

TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS ESCOLAS DO/NO CAMPO: ACESSO AOS SABERES OU EXCLUSÃO DIGITAL

DIGITAL TECHNOLOGIES IN COUNTRYSIDE' SCHOOLS: ACCESS TO KNOWLEDGE OR DIGITAL EXCLUSION

TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LAS ESCUELAS DEL CAMPO: ACCESO ACCESO A LOS SABERES EXCLUSIÓN DIGITAL

Geysa Novais Viana Matias¹
Ricardo Alexandre Castro²
Arlete Ramos dos Santos³

RESUMO: Esse artigo objetivou analisar os avanços e limitações do uso das tecnologias digitais dentro da educação em escolas de áreas rurais, a partir dos documentos que regem a Educação Básica, o Censo Escolar e dados de entrevistas do Programa Formacampo. Na contemporaneidade, o uso dos recursos tecnológicos digitais é uma parte quase indissociável às relações sociais, de trabalho e ao acesso aos conhecimentos científicos, fazendo com que a aprendizagem acerca desses recursos se torne uma necessidade coletiva. Entretanto, após a Lei nº 15.100 (Brasil, 2025), que restringe o uso de aparelhos eletrônicos nas instituições da Educação Básica, novas discussões emergiram acerca do potencial tecnológico, bem como dos possíveis riscos aos estudantes. Para tanto, foi realizada uma pesquisa com caráter exploratório e bibliográfico, na qual se analisou os documentos que respaldam o uso das tecnologias digitais nas escolas entre 1961 e 2024, bem como os programas, projetos e ações voltados para essa temática. A partir dos dados analisados, evidenciou-se um cenário de desigualdades de acesso aos recursos digitais nas escolas, sobretudo, daquelas localizadas no campo e que, apesar dos benefícios gerados pelas tecnologias digitais, o seu uso indiscriminado pode, também, reduzir as possibilidades reais de aprendizagem.

1

Palavras-chave: Acesso. Educação do/no Campo. Restrição. Tecnologias digitais na educação.

ABSTRACT: This article aimed to analyze the advances and limitations of the use of digital technologies in education offered in schools located in rural areas, based on documents that govern Basic Education, the School Census, and data from interviews conducted by the Formacampo's Program. In contemporary times, the use of digital technological resources is an almost inseparable part of social and work relationships and access to scientific knowledge, making learning about these resources a collective necessity. However, after Law No. 15,100 (Brazil, 2025), which restricts the use of electronic devices in Basic Education institutions, new discussions have emerged about technological potential, as well as possible risks to students. To this end, an exploratory and bibliographic study was conducted, analyzing documents supporting the use of digital technologies in schools between 1961 and 2024, as well as programs, projects, and actions focused on this theme. Based on the data analyzed, a scenario of inequalities in access to digital resources in schools was evident, especially in those located in the countryside. Despite the benefits generated by digital technologies, their indiscriminate use can also reduce real learning opportunities.

Keywords: Access. Rural Education. Restriction. Digital technologies in education.

¹ Mestre em educação. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

² Mestre em educação. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

³ Pós-doutorado em Educação e Movimentos sociais - Universidade Estadual Paulista
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – professora.

RESUMEN: Este artículo tuvo como objetivo analizar los avances y limitaciones del uso de las tecnologías digitales en la educación en escuelas de áreas rurales, a partir de los documentos que rigen la Educación Básica, el Censo Escolar y los datos de entrevistas del Programa Formacampo. En la actualidad, el uso de los recursos tecnológicos digitales es una parte casi inseparable de las relaciones sociales, el trabajo y el acceso al conocimiento científico, lo que hace que el aprendizaje sobre estos recursos se convierta en una necesidad colectiva. Sin embargo, tras la Ley n.º 15.100 (Brasil, 2025), que restringe el uso de dispositivos electrónicos en las instituciones de Educación Básica, han surgido nuevos debates sobre el potencial tecnológico, así como sobre los posibles riesgos para los estudiantes. Para ello, se llevó a cabo una investigación de carácter exploratorio y bibliográfico, en la que se analizaron los documentos que respaldan el uso de las tecnologías digitales en las escuelas entre 1961 y 2024, así como los programas, proyectos y acciones relacionados con este tema. A partir de los datos analizados, se evidenció un escenario de desigualdades en el acceso a los recursos digitales en las escuelas, sobre todo en las ubicadas en el campo y que, a pesar de los beneficios generados por las tecnologías digitales, su uso indiscriminado también puede reducir las posibilidades reales de aprendizaje.

Palabras clave: Acceso. Educación del Campo. Restricción. Tecnologías digitales en la educación.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo emerge dos enfrentamentos dos movimentos sociais, na luta para que o Estado, por meio das políticas públicas, atendesse as especificidades camponesas, pois a “Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido” (CALDART RS, *et al.*, 2012), na qual se viabiliza a superação do currículo centrado nos conhecimentos citadinos, valorando os saberes construídos historicamente pelos diversos povos que constituem os campos do Brasil.

2

Neste artigo, compreende-se como população do campo a definição disposta no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, em que:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; (BRASIL, 2010, p. 1).

É importante notar que, na portaria nº 538, de 24 de julho de 2025, em seu artigo segundo, o Ministério da Educação também define e atualiza a abrangência do termo:

I - População do Campo, das Águas e das Florestas: agricultores familiares, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores rurais assalariados, comunidades de fundos e fechos de pastos, geraizeiros, faxinalenses, pomeranos, extrativistas, quebradeiras de coco babaçu, pescadores artesanais, ribeirinhos, ilhéus, caiçaras, pantaneiros e outros povos e comunidades que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2025).

Os diversos povos camponeses encontram-se na educação formal, uma das políticas públicas com maior alcance, como pode ser observado pelos dados dispostos pelo Censo Escolar que, em 2024, registrou 5.233.050 matrículas na educação básica em escolas localizadas em áreas rurais⁴ (INEP, 2024), quantitativo de educandos que, apesar de não revelar a totalidade⁵ dos camponeses, permite averiguar a importância da educação para esses sujeitos. Nesse contexto,

⁴ Neste estudo o termo rural será empregado para identificar as escolas que estão localizadas geograficamente em espaços camponeses, não havendo defesa e ou corroboração com a educação rural.

⁵ Os estudantes que residem em áreas rurais podem ser matriculados em escolas citadinas, devido à ausência de unidades de ensino nas comunidades em que vivem.

entende-se como educação o processo formal que propicie o pleno desenvolvimento humano, preparando os estudantes para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, estando resguardado pela Constituição Federal (Brasil, 1988).

Para que essa educação formal atinja seus objetivos na contemporaneidade, ela perpassa pelos conhecimentos tecnológicos. Na medida em que as tecnologias digitais possibilitam um ambiente interativo e colaborativo entre os alunos, viabiliza a construir conhecimentos de maneira completa (SANTOS, 2020). Contudo, essa inserção tecnológica não ocorre de forma neutra e/ou linear, pois, como afirmou Kenski VM (2003), há um duplo desafio para a educação: “adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e a apropriação crítica desses novos meios” (KENSKI VM, 2003, p. 18).

Para além da acessibilidade, um novo elemento foi acrescentado à essa discussão: o risco do uso excessivo das telas para a saúde mental, física e psíquica das crianças e adolescentes (BRASIL, 2025), conforme De Barro e Roldão sinalizaram; “as novas tecnologias com o ser humano, que acabam por desencadear novas modalidades de doenças, distúrbios e problemas relacionados, apontando, necessariamente, para um desafio a ser enfrentado” (DE BARROS BMC; ROLDÃO ML, 2017, p. 29).

Para apresentar os estudos sobre as tecnologias digitais nas escolas do/no campo, esse artigo está dividido em quatro seções: Na introdução, apresentam-se a concepção de educação pública que deveria ser disponibilizada nas escolas localizadas em áreas rurais; o uso das tecnologias digitais como um instrumento ambíguo, pois carrega o potencial de ampliar o acesso e a (re)construção de conhecimentos, na mesma medida em que pode ser mais um instrumento de exclusão digital e/ou possibilidade de adoecimento social. Em seguida, na segunda seção, apresenta-se a metodologia utilizada para a construção desse artigo, através de uma pesquisa exploratória e documental, a partir dos conceitos de Traviños ANS (1995), Gil AC (2010) e Godoy AS (1995). Na terceira seção, apresenta-se as Tecnologias Digitais como recurso pedagógico, a partir das leis que respaldam esse recurso nos espaços escolares, bem como os projetos, planos e ações voltados para essa temática. Por fim, no subtema intitulado “resultado e discussões”, faz-se a triangulação dos dados dispostos nos documentos nacionais (1961 – 2023) com os dados do Censo Escolar (INEP, 2024) e de estudos sobre a saúde dos estudantes frente às tecnologias digitais.

3

METODOLOGIA DA PESQUISA

Objetivando analisar os avanços e limitações do uso das tecnologias digitais dentro da educação, a partir dos documentos que regem a Educação Básica e do Censo Escolar, foi realizado uma pesquisa com caráter exploratório e documental. Nessa perspectiva, corrobora-se com a definição de Traviños ANS (1995), na qual destaca que a investigação exploratória é o foco essencial dos estudos realizados, em especial nas pesquisas realizadas em educação, uma vez que envolvem muitas questões relacionadas a esse aspecto. Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Esse tipo de pesquisa é realizada, especialmente, quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (GIL AC, 2010).

Para responder à questão que conduz a este estudo (“as Tecnologias Digitais nas Escolas do/no Campo viabilizam o acesso aos saberes ou é apenas mais um instrumento de exclusão?”), e ampliar a compreensão acerca das tecnologias digitais na educação, também foram analisados

os documentos nacionais que respaldam o uso desse recurso na educação básica, com um recorte temporal de 1961 a 2023, uma vez que, assim como Godoy:

[...] acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial (GODOY AS, 1995, p. 21).

O recorte espacial deste estudo é das escolas públicas da educação básica, localizadas em áreas rurais, podendo essas estarem sob a administração federal, estadual ou municipal. Além dos documentos nacionais que abordam as tecnologias digitais na educação, foram analisados os dados do Censo Escolar (2020 e 2024), programas, projetos e ações voltados para o uso das tecnologias digitais nas escolas, a partir dos estudos de Caldart RS (2012); Santos ITR DOS (2020); Kenski VM (2003); Vieira Pinto A (2005); Falcade L, Falcade A, Abegg I (2024), dentre outros. A presente argumentação conta também com dados obtidos de cursistas que participam da edição 2025 do Programa de formação continuada para Educadores e educadoras do campo – Formacampo.

TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO

As tecnologias produzidas pela humanidade acompanham a história dessa espécie, na (re)produção do trabalho, espaço e relações sociais. Segundo Kenski VM (2003), esse processo crescente de inovação fora propiciado pelo uso do raciocínio que, ao colocar em prática os conhecimentos produzidos historicamente, propiciaram a criação/produção de diferentes equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, processos e ferramentas, isto é, as tecnologias que “desde o início dos tempos, o domínio de determinados tipos de tecnologias, assim como o domínio de certas informações, distinguem os seres humanos. Tecnologia é poder.” (KENSKI VM, 2003, p. 13).

4

A palavra “tecnologia”, nesse contexto, tem um significado amplo que, historicamente, agrega novas significâncias, para adequar as inovações humanas, bem como as ideologias socialmente impostas e/ou difundidas. Autores que discutem a luta de classes e diferenças econômicas potencializadas pelo controle das tecnologias como Kenski VM (2003) e Vieira Pinto A (2005) analisam as produções historicamente construídas pelos povos associadas às relações de poder envolvidas.

A tecnologia sempre existiu em qualquer sociedade e, nas modalidades presentes, nunca deixou de servir às finalidades dos grupos dirigentes, que empreendiam ações guerreiras contra os grupos. Do arco e flecha à bomba de hidrogênio, da expedição de observadores solitários à eficientíssima organização, altamente maquinizada, da espionagem empregada pelas grandes potências, há uma linha ascendente em que varia continuamente a qualidade material dos meios, sem variar a essência deles. (VIEIRA PINTO A, 2005).

Quando se refere às tecnologias numa perspectiva mercadológica, outros conceitos emergem, como o de Longo WP (1984), no qual a tecnologia é constituída de um conjunto de conhecimentos científicos ou empíricos empregados na produção e comercialização de bens e serviços; ou a definição de Kruglianskas I (1996), em que a tecnologia pode ser definida como um conjunto de conhecimentos necessários para se conceber, produzir e distribuir bens e serviços de forma competitiva.

E quando se pretende trabalhar com as tecnologias nos processos de ensino aprendizagem, não se pode perder de vista essas concepções ideológicas acerca das tecnologias,

sobretudo, das digitais, que podem servir ao projeto de educação neoliberal ou ao projeto de educação emancipatória. Nessa perspectiva, é importante analisar como as tecnologias pensadas para a educação são abordadas nos documentos que regem a educação básica brasileira.

Nas leis educacionais entre 1961 e 2023, o termo “tecnologia”, que inicialmente é apresentado em seu conceito macro, relacionado a produções humanas, gradualmente, foi impregnado com novos significados, bem como em usos específicos nos processos formativos, perpassando pelas formas como as informações podem ser acessadas nos espaços escolares. De acordo com Matias (2023), dentre essas concepções, destacam-se sete empregos:

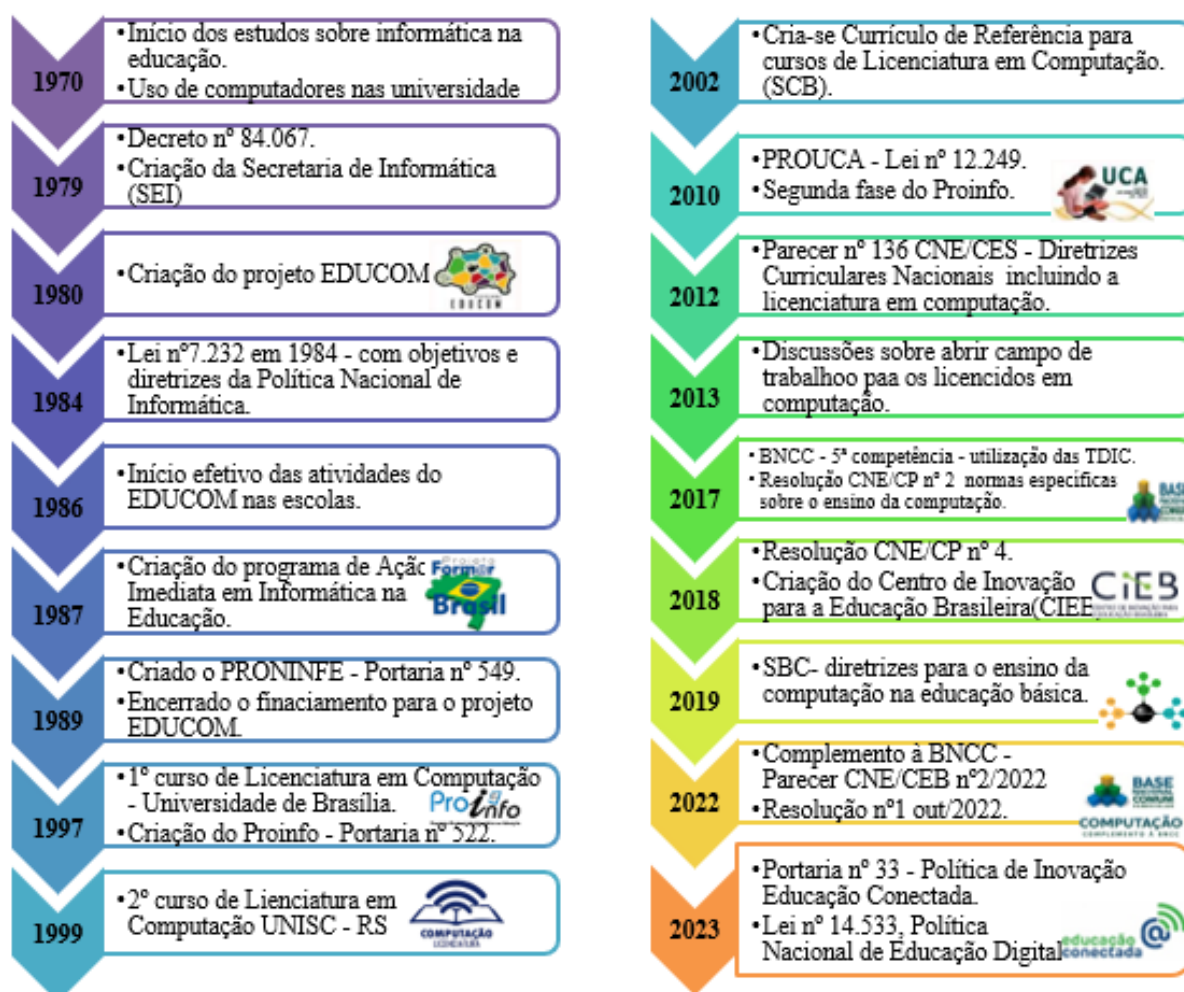
- a) **“Tecnologia”** – no sentido macro, configurando todas as produções humanas, como está disposto na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, bem como na Constituição federal de 1988, que, no Art. 218, reafirma que o Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação.
- b) **“Tecnologia assistiva”** – usada nos documentos oficiais com a perspectiva de garantir o acesso e a permanência dos(as) alunos(as) com deficiência em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, bem como a identificação dos(as) alunos(as) com altas habilidades ou superdotação. Alguns dos documentos precursores desse termo são: a Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989; Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.
- c) **“Tecnologias associadas às áreas do conhecimento”** – nomenclatura incluída a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. e traz, em seu 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 [...]” (BRASIL, 2017).
- d) **“Tecnologias de Informação e comunicação”** – “podem ser definidas como o conjunto total de tecnologias que permitem a produção, o acesso e a propagação de informações, assim como tecnologias que permitem a comunicação entre pessoas” (RODRIGUES RB, 2016, p. 15.). Nessa perspectiva, o termo “tecnologia” é empregado nos documentos educacionais como um recurso pedagógico. A Lei nº 13.005, de junho de 2014, na qual aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação.
- e) **“Tecnologias digitais na educação”** – trazem a possibilidade de descentralizar a informação, aumentar a segurança de uma série de dados fundamentais e criar muitas outras tecnologias. A tecnologia digital viabiliza a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomenta o uso pedagógico, pois os estudantes em seu uso podem empregar várias linguagens (usar textos, imagens, captar sons, dentre outras) e inserir-se numa cultura digital. Tais tecnologias são respaldadas por meio do Decreto Nº 9.204, de 23 de novembro de 2017; e da Lei Nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023.
- f) **“Tecnologias educacionais”** – buscam assegurar a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos. Como foi empregado no Decreto Nº 91.980, de 25 de novembro de 1985.
- g) **“Tecnologias pedagógicas / ferramenta pedagógica”** – termos empregados para identificar a combinação “de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades

didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas” (BRASIL, 2014), bem como o conjunto de recursos que a compõem, como está no Decreto Nº 9.204, de 23 de novembro de 2017.

A partir de alguns dos documentos que regem a Educação Básica brasileira, evidencia-se que há uma “intenção” legal para que a educação agregue determinadas produções tecnológicas no fazer pedagógico. Essa inserção tem objetivos e perspectivas de acordo com tempo histórico e com os projetos de educação que estão sendo forjados socialmente. Contudo, a promulgação de leis e decretos não são suficientes para que essas perspectivas educativas adentrem os espaços escolares de forma concreta, por isso, o estudo de programas, projetos e ações que vislumbrem essa inserção tecnológica se faz necessário. Ou seja, a lei existe, mas seu emprego na realidade concreta de nossas escolas é um processo que envolve a luta e a militância por sua efetivação, característica inerente à própria Educação do Campo. Luta essa que começa no exercício de evidenciar historicamente o movimento e o momento em que se encontram nossas escolas.

Como esse artigo tem por objetivo analisar os avanços e as limitações do uso das tecnologias digitais dentro da Educação Básica, os dados a seguir serão referentes a esse recorte conceitual.

Figura 1- Histórico das tecnologias computacionais no Brasil



Fonte: Construída pelas autoras, a partir dos dados de FALCADE L, FALCADE A, ABEGG I (2024).

Ao analisar as pinceladas históricas dos programas e ações que objetivavam a inserção das tecnologias computacionais e das tecnologias digitais de informação e comunicação na educação brasileira, fica evidente que o uso das tecnologias computacionais na educação tem início em 1970, com ações pontuais em universidades. Contudo, como política pública, ela começa a ser pensada a partir de 1980, com o Projeto Educom, que reverbera ações e discussões para uma inserção tecnológica mais ampla. “A partir de 1997, com o lançamento do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), implementado pelo Ministério da Educação (MEC), políticas públicas com este intuito foram se conformando” (LUSTOSA PH, 2008, p. 47).

A partir dessa inserção computacional, foram criados cursos de licenciatura com currículos de referência para essa área, programas, pareceres, diretrizes, leis e portarias que buscavam atender, parcialmente, ou na totalidade do tripé da inclusão digital, que é constituído de acesso à rede, dispositivo que viabilize a conexão (computador, *tablet*, por exemplo) e capacitação para utilizar os recursos que, na educação, ocorre por meio da formação continuada dos educadores.

Após o estudo dos documentos nacionais, projetos e ações que debruçam sobre a implementação e o uso das tecnologias nas escolas brasileiras, emerge a questão que conduz a esse estudo: “as Tecnologias Digitais nas Escolas do/no Campo viabilizam o acesso aos saberes ou é apenas mais um instrumento de exclusão?” Para elucidar essa indagação, no tópico a seguir, serão analisados dados nacionais acerca dos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas localizadas em áreas rurais.

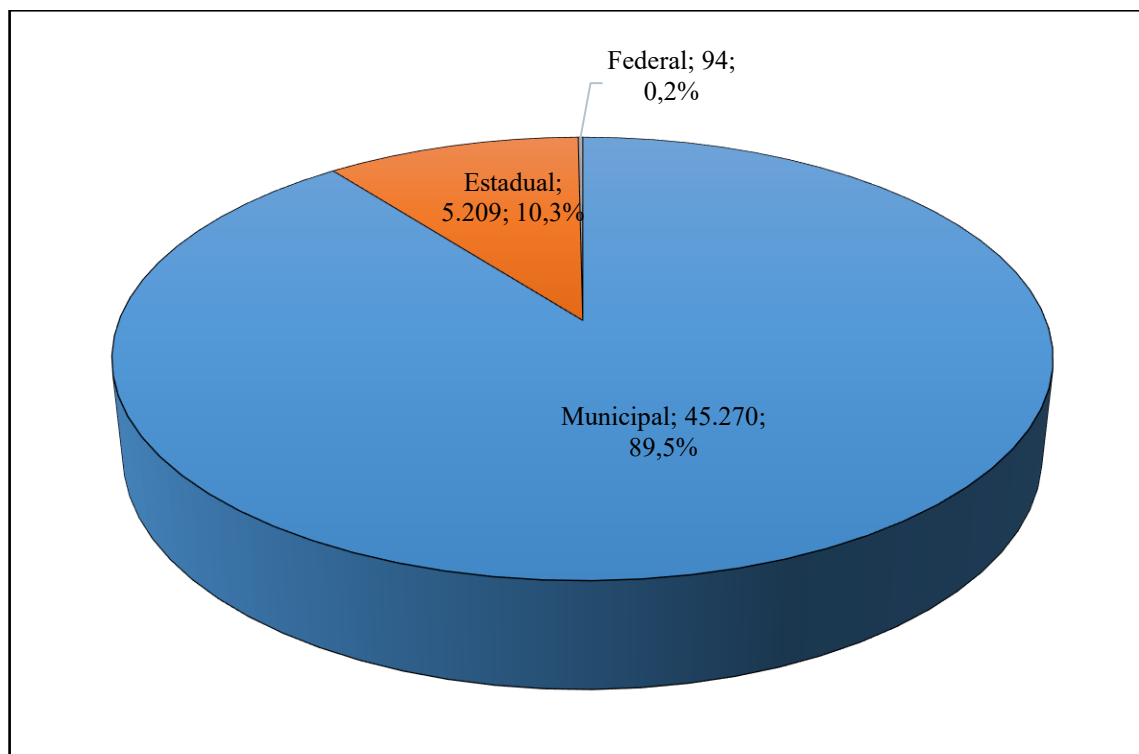
RESULTADOS E DISCUSSÕES

A educação brasileira, ratificada na robusta documentação que a legitima, deve chegar a todos os cidadãos de forma equívél, independentemente da localização geográfica ou classes sociais dos indivíduos a que nela se propõe estudar. Ao abordar a educação básica no Brasil neste estudo, toma-se como referência o que está disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB. 2025):

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
a) pré-escola;
b) ensino fundamental;
c) ensino médio; (BRASIL, 2025, p. 9).

A responsabilidade por essa educação pública é compartilhada entre união, estados, distrito federal e municípios, com a união coordenando, financiando e avaliando a educação em todo o território nacional. Essa partilha de responsabilidades também pode ser observada nas 50.573 instituições de ensino da educação básica localizadas em áreas rurais (INEP, 2024), como está disposto no gráfico 1.

Gráfico 1: Quantidade de escolas rurais no Brasil – 2024



Fonte: Censo Escolar (INEP, 2025).

No artigo 4º da LDB (2025), dentre os deveres do Estado com a educação, há um compromisso específico com as condições necessárias para que se torne viável o uso pedagógico e os desenvolvimentos de conhecimentos com e a partir das tecnologias digitais⁶, afirmando.

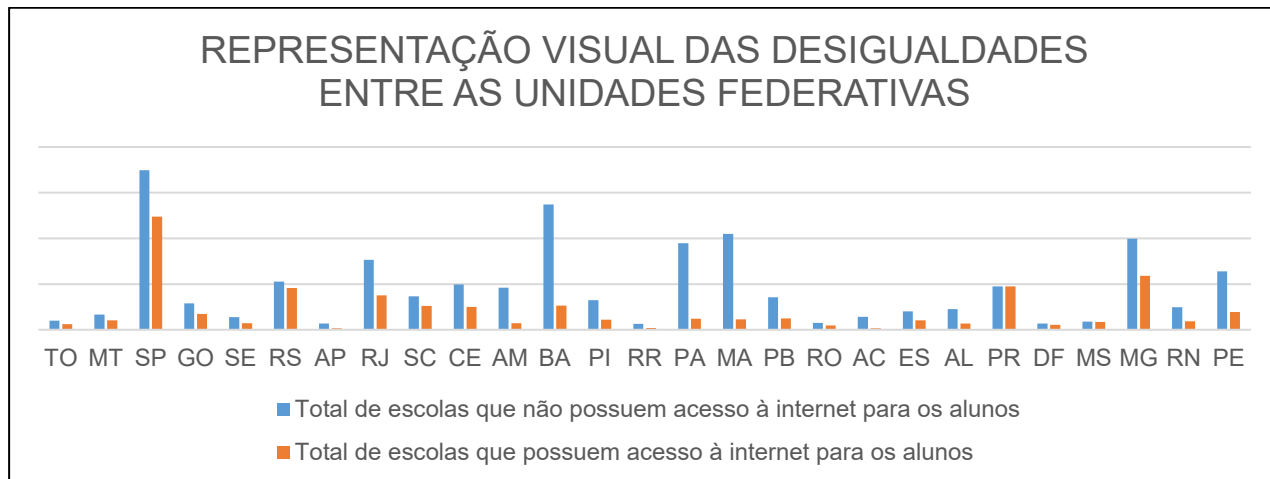
8

XII – educação digital, com a **garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica** e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao **letramento digital** de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas (BRASIL, 2025, p. 101).

Mesmo considerando a inserção da educação digital como recente na LDB, era esperado que, em 2024, a internet ofertada nas escolas públicas campesinas atendesse às necessidades pedagógicas da maioria das instituições, com a perspectiva do alcance da totalidade conectada, como está disposto na LDB. Entretanto, para fins de comparação, consultamos os dados do Censo Escolar (2013 – 2020), a partir de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e que, apesar de existir uma versão mais recente, aqui nos servem como comparativo, pois registram o retrato da desigualdade de acesso dos estudantes à internet nas escolas em todas as unidades federativas do nosso país, afetando estudantes e docentes que ainda hoje fazem parte da população atendida e que prestam serviço nessas escolas. Desigualdade, apesar de começar, não acaba no acesso à rede mundial de computadores, embora se estende em recursos, equipamentos e formação docente para o atendimento a essa necessidade garantida por lei, como abordado anteriormente. O gráfico a seguir, apesar de não apresentar números, representa visualmente essa desigualdade.

⁶ A Educação Digital foi incluída na LDB em 2023, por meio da Lei Nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, na qual se institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003.

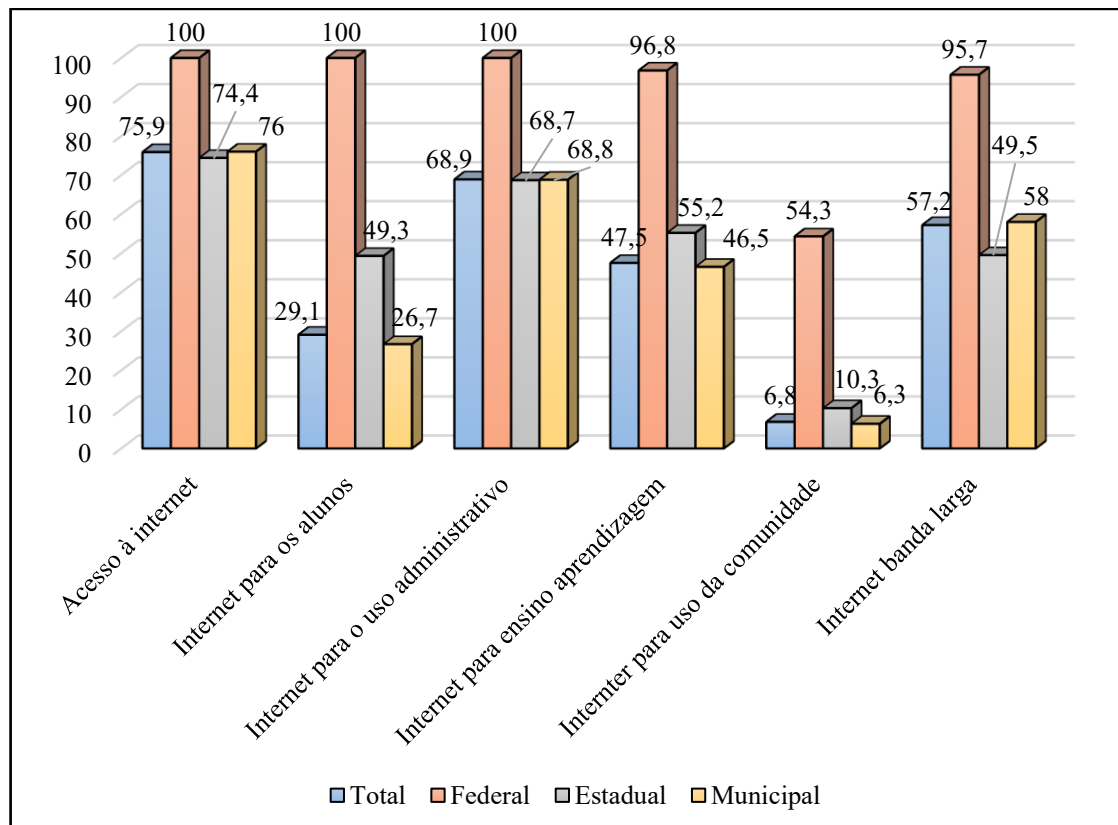
Gráfico 2 – Representação visual da desigualdade, registrada a partir de dados do Censo Escolar 2013 – 2020



Fonte: Dados do INEP, compilado pelos autores/as.

Isso posto, retornando à representação numérica a partir do uso de gráficos, ao analisar os dados do Censo Escolar 2024, dispostos no gráfico 3, evidencia-se que a internet ainda é um recurso limitado, quando se considera todos os aspectos envolvidos nos processos de ensino/aprendizagem.

Gráfico 3 – Internet em escolas públicas localizadas em áreas rurais, Brasil – 2024 (porcentagem %)



Fonte: Censo Escolar (INEP, 2025).

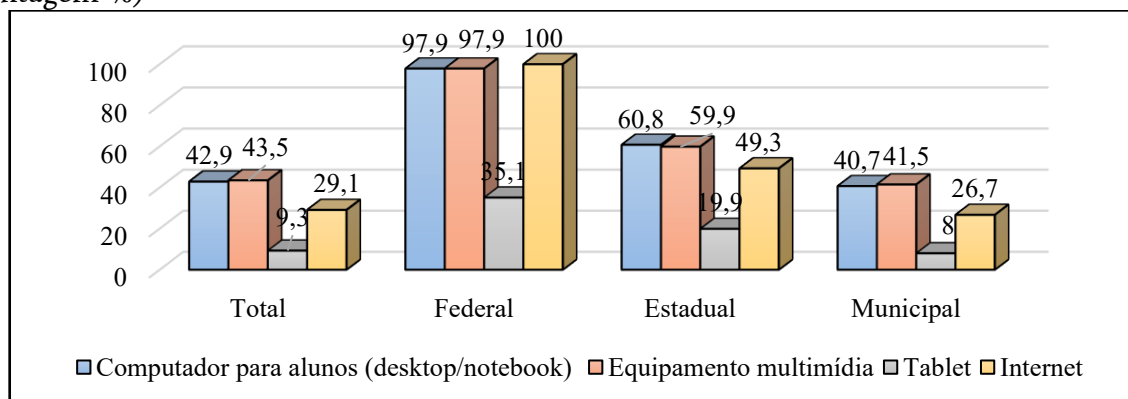
No gráfico 3, é possível visualizar que as escolas administradas de forma federal contemplam, com maior alcance, os seis itens elencados no gráfico. Contudo, é importante ressaltar que das 50.573 escolas públicas em áreas rurais, apenas 94 são federais. Os dados dispostos, também, evidenciam que o acesso à internet declarado pelas instituições de ensino atende com maior eficiência o uso administrativo nesses locais, pois, ao se analisar o uso dos alunos, bem como nos processos de ensino aprendizagem, esse recurso contempla aproximadamente 50% das escolas, entretanto, no presente estudo, mensuraremos a qualidade, no aspecto da velocidade, do acesso à essa internet.

A internet é recurso indispensável para a Educação Digital, principalmente, quando se toma como referência as perspectivas dessa educação dispostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) em que os estudantes, ao final dessa escolarização, devem ser capazes de:

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).

A partir da BNCC, evidencia-se uma pretensão documental do Estado em promover a inclusão digital de fato, dantes indicada com programas como EDUCOM, PRONINFE e ProInfo e ratificados pela Política Nacional de Educação Digital (PNED). Contudo, ao avaliar a disponibilidade dos recursos que poderiam viabilizar a inclusão digital nas escolas em áreas rurais, pode-se inferir que essa possibilidade ainda está distante da maioria das escolas localizadas em áreas rurais.

Gráfico 4 – Recursos tecnológicos em escolas públicas localizadas em áreas rurais, Brasil – 2024 (porcentagem %)



Fonte: Censo Escolar (INEP, 2025).

Ao analisar os dados dispostos no gráfico 4, novamente, as instituições sob a administração federal apresentam um maior quantitativo de recursos tecnológicos. Entretanto, ao analisar a totalidade das escolas públicas localizadas em áreas rurais, os dados demonstram que a maioria dessas escolas não possuem internet, *tablet*, equipamentos multimídia ou computadores para o uso dos estudantes. Essas evidências revelam uma realidade com maior exclusão digital, pois os dados do Censo Escolar (2024) disponibilizados pelo INEP, indicam o quantitativo de escolas que têm computadores para os alunos (*desktop/notebook*), mas sem relação com o quantitativo de aparelhos por estudantes, existência de equipamentos multimídia, sem relação com a qualidade desses recursos e/ou qualificação dos educadores para esse uso e, em relação aos *tablets*, há as mesmas lacunas acerca do quantitativo de aparelhos por

instituição/estudantes, ou formação dos educadores, além da ausência de registros sobre o estado de funcionamento e manutenção desse aparato tecnológico.

Os dados citados demonstram as enormes barreiras e pontuais inviabilidades da inclusão digital na maioria das escolas do campo brasileiras. Todavia, mais um elemento foi acrescido a essa discussão em 2025, quando, por meio da Lei nº 15.100, houve uma restrição do uso dos aparelhos eletrônicos portáteis em todos os estabelecimentos da Educação Básica, sob a justificativa de salvaguardar a saúde mental, física e psíquica das crianças e adolescentes (BRASIL, 2025). Após a referida lei, ficam alguns questionamentos acerca da segurança para o uso desses recursos, pois, apesar da advertência para o uso excessivo das telas, o Ministério da Saúde não se manifestou para definir cientificamente o que seria o assim chamado “uso adequado e/ou excessivo de telas”, quando se fala dos processos educativos. E ainda é cedo para tratarmos das consequências dessa medida em todo o processo educativo, diante do cenário descrito neste trabalho.

Com vistas à triangulação das duas fontes de informações usadas até este momento no texto, é importante trazermos, também, alguns dados coletados durante o processo de inscrição realizado por cursistas no programa Formacampo⁷, que nasceu como uma resposta direta às lacunas formativas identificadas no cenário educacional do estado da Bahia, buscando integrar o tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão. Um dos dados que atendem à proposta deste texto é sobre a impressão das cursistas/educadoras/es quanto à lei, em que as respostas puderam ser distribuídas em 5 eixos.

Assim, a distribuição das respostas nas cinco categorias obedeceu ao critério de palavras-chave presentes nas respostas, que foram construídas com o uso do aplicativo *IramuteQ*, a partir da construção de análises de estatística textual de frequência média e análise de similitude, que auxiliou na aglutinação das palavras-chave e, então, no estabelecimento de categorias de respostas, para facilitar a interpretação do material existente, posto o volume de dados, descritos na tabela a seguir.

Tabela 1 – Distribuição das respostas das cursistas quanto à da Lei 15.100, de 13 Jan 2025.

Categoria	Número de Respostas	Percentual (%)
1. Apoio Total/Excelente	4292	42,95%
2. Apoio Condicional/Ressalvas	135	1,35%
3. Discordância/Retrocesso	123	1,23%
4. Foco no Uso Pedagógico/Equilíbrio	441	4,41%
5. Neutro/Vazio/Outros	5001	50,05%
Total	9992	100,00%

Fonte: Elaborado pelos(as) pesquisadores(as).

⁷ O Programa de Formação de Educadores do Campo (Formacampo) constitui-se como uma ação prática de extensão desenvolvida no âmbito da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), especificamente vinculada à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), na forma de um recorte da pesquisa intitulada POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS DO/NO CAMPO DA BAHIA NO CONTEXTO PANDÊMICO E PÓS-PANDÊMICO, aprovado pelo Comitê de Ética da UESB, com o Parecer nº 6.005.077 e CAAE nº 67379823.1.0000.0055.

Quanto às categorias adotadas, a partir da leitura das respostas, é importante notar que o apoio total se manifesta no sentido de combate às distrações, buscando, na intervenção legal, o mecanismo necessário de disciplina. O grupo que indica o ‘apoio com ressalvas’ já sinalizava preocupações com a implementação da lei, questões logísticas e treinamento para a equipe escolar. As discordâncias lançam luz à impressão de que a lei indica um fracasso na habilidade de contenção da situação e educação dos jovens no uso das tecnologias. São aquelas pessoas que orientaram suas respostas ao uso equilibrado, com foco no pedagógico e, por isso, inclinam-se em indicar a necessidade de treinamentos, orientações e conscientização da comunidade escolar no uso consciente dos equipamentos. E, por fim, as respostas neutras, e vale indicar que esse grupo é o aglomerado de campos vazios e respostas aleatórias.

Esses dados foram coletados, sobretudo, no período de março a julho de 2025, indicando a falta de maturidade ou segurança para oferecer respostas.

CONCLUSÃO

A partir dos dados analisados, evidenciou-se que apesar dos benefícios gerados pelas tecnologias digitais, o seu uso indiscriminado pode potencialmente reduzir as possibilidades reais de aprendizagem, o que demanda uma adoção desses recursos a partir de uma análise crítica e omnidirecional, abrangendo aspectos tanto pedagógicos, quanto sociais e de saúde pública.

Além disso, é questionável a análise feita isoladamente, apenas com os dados estatísticos disponíveis, porque carecemos de estudos que apresentem, na prática educativa, no exercício diário em sala de aula, a relação entre a existência de recursos e aparelhos e o seu estado de funcionamento, em qualquer determinado momento, pois não há dados oficiais sobre o estado de conservação, ou orientações claras sobre procedimentos ou parcerias para a conservação, manutenção e reparo dos equipamentos, o que indica a necessidade de pesquisas a partir dessas considerações. Especialmente no contexto das escolas do campo, onde, com alguma frequência, são os equipamentos pessoais de educadores e de estudantes que são empregados nas práticas pedagógicas.

O Texto da Lei 15.100 trata da necessidade de elaboração de estratégias para a abordagem do tema da saúde mental e da segurança de nossos jovens, como discussões sobre o uso moderado dessas tecnologias. Porém, ao generalizar a medida, desconsidera-se a realidade de ausência de acesso às tecnologias e à rede mundial de computadores nas escolas localizadas nas áreas rurais, abrindo margem para a possibilidade de desestimulação de ações que busquem equidade e inclusão na distribuição de recursos e verbas para aparelhar essas escolas com equipamentos e serviços digitais de apoio às práticas pedagógicas.

Por fim, falar de acesso às tecnologias digitais nas escolas, e em especial nas escolas do campo, é ir além da existência de tais equipamentos ou parcerias, e discutir abrangência do acesso, distribuição e acesso justos e legalmente amparados e avançar nas políticas públicas de inclusão e reparação. E, para além disso, rumo a um contexto verdadeiramente emancipatório, como preconiza a Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

1. BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.
2. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas

Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

3. BRASIL. Decreto Nº 91.980, de 25 de novembro de 1985.
4. BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, 4 de novembro de 2010; 189º da Independência e 122º da República.
5. BRASIL. Decreto Nº 9.204, de 23 de novembro de 2017. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, 2017.
6. BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). – 8. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2025. 68 p.
7. BRASIL. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1961; 140º da Independência e 73º da República.
8. BRASIL. Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, 24 de outubro de 1989; 168º da Independência e 101º da República.
9. BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
10. BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1, Ed. Extra.
11. BRASIL. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 9 de janeiro de 2001; 180º da Independência e 113º da República. Brasil.
12. BRASIL. Lei Nº 13.415, de fevereiro de 2017. Altera as Leis n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Presidência da República Secretaria – Geral. 2017.
13. BRASIL. Lei Nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília, 11 de janeiro de 2023; 202º da Independência e 135º da República.

14. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
15. BRASIL. Portaria nº 538, de 24 de Julho de 2025. Institui a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas - Novo Pronacampo. [S. l.]. 2025.
16. CALDART RS *et al.* Educação do campo. Dicionário da educação do campo, v. 2, p. 257-265, 2012.
17. DE BARROS BMC, ROLDÃO ML. A sociedade em rede e as doenças emergentes: uma proposta baseada na utilização excessiva das tecnologias digitais. *Revista Sociais e Humanas*, v. 30, n. 1, 2017.
18. FALCADE L, Falcade A, Abegg I. Linha do tempo das políticas públicas voltadas para a informática educativa. In *SciELO Preprints*. 2024.
19. GIL AC. Métodos e técnicas de pesquisa social. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
20. GODOY AS. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de empresas*, v. 35, 1995; p. 20-29
21. KENSKI VM, Vani M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Papirus editora, 2003.
22. KRUGLIANSKAS I. Tornando a pequena e média empresa competitiva. São Paulo:
23. LONGO WP. Tecnologia e soberania nacional. São Paulo : Ed. Nobel, 1984.
24. LUSTOSA PH (Relator). Um Computador por Aluno: a experiência brasileira. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008. 193 p.
25. OLIVEIRA A, GRIN E. As cidades inteligentes e o desafio da inclusão digital. *RUA*, v. 29, n. 2, p. 433-458, 2023.
26. RODRIGUES RB. Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação. Recife: IFPE, 2016.
27. SANTOS IT Ramos dos. Avaliações que educam: um estudo sobre avaliação formativa mediada por tecnologias digitais no Instituto Federal da Bahia. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista. BA, 2020. 142p.
28. TRIVIÑOS ANS. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2005.
29. VIEIRA PINTO A. O conceito de tecnologia. Volume 2. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2v. 1328p.