atuam as respondentes, é o acesso e manutenção da conexão de qualidade com a internet e, a aquisição de um computador (com os

softwares necessários ao seu funcionamento, é óbvio!) em cada domicílio tanto para docente quanto para discente. Igualmente, nessa equação deixamos de fora os estudantes da educação indígena, quilombola, especial, do campo e na educação de jovens e adultos, o que fere frontalmente os princípios constitucionais da isonomia e da equidade.

É imprescindível que analisemos objetivamente as condições financeiras da maioria da sociedade brasileira, composta por trabalhadores, trabalhadoras ou que não possuem trabalho ou ocupação, no meio urbano ou rural, que tem seus filhos e filhas na educação pública. Em que pese às dessemelhanças nacionais, de acordo com a PNAD Contínua TIC 2018 (IBGE, 2020) “a renda interfere no tipo de equipamento utilizado” para acessar a internet. Nesse sentido, devemos considerar que o valor do rendimento domiciliar *per capita* médio no Brasil, para aqueles que usam o celular a fim de acessar a internet foi de R\$ 1.765,00, na Bahia foi de R\$ 912,81, “nos domicílios com uso de Internet no tablet e televisão o rendimento médio *per capita* era, em geral, bem mais elevado: R\$ 3.538 e R\$ 3.111, respectivamente” (IBGE, 2020, p. 4.). Acrescentamos a esses valores, o piso salarial de professores da educação básica em 2020, por 40 horas semanais, que é de R\$ 2.886,24, enquanto que o salário mínimo é de R\$ 1.045,00.

Assim, a implantação do ERE deveria ou deve considerar o conjunto dessas variáveis que acreditamos ser basilares para a educação, do contrário corremos o risco de nós, docentes, quer atuemos ou não na educação básica das redes públicas, respondermos pelo agravamento das dificuldades de aprendizagem, pelo insucesso nos exames nacionais e internacionais, enfim, por atuarmos como docentes! Desta maneira, está justificada a possibilidade para ampliação do raio de ação dos “reformadores empresariais da educação” (FREITAS, 2012, 2014) na administração da educação pública, a qual tornará mais densa as fronteiras entre quem terá acesso ao conhecimento construído acumulado ao longo da história humana e quem terá acesso somente as “grandes informações”, por meio da “grande mídia” (SANTOS, 2001). Nós, docentes, pós-pandemia, seremos os mediadores entre o conteúdo técnico, tão a gosto dos neoconservadores, autoritários donos do capital, e os estudantes? Acreditamos que essa correlação de forças antagônicas engendrará, a partir da destruição, da desconstrução, uma nova cartografia docente, uma nova base para a criação, reconstrução do trabalho docente e da educação pública e estatal, laica e gratuita.

6 Referências

BATISTA, P. N. O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. In: BATISTA, P. N. *et al.* (org.). **Em defesa do interesse nacional:**

desinformação e alienação do patrimônio público. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. p. 99-144.

LIMA, L. S.; BERNARDES, M. Do caos à pandemia: educação emergencial em escolas do campo. In.: SOARES, S. B. V. **Coronavírus, educação e a luta de classes no Brasil**. Editora Terra sem Amos. p. 35-44, 2020.

BONILLA, M. H. S.; OLIVEIRA, P. C. S. de. **Inclusão digital**: ambiguidades em curso. Salvador: EDUFBA, 2011. E-book. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/qfgmr/pdf/bonilla-9788523212063-03.pdf> . Acesso em: 03 de fev. de 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020**. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em 03 de fev. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020**. Dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997**. Dispõe sobre a criação do Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001167.pdf>. Acesso em: 06 fev. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 2.592, de 15 de maio de 1998**. Aprova o Plano Geral de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado Prestado no Regime Público. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2592.htm. Acesso em: 07 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional -ProInfo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6300.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Programa%20Nacional,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 07 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.424, de 4 de abril de 2008**. Altera e acresce dispositivos ao Anexo do Decreto nº 4.769, de 27 de junho de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/Decreto/D6424.htm. Acesso em: 07 de fev. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 08 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.249, de 11 de junho de 2010.** Cria o Programa Um Computador por Aluno – PROUCA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12249.htm#art139. Acesso em: 08 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9204.htm. Acesso em 03 de fev. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.319, de 21 de março de 2018.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9319.htm. Acesso 03 de fev de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 451, de 16 de maio de 2018.** Define critérios e procedimentos para a produção, recepção, avaliação e distribuição de recursos educacionais abertos ou gratuitos voltados para a educação básica em programas e plataformas oficiais do Ministério da Educação. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/14729210/do1-2018-05-17-portaria-n-451-de-16-de-maio-de-2018-14729206#:~:text=de%201996%2C%20resolve%3A%20Art.,do%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20MEC. Acesso em: 08 fev. De 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 29, de 25 de outubro de 2019.** Define critérios da fase de expansão do Programa de Inovação Educação Conectada, para repasse de recursos financeiros às escolas públicas de educação básica em 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-29-de-25-de-outubro-de-2019-224154299>. Acesso em: 08 fev. De 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 9, de 2 de julho de 2020.** Define critérios do Programa de Inovação Educação Conectada - PIEC, para repasse de recursos financeiros às escolas públicas de educação básica em 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-9-de-2-de-julho-de-2020-265058940#:~:text=Define%20crit%C3%A9rios%20do%20Programa%20de,de%202019%2C%20e%20o%20art>. Acesso em: 08 de fev. 2021.

CETICTIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **KIDS ONLINE BRASIL 2019 Principais Resultados.** Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_kids_online_brasil_2019_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 08 fev. 2021.

FREITAS, L. C. de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FERREIRA, L. C.; COSTA, C. de F. L.; PAULA, J. T. S. dos S. O enigma da pandemia do covid-19: solidariedade, formação humana e cidadania em tempos difíceis. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, p. 165-182, jul./out. 2020.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educ. Soc., Campinas, 2003.

FORZA, C. **Survey research in operations management: a process-based perspective**. International Journal of Operations & Production Management. Raipur-India, v. 22, nº. 2, p.152-194, fev. 2002.

HOFLING, E. de M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cad. CEDES, Campinas, v. 21, nº 55, p.30-41, 2001.

GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da. (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões críticas**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE – Cidades e Estados**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba.html>. Acesso em: 07 mar. 2020.

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARÇAL RIBEIRO, P. R. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, FFCLRP – USP, Ribeirão Preto, n. 4, p. 16-30, fev./jul. 1993.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, A. R. dos.; NUNES, C. P. **Reflexões sobre políticas educacionais para campo brasileiro**. Editora Edufba: Salvador-Ba, 2020.

SANTOS, M. **Por uma Outra Globalização: do pensamento único à consciência universal**. 8. Ed. Rio de Janeiro. Record, 2001

SOARES, S. B. V. Coronavírus e a modernização conservadora da educação. In: SOARES et al. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Editora Terra Sem Amos: Brasil, 2020.

SECCHI, L. **Análise de políticas públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções**. 1 reimp. Cengage Learning Edições: São Paulo, 2017.