



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA – UFSB
CAMPUS SOSÍGENES COSTA
CENTRO DE FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTADO E SOCIEDADE

MILANE SOUZA SANTANA

**OS DOCENTES DO CAMPO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS:
APROPRIAÇÕES PEDAGÓGICAS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM UMA
ESCOLA DO CAMPO**

PORTO SEGURO

2022

MILANE SOUZA SANTANA

**OS DOCENTES DO CAMPO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS:
APROPRIAÇÕES PEDAGÓGICAS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM UMA
ESCOLA DO CAMPO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade da Universidade Federal do Sul da Bahia, com vistas a obtenção do título de Mestre em Estado e Sociedade, linha de Pesquisa: Sociedade, Cultura e Ambiente

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves

PORTO SEGURO

2022

Catálogo na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Sistema de Bibliotecas (SIBI)

S232d Santana, Milane Souza, 1993 -
Os docentes do campo e as tecnologias digitais: apropriações pedagógicas das tecnologias digitais em uma escola do campo. / Milane Souza Santana. – Porto Seguro, 2023.
120 f.

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia. Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade. Campus Sosígenes Costa.

1. Docência. 2. Educação do Campo. 3. Ensino. 4. Movimento Sem Terra. 5. Tecnologias Digitais. I. Gonçalves, Gustavo Bruno Bicalho. II. Título.

CDD – 370.19346

MILANE SOUZA SANTANA

**OS DOCENTES DO CAMPO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS:
APROPRIAÇÕES PEDAGÓGICAS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM UMA
ESCOLA DO CAMPO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade da Universidade Federal do Sul da Bahia, com vistas a obtenção do título de Mestre em Estado e Sociedade, linha de Pesquisa: Sociedade, Cultura e Ambiente

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves

Este trabalho foi submetido a avaliação e julgado aprovado em 29 de outubro de 2021:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves
Presidente da banca (UFSB - PPGES)

Prof. Dr. Alamo Pimentel Gonçalves da Silva
Membro interno(UFSB / PPGES)

Prof^a. Dr^a. Arlete Ramos dos Santos
Membra externa (UESB)

Prof^a. Dr^a. Maristela Midlej
Membra interna (UFSB)

PORTO SEGURO

2022

Ata de Defesa Pública de Mestrado

Aos 29 dias do mês de outubro do ano de 2021, às 14h00min, via webconferência através da sala virtual com link de transmissão <https://mconf.rnp.br/webconf/csc-1> reuniram-se as/os membras/os da banca examinadora composta pelas/os docentes Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves (presidente da banca), Arlete Ramos dos Santos (UESB - membro externo à UFESB e ao PPGES), Maristela Midlej (IHAC-CJA - membra interna à UFESB e externa ao PPGES) e Álamo Pimentel Gonçalves da Silva (IHAC-CSC - membro interna à UFESB e ao PPGES) a fim de arguirm a mestrand **Milane Souza Santana**, na defesa de sua dissertação cujo trabalho de pesquisa intitula-se **“(INTER) CONEXÕES ENTRE OS DOCENTES DO CAMPO E AS TDIC’S: um estudo de caso acerca das apropriações pedagógicas das tecnologias digitais em uma escola do campo situada no contexto de luta pela/na terra na Costa do Descobrimento na Bahia”**. Aberta a sessão pelo presidente da banca, coube à candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo em seguida questionada pelos/as membros/as da banca examinadora, tendo dado as explicações que foram necessárias.

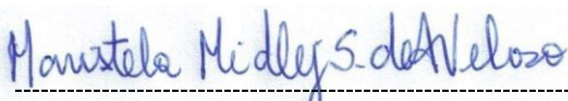
Os/As membras/os da banca consideraram a tese:

- (x) Aprovada
- () Aprovada com modificações
- () Não aprovada, devendo ser realizada nova defesa no prazo de ____ meses.

Banca Examinadora:




Prof. Dr. Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves
Presidente da banca (UFSB - PPGES)



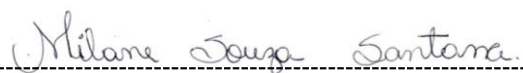
Prof.ª Dr.ª Maristela Midlej
Membra interna (UFSB)



Prof. Dr. Alamo Pimentel Gonçalves da
Silva *Membro interno (UFSB / PPGES)*



Prof.ª Dr.ª Arlete Ramos dos Santos
Membra externa (UESB)



Milane Souza Santana
Candidata

Webconferência, 29 de outubro de 2021.

Recomendações da Banca:

O texto apresenta todos os critérios requeridos para uma Dissertação de Mestrado, tem relevância acadêmica e social, traz discussões teóricas e metodológicas condizentes com a temática da pesquisa e apresenta dados e resultados com qualidade, de modo a contemplar os objetivos propostos. A banca sugere uma revisão linguística cuidadosa, atualização dos dados referentes às políticas de tecnologia e educação, referentes ao contexto da pesquisa.



Prof. Dr. Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves
Presidente da banca

Dedico este trabalho à minha filha, Lindy
Laura, por me presentear diariamente com o
seu sorriso que ilumina meus dias e me dá
coragem para atingir os meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus pela minha vida e por dar a vida a pessoas tão importantes ao meu redor.

Agradeço à minha Família: meus pais, Manoel Santana e Gilma Santana, que me deram base para eu chegar até aqui. A Roque Lima, meu companheiro de vida, por vivenciar comigo cada etapa desta pesquisa ao meu lado. À minha sogra Lindinalva da Purificação, pela ajuda incondicional enquanto eu estive ausente durante a pesquisa, cuidando de nossa família com muito carinho.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Estado e Sociedade, pela dedicação, ensinamentos, discussões e inquietações, que tanto me estimularam na forma de pensar e desenvolver a pesquisa.

Agradeço especialmente ao meu orientador, Prof^o Dr^o Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves, pelas orientações dedicada, paciência, compreensão e educação sem igual, que ficarão guardados em mim como fonte de inspiração no meu percurso profissional.

Aos protagonistas desta dissertação, os educadores(as) e gestores(as) da Escola Municipal Estrelas do Chê, localizada no acampamento Paulo Kageyama, por compartilharam suas lutas e práticas educativas para realização da pesquisa.

Aos colegas da turma de 2018 da pós-graduação em Estado e Sociedade pela convivência agradável a cada encontro.

Aos meus colegas de trabalho na rede municipal de Educação de Eunápolis, que direta ou indiretamente me inspiraram a melhorar como profissional da educação.

*Há uma nação de homens
excluídos da nação.
Há uma nação de homens
excluídos da vida.
Há uma nação de homens
calados,
excluídos de toda palavra.
Há uma nação de homens
combatendo depois das cercas.
Há uma nação de homens
sem rosto,
soterrado na lama,
sem nome,
soterrado pelo silêncio.*

Trecho do poema A pedagogia dos aços
(Pedro Tierra)

SANTANA, Milane Souza Santana. **OS DOCENTES DO CAMPO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: APROPRIAÇÕES PEDAGÓGICAS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM UMA ESCOLA DO CAMPO**. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Sul da Bahia, 2022.

RESUMO

Esta pesquisa aborda a apropriação das tecnologias digitais de informação e comunicação na educação do campo. Tem por objetivo identificar e analisar as estratégias de apropriação pedagógica das tecnologias digitais na prática de professores de uma escola do campo, localizada em um acampamento do MST, inserida no contexto de tensões sociais e políticas de luta pela e na terra. Esse estudo tem como referencial teórico os pressupostos da Educação do Campo popular pautada na *práxis* do trabalho, pedagogia popular, luta social e organização coletiva (FRIGOTTO, 2006, 2012; Miguel Arroyo, 2009; CALDART, 2000; MOLINA, 2014). Além disso, se fundamenta nas críticas à cultura do silêncio (FREIRE, 1976) e em diálogos com autores que discutem as TDIC para além do uso instrumental, de modo a inaugurar formas de pensar e sentir na interação com a cultura digital (Bonilla, 2005; Bonilla e Halmann, 2011; Bonilla e Oliveira, 2011; Pierre Levy, 1999; Castells, 1999). O percurso metodológico desenvolveu-se sob a perspectiva ontológica do materialismo histórico dialético. Foi realizado um estudo de caso em uma escola do campo sediada em um acampamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra — MST, localizado às margens da BR 101, próximo à cidade de Eunápolis na costa do descobrimento. Buscou-se responder a seguinte questão: de que forma os educadores e militantes da Escola Municipal Estrelas do Chê desenvolvem suas práticas educativas a partir da presença das tecnologias digitais? Foram realizadas seis entrevistas semi-estruturadas em que se buscou identificar as experiências vivenciadas por professores e gestores envolvendo o uso das tecnologias digitais no processo de ensino. A análise dos dados evidenciou um processo de luta social que tensionam as contradições socioeconômicas na disputa pelo território, visando assegurar a construção e efetivação de uma escola contra-hegemônica de educação e de produção. Diante do escasso ou insuficiente contato com as TDICs os sujeitos se apropriaram desses elementos tecnológicos na prática pedagógica. Observamos negligência na efetivação de políticas públicas que visavam estimular o acesso das escolas às TDICs e demais recursos pedagógicos digitais no contexto das escolas do campo. Por outro lado, constatamos um avanço contínuo no uso de

smartphones, tablets, etc., equipamentos de uso pessoal de alunos e professores, a partir da iniciativa voluntária de membros da comunidade escolar. Desta forma, a pesquisa sugere que a apropriação das TDICs pelos professores(as) das escolas do campo de assentamentos ainda é um objetivo distante, embora essencial para a superação das desigualdades digitais.

Palavras-Chave: Docência; Educação do campo; Ensino; Movimento Sem Terra; Tecnologias digitais.

SANTANA, Milane Souza Santana. Rural teachers and digital technologies: pedagogical appropriations of digital technologies in a rural school. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Sul da Bahia, 2022.

ABSTRACT

This research addresses the appropriation of Digital Information and Communication Technologies - DICT in rural education. Its objective is to identify and analyze the strategies of pedagogical appropriation of digital technologies in the practice of teachers in a rural school, located in a Landless Workers Movement – MST camp, inserted in a context of social and political tensions in the process of struggle for and on land on the called Costa do Descobrimento extends from the southern coastal region of Bahia. This study has as a theoretical framework the assumptions of a popular Rural Education based on work practice, popular pedagogy, social struggle, and collective organization (FRIGOTTO, 2006, 2012; ARROYO, 2009; CALDART, 2000; MOLINA, 2014). In addition, it is based on criticism of the culture of silence (FREIRE, 1976) and on dialogues with authors who discuss DICT beyond instrumental use, to inaugurate ways of thinking and feeling in the interaction with digital culture (BONILLA, 2005; BONILLA AND HALMANN, 2011; BONILLA AND OLIVEIRA, 2011; PIERRE LEVY, 1999; CASTELLS, 1999). The methodological path was developed under the ontological perspective of Dialectical Historical Materialism. A case study was carried out in a rural school based in an MST, located on the banks of BR 101, near the city of Eunápolis on the Bahia. We sought to answer the following question: how do educators and activists of the Estrelas do Chê School develop their educational practices based on the presence of digital technologies? Six semi-structured interviews were carried out, in which we sought to identify the experiences lived by teachers and administrators with the use of digital technologies in the teaching process. Data analysis showed a process of social struggle that tensioned socioeconomic contradictions in the dispute over territory, aiming to ensure the construction and implementation of a counter-hegemonic school of education and production. Faced with scarce or insufficient contact with DICTs, the subjects appropriated these technological elements in their pedagogical practice. We observed negligence in the implementation of public policies that aimed to encourage schools' access to DICTs and other digital pedagogical resources in the

context of rural schools. On the other hand, we noticed a continuous advance in the use of smartphones, tablets, etc., equipment for the personal use of students and teachers, based on the voluntary and unplanned initiative of members of the school community. In this way, the research suggests that the appropriation of DICTs by teachers of schools in the settlement field is still a distant goal, although essential for overcoming digital inequalities.

Keywords: Digital technologies; Landless Workers Movement; Rural education; Teaching; Teaching profession.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CBAR	Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CONTAG	Confederação dos Trabalhadores da Agricultura
CPC	Centro Popular de Cultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EUA	Estados Unidos da América
ETA	Técnico de Agricultura Brasil- EUA
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
ESALQ	A Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz
LEC	Licenciatura em Educação do Campo
LDBEN	Lei de diretrizes e bases da educação nacional
MAB	Movimento dos Atingidos pelas Barragens
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação

MMC	Movimento das Mulheres Camponesas
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MS	Movimentos Sociais
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RESAB	Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UNDIME	A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
ULTAB	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Telecentros em funcionamento, por local em que estão instalados.	63
Figura 2: Mapa do território de identidade Costa do Descobrimento.	75
Figura 3: Fluxograma de hierarquia das escolas do campo na Secretaria de educação.	77
Figura 4: Ocupação da Fazenda Putumuju em 2009.	80
Figura 5: Distância entre a Escola Estrelas do chê e o distrito de Mundo Novo.	86
Figura 6: Escola de Taipa Construída pela comunidade.	88
Figura 7: Inauguração da Escola Estrelas do Chê em 2015.	90
Figura 8: Fluxograma que representa as relações das tensões presentes na escola.	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Escolas com computador, por presença de computador de mesa em funcionamento no laboratório de informática.	62
Tabela 2: perfil da Escola Estrelas do chê.....	78
Tabela 3: Sujeitos da pesquisa.....	79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 — CARACTERIZAÇÃO DO MST E A EDUCAÇÃO DO CAMPO	24
1.1 Movimentos sociais	24
1.2 O contexto social do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra	25
1.3 A Cultura do silêncio no campo e o Inédito Viável	27
1.4 O papel da Educação do/no campo no processo de construção de um projeto educacional pensado pelo camponês	33
1.5 O projeto educacional desenvolvido no seio do Movimento Social do Campo: O Projeto Político Pedagógico do MST	40
CAPÍTULO 2. AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E SUAS POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO.....	47
2.1 Tecnologias digitais no Ensino	47
2.2 Inclusão digital	51
2.3 Acesso as TDICs no contexto da Educação do campo na Bahia	54
2.4 Políticas públicas de inserção das tecnologias digitais nas escolas	59
CAPÍTULO 3. (INTER) CONEXÕES ENTRE OS DOCENTES, AS TDICS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO	69
3.1 O método – Materialismo Histórico Dialético	69
3.1.1 Percursos metodológicos	73
3.2 Conflitos Territoriais e contextualização da pesquisa	74
3.2.1 Região da costa do descobrimento	75
3.2.2 Caracterização do campo de pesquisa	77
3.2.3 Contexto histórico do acampamento Paulo Kageyama e da escola Estrelas do Chê	80

CAPÍTULO 4. [DES]CONEXÕES A PARTIR DAS APROPRIAÇÕES PEDAGÓGICAS DAS TDICS PELOS EDUCADORES DA ESCOLA ESTRELAS DO CHÊ	85
4.1. A construção de uma escola da terra e na terra que dialoga com a comunidade	85
4.2 O ser sem terra ativista e ser professor do campo: algumas tensões	91
4.3 A apropriação das tecnologias digitais pelos docentes da Escola Estrela do Chê	97
4.3.1 Conectando os pontos entre inserção e apropriação das TDIC na escola	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada com a gestão escolar.....	116
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com os professores.....	117
APÊNDICE C: Termo de consentimento Livre e Esclarecido	119

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a utilização de recursos tecnológicos em diferentes setores da sociedade tem provocado mudanças significativas nas relações e práticas sociais. No ano de 2020, durante a pandemia do Coronavírus¹, muitos sujeitos tiveram que aprender ou intensificar o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação² (TDICs) para se adequarem à nova realidade. Tudo isso gerou uma aceleração da disseminação das tecnologias digitais nas diferentes atividades sociais.

Diante disso, tornou-se ainda mais evidente a desigualdade existente no acesso e utilização das TDICs, sobretudo no contexto educacional, segundo dados da Unesco (2020) mais de 1,6 bilhões de estudantes pararam de frequentar as atividades escolares presenciais em mais de 190 países, durante a pandemia de 2020. Nesse cenário, a utilização das tecnologias digitais se tornou essencial para o acesso ao ensino, constituindo-se a principal estratégia para a continuidade das aulas através do ensino remoto.

Desta forma, as desigualdades preexistentes no sistema educacional se ampliam com o acesso desigual às TDICs, conforme a classe social do estudante. A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME divulgou uma pesquisa (UNDIME, 2021) em que constatou que 78,6% das redes municipais, que participaram da pesquisa, tiveram de médio a alto grau de dificuldade no acesso dos estudantes às redes *online*, durante o ensino remoto no ano de 2020. A dificuldade de acesso às Tecnologias Digitais dificultou o acesso ao Ensino de milhares de estudantes, o que no contexto da pandemia significou o agravamento das desigualdades educacionais.

Entretanto, o cenário de desigualdade digital não é um fenômeno restrito ou isolado à pandemia, mas ganhou visibilidade em virtude da ênfase no distanciamento social, que teve seus impactos de certa forma amenizados devido ao acesso às TDICs.

Portanto, as reflexões sobre a cultura digital e TDICs na sociedade devem ser problematizadas a partir do contexto da sua expansão e democratização, sobretudo na

¹ Doença viral que se iniciou na cidade de Wuhan, na China provocou o distanciamento social em todos os países do mundo. Além disso, pessoas do mundo inteiro viveram uma crise sanitária, econômica e de saúde.

² O termo Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC – é o mais comum para se referir aos dispositivos eletrônicos e tecnológicos, incluindo-se computadores, a *internet*, o *tablet*, o *smartphone*, entre outros dispositivos. Entretanto, o termo abrange tecnologias como televisão, rádio e jornal por exemplo, portanto, pesquisadores têm utilizado o termo Tecnologias Digitais da informação e comunicação – TDIC para se referir a aparelhos como o computador, *internet*, o *tablet*, o *smartphone*, entre outros, que são dispositivos que serão focalizados nesta pesquisa.

Educação, que se apresenta como o espaço democrático de todos os sujeitos. Nesse sentido, a presente proposta debruçou-se em estudar as TDICs na Educação do campo, sobretudo por ser uma modalidade que apresenta historicamente um *déficit* estrutural sendo constituída a partir de um processo histórico de enfrentamento aos interesses hegemônicos. Nesse processo histórico, os Movimentos Sociais (MS) tiveram importante participação.

Considerando tais questões, busco refletir sobre os efeitos da expansão das TDICs no contexto da educação do campo, marcada pela omissão Estatal e negação de direitos básicos aos sujeitos. Assim, esta investigação tem como *locus* uma escola localizada em área de assentamento do Movimento Sem Terra (MST) na Costa do Descobrimento na Bahia³. Esse território protagonizou diversos conflitos de disputas fundiárias entre os movimentos sociais do campo e empresas de papel e celulose instaladas na região. A coexistência de interesses antagônicos provocou transformações sociais, econômicas e políticas nesse território entre os anos 80 a meados de 2010.

Apesar dos conflitos, esse território também se notabilizou pela celebração de um acordo inédito, intermediado pelo Estado em 2011, entre o movimento social do campo e as empresas de papel e celulose. Tal acordo se mostrou contrário às ideologias defendidas pelos movimentos sociais, já que pode ser caracterizado como a Reforma agrária do Consenso, conforme Arlete Santos (2017).

Ademais, nasci e cresci na região do Extremo Sul baiano. Durante a minha infância, tive meus primeiros contatos com as representações de “Movimento Social” por retóricas criminalizantes. Naquele contexto, a ideia da luta social através dos movimentos sociais era vista negativamente, criminalizada pelos meios de comunicação de massa, que informavam meus familiares. Desse modo, cresci interpretando a expressão “Sem Terra” associada a invasores, baderneiros e assassinos.

Foi somente durante a minha graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) que comecei a compreender a atuação política dos movimentos sociais e sua importância para as conquistas de direitos da população. A partir daí, pude diferenciar alguns movimentos sociais, sobretudo, os do campo e sua

³ O Governo da Bahia reconhece a existência de 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir da especificidade de cada região. Os territórios de identidade buscam consolidar-se enquanto objeto de planejamento e implantação de políticas públicas. A partir de 2010 houve o desmembramento de municípios do Território Extremo Sul e Criação de novo território, denominado Costa do Descobrimento, composto pelos municípios de Belmonte, Eunápolis, Guaratinga, Itabela, Itagimirim, Itapebi, Santa Cruz Cabralia e Porto Seguro

luta pela Educação do e no campo, além de entender a força e significado da expressão “Sem Terra” enquanto identidade cultural.

Ainda durante a graduação tive a oportunidade de participar de um projeto de Iniciação Científica sobre as TDICs no ensino. Essa experiência trouxe reflexões acerca dos conflitos e dificuldades vivenciadas pela comunidade escolar em sua rotina, e justificativas para a ainda incipiente ou inexistente inserção das TDICs nas escolas públicas.

Assim, a partir da minha experiência enquanto estudante de graduação e pesquisadora de Iniciação Científica pude identificar empiricamente os efeitos da ausência de políticas de inclusão digital nas escolas públicas. Note-se que na minha própria trajetória acadêmica como estudante da educação básica, também não tive acesso às tecnologias digitais na escola e na proposta de ensino.

Atualmente resido na cidade de Eunápolis e leciono na educação básica. Em minha vivência como professora na rede pública de ensino dei continuidade às reflexões iniciadas na graduação sobre a utilização das TDICs nos processos de ensino. Minhas experiências na docência são fonte de indagações para atividades investigativas, haja vista que a ausência de políticas efetivas para a inserção das tecnologias digitais limita a apropriação da cultura digital na educação.

Portanto nesta pesquisa reflito sobre as formas de apropriação das tecnologias digitais no contexto das escolas do campo em um contexto de luta política. A escolha deste contexto traz ainda uma relevância política e social, pois busca refletir sobre a atuação dos movimentos sociais e dos militantes imersos no contexto contemporâneo das relações contraditórias desenvolvidas a partir das apropriações na cultura digital. Buscou-se compreender de que forma os educadores e militantes da escola Municipal Estrelas do Chê desenvolvem suas práticas educativas a partir da presença das tecnologias digitais.

A investigação aconteceu em uma escola do campo, localizada no município de Eunápolis, em um acampamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. Para o MST educação e cultura são pilares fundamentais para a implantação de uma reforma agrária popular, com base em um conhecimento que busca um processo de conscientização, libertação e de permanente elevação da cultura de todos que vivem no campo (MST, 2013).

O objetivo da pesquisa foi **Identificar e analisar as estratégias de apropriação pedagógica das tecnologias digitais na prática de professores de uma**

escola do campo, localizada em um acampamento do MST, inserida em um contexto de tensões sociais e políticas no processo de luta pela e na terra na Costa do Descobrimento na Bahia.

Desta maneira, os objetivos específicos buscaram: identificar os aparelhos digitais usados para fins pedagógicos na escola; mapear o caminho de inserção dessas tecnologias digitais, desde a sua implantação à utilização no processo de ensino e aprendizagem; e identificar a apropriação das tecnologias digitais na prática pedagógica dos professores militantes da Escola Municipal Estrela do Chê.

O contexto geográfico, social e político em que os atores da pesquisa desenvolvem sua *práxis*⁴ pedagógica, torna-se elemento fundamental para análise da realidade objetiva em que está inserido o objeto de pesquisa. Nesse sentido, a participação social através da prática no movimento social do campo, influi dialogicamente no processo educativo dos sujeitos e nos modos que eles se apropriam das tecnologias digitais.

Nesse processo, foi importante reconstituir a prática educativa dos docentes militantes da escola Estrelas do Chê a partir de pressupostos alicerçados pela Pedagogia do MST, que condiz com valores que explicitam o modo de viver e adquirir conhecimento a partir da realidade objetiva dos sujeitos do campo. Desse modo, esses parâmetros revelaram-se essenciais para compreensão do objeto pesquisado.

O referencial teórico foi apoiado em Paulo Freire (1976); Frigotto (2006; 2012); Arroyo (2009); Caldart (2000); e Molina (2014) que subsidiaram os debates no âmbito dos movimentos sociais do campo, bem como nos fundamentos basilares da Educação do campo. Do mesmo modo, tendo como base autores como Bonilla (2005); Bonilla e Halmann (2011); Bonilla e Oliveira (2011); Levy (1999); e Castells (1999), busco refletir sobre os conceitos fundantes das Tecnologias Digitais na Educação.

Nossa pesquisa se fundamentou no Materialismo Histórico Dialético para análise dos dados e produção de um conhecimento novo. Para tanto, utilizamos os seguintes procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica dos principais conceitos, entrevista de três professores residentes do acampamento, um coordenador pedagógico da escola, um gestor e uma secretária. Todas as entrevistas foram gravadas e ao final de cada entrevista realizamos notas de campo para sistematizar os dados coletados e descrever as impressões do investigador no momento da entrevista.

⁴ Nos apropriamos do conceito de *práxis* a partir da concepção freiriana em que a teoria e a prática se juntam a partir de um conjunto de práticas e vivências visando a transformação da realidade e a produção da história.

Após a coleta de dados, as entrevistas foram transcritas integralmente para a realização da análise dos dados coletados, a partir das leituras minuciosas de cada entrevista definimos as categorias de análise que emergiram do campo. Consideramos que o contexto social e político dos sujeitos requer cuidado do pesquisador para compreensão das categorias analisadas. Os sujeitos da pesquisa apresentaram uma demanda política e social denunciativa a respeito da falta de autonomia do Movimento Social em relação à escola e das ausências de políticas públicas efetivas para o campo.

A pesquisa traz um conjunto de informações e experiências pedagógicas a partir da *práxis* dos sujeitos que podem traçar caminhos para a melhoria da inserção e apropriação das tecnologias digitais nas escolas do campo.

Com o intuito de responder às questões formuladas e cumprir os objetivos da pesquisa, esta dissertação está organizada em quatro capítulos e a conclusão, de forma que o leitor compreenda os principais conceitos teórico-metodológicos que embasaram o trabalho visando propiciar a compreensão das interconexões que estruturam o nosso objeto de pesquisa.

No primeiro capítulo intitulado “As (inter) Conexões entre os Movimentos sociais do campo e a Educação” discutimos a trajetória dos Movimentos Sociais do campo, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Fizemos ainda uma discussão acerca do conceito de Cultura do Silêncio fundamentado em Paulo Freire (1976) que nos ajudou a compreender o silenciamento dos sujeitos do campo diante dos processos hegemônicos de dominação vigente. Discutimos ainda nesse capítulo, os percursos históricos da educação do campo, com ênfase na atuação dos movimentos sociais no processo de construção de uma Pedagogia que dialoga com a sua realidade a partir da prática do trabalho camponês e das disputas por terra/ na terra. Desta forma, ao longo do capítulo trouxemos vários conceitos que nos ajudam na compreensão do nosso problema de pesquisa.

O segundo capítulo intitulado “As tecnologias digitais da informação e Comunicação e suas possibilidades para a Educação” apresentamos uma revisão de literatura sobre os principais conceitos que embasam as Tecnologias Digitais de Informação e comunicação (TDICs) e suas implicações no ensino. Nessa direção, conceitos importantes acerca da cultura e inclusão digital, nos ajudaram a compreender os processos contraditórios que constituem as TDICs no âmbito da sociedade moderna, capitalista e excludente. Fizemos ainda um resumo das principais políticas públicas de inclusão digital nas escolas ao longo dos últimos anos.

No terceiro capítulo descrevemos os caminhos da investigação, a partir de uma discussão dos principais conceitos que embasaram o método da pesquisa e a descrição dos procedimentos metodológicos que permitiram a coleta e análise dos dados da pesquisa. Neste capítulo apresentamos também a Costa do Descobrimento, território que possui disputas antagônicas, e por fim apresentamos os sujeitos da pesquisa e traçamos a trajetória histórica do acampamento Paulo Kageyama, fundamental para compreensão da concepção de educação inserida na escola Municipal Estrelas do Chê

No quarto capítulo, apresentamos ainda, os resultados e as discussões da investigação. Especialmente, abordamos os resultados que emergiram da realidade concreta do objeto de estudo, ou seja, o processo de inserção das TDICs na escola e o processo de apropriação das TDICs pelos docentes da escola.

Por fim, discorremos sobre as conclusões desse trabalho, apontando para as sínteses, limites, perspectivas e possibilidades deste estudo que repercute em outros temas de interesse para futuras pesquisas.

CAPÍTULO 1 — CARACTERIZAÇÃO DO MST E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neste capítulo, discutiremos as Inter (Conexões) dos Movimentos Sociais — MS e a educação do campo. Buscamos evidenciar que a construção da educação do campo está relacionada ao projeto político e educativo dos movimentos sociais, que reivindicam a construção de um conhecimento pautado na cultura, nas experiências e saberes próprios.

Para contribuir com a discussão, fizemos uma reflexão sobre a cronologia histórica da Educação do campo, a partir da atuação dos camponeses nos movimentos sociais do campo em busca por educação. Nessa linha, apresentamos uma breve reflexão sobre a cultura do silêncio com vistas a refletir sobre as relações de dominação entre o camponês e a cultura dominante. Por fim, buscamos compreender a construção dos processos educacionais dos sujeitos no projeto de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

1.1 Movimentos sociais

Para Miguel Arroyo (2009) o poder sobre os oprimidos estrutura-se a partir do saber construído sobre eles, são pensados como objetos naturais, em estado de natureza primitiva e selvagens, neste sentido constituem formas de seu aprisionamento no processo histórico. Desta forma, o surgimento do pensamento pós-colonial na América Latina solidifica bases para romper com a ideia de subalternidade implantada desde a composição das Américas com a invasão europeia. Nesse sentido, as múltiplas experiências de resistência e emancipação implementadas pelos movimentos sociais na América Latina, foram responsáveis pela urgência em desenvolver um projeto político da Educação do Campo (SANTOS, 2020)

A organização dos sujeitos oprimidos traz a possibilidade de sua afirmação como seres existentes através da busca pela identidade coletiva. Assim, a [re]organização desses sujeitos desconstruem conceitos arraigados construídos ao longo do processo histórico numa relação de dominação.

Nessa perspectiva, os Movimentos Sociais se constituem em ações coletivas associadas à luta por interesses. Conforme Gohn, (2006) eles podem levar a mudanças na organização social ou na esfera cultural, pois emergem da organização coletiva dos

sujeitos movidos por demandas que visam assegurar direitos e busca por estratégias para equacionar os conflitos. A atuação dos Movimentos Sociais edifica outros paradigmas dentro da correlação de forças que estruturam as relações antagônicas entre a sociedade civil e os governos. Ao apresentar novas formas de composição e atuação, tem como foco principal de suas ações a luta por direitos, valores e cidadania.

1.2 O contexto social do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra se organizou no Brasil a partir de uma conjuntura social e política de luta pela reforma agrária popular. Ao longo de sua trajetória engendrou vários processos de lutas sócio-políticas, solidificando sua atuação com ocupações e implantação de assentamentos em grandes latifúndios no todo território brasileiro.

Atualmente, o movimento constitui-se como um organismo voltado para a luta pela e na terra, com forte atuação social, em especial na educação, onde desenvolve uma pedagogia diferenciada para os seus estudantes/militantes baseada na defesa de temáticas e agendas diferenciadas como: segurança alimentar; reforma agrária popular, agricultura familiar, produção orgânica de alimentos, dentre outros. A atuação em campo diferenciados caracteriza o MST como um movimento social de ação coletiva de natureza contestatória à hegemonia dominante do campo brasileiro.

Dentre as bandeiras e pilares ideológicos que consolida a atuação do movimento temos a luta contra: concentração de renda, acumulação da propriedade privada, agronegócio, uso de agrotóxico e utilização de sementes geneticamente modificadas. Essas temáticas subsidiam a matriz curricular que compõem o currículo da Pedagogia do MST.

Neste cenário, a presença organizada do MST tornou-se incômoda, provocando reações adversas a sua atuação na sociedade, o que produziu um discurso antagônico aos princípios ideológicos do movimento, causando visões polarizadas acerca do papel social e político do MST (CALDART, 2001). Os discursos contrários ao movimento legitimam seu ocultamento, sua negação como sujeitos de direitos, e os classifica como meros sujeitos segregados, promovendo a criminalização do movimento, e a descaracterização dos militantes como desordeiros e criminosos.

Neste sentido, Caldart (2001) defende a definição do sujeito Sem Terra para além de uma categoria social de trabalhadores que não possuem terra, trata da formação

de uma identidade, uma cultura histórica de luta e de contestação social, portanto, deve ser entendida como uma herança a ser deixada aos seus descendentes.

Para Arroyo (2009) os movimentos e ações coletivas podem ser vistos como uma reação enquanto suas ações se mostram presentes e incômodas na arena política, econômica, cultural, pedagógica, nas marchas, ocupações, nas cidades e nos campos. Portanto, esses coletivos segregados, inferiorizados reagem a esse lugar que lhes são dados e a maneira de pensá-los, assim como afirma Arroyo (2009):

(...) Os grupos sociais, étnicos, raciais, carregam para seus movimentos e para as escolas vivências de como foram pensados e alocados na ordem social econômica, política, cultural e pedagógica. Vivências de resistências. De aprendizados. Vincular Outros sujeitos com Outras Pedagogias supõe indagar quem são esses Outros na especificidade de nossa história e reconhecer com que pedagogias foram inferiorizados e decretados inexistentes, mas também com que pedagogias resistem e se afirmam existentes ao longo dessa história. (ARROYO, p. 37, 2009)

O autor esclarece que os “Outros Sujeitos” são os sujeitos invisibilizados tal como são feitos, tal como se fazem, e as Outras Pedagogias são: (...) *de um lado, essas brutais pedagogias de subalternização e, de outro, as pedagogias de libertação de que são sujeitos.* (ARROYO, P. 37, 2009). O MST é um movimento que se caracteriza pela construção de uma pedagogia própria, baseada em pilares formativos arraigados em valores ideológicos e políticos. Destarte, a educação desenvolvida pelo MST contempla os processos formais de aquisição de conhecimento e, ademais, constitui-se como instrumento sociopolítico que referencia a construção de práticas educativas diferenciadas no contexto da educação do/ no campo: a construção de “Outra Pedagogia”, ou seja, uma pedagogia de resistência e de afirmação do camponês.

As “Outras Pedagogias” se manifestam na pluralidade de ações coletivas, de organizações populares, de trabalhadores do campo, nas lutas diárias do movimento, na construção de uma educação que valorize as especificidades do camponês. Neste movimento, o mais importante na construção de uma “Outra Pedagogia”, não é necessariamente o resultado, o produto, mas sim, o processo, pois, as formas de articulação democráticas no processo de luta social criam nestes sujeitos, experiências de vida que fortalece a construção de novas mentalidades de representação política e social.

Associado a mudança social, o movimento social constrói mudanças significativas na transformação das mentalidades dos sujeitos oprimidos pensados enquanto seres subalternizados, tais mudanças advêm da consciência de si, e pela reação

àquilo que lhe foi imposto. Destarte, suas ações posteriormente terão consequências políticas estáveis e duradouras. Nesse sentido, a luta pela terra, como um direito do camponês, perpassa da mudança de consciência acerca da terra como o direito a ser conquistado, tendo a distribuição de terra igualitária um horizonte fruto desta consciência de si. Assim, a mudança de paradigma da população camponesa alimenta as bandeiras de luta dos movimentos sociais do campo para a materialização de direitos que serão reconhecidos através das políticas públicas e das ações do governo.

1.3 A Cultura do silêncio no campo e o Inédito Viável

A Cultura do silêncio é um conceito Freiriano que discute o processo de silenciamento do camponês a partir de aspectos ideológicos, culturais e políticos. O autor debruça-se sobre o tema em vários escritos ao longo de sua trajetória acadêmica, especialmente em sua obra “Ação Cultural para Liberdade” (1976) em que sintetiza os principais conceitos problematizados pelo autor no final da década de 1960, período em que utilizou como locus de pesquisa algumas experiências com alfabetização de adultos no Brasil e no Chile. O autor se posiciona criticamente a respeito do analfabetismo do povo camponês e dos métodos utilizados no processo de alfabetização dissociados da ação sócio-cultural dos sujeitos.

Nesta perspectiva, o conceito de cultura é basilar para as discussões de Freire, e aparece em sua obra não como um processo passivo a ser transmitido, mas como um organismo vivo, em constante mutação, a ser construído pelos sujeitos durante o processo social, nessa perspectiva, a ação cultural comporta a educação. Assim, Freire (1976) tece críticas a respeito da separação entre educação e política, pois acredita que a educação não é realizada de forma abstrata e neutra. Nesse sentido, vislumbra a apropriação da consciência de classe como instrumento fundamental, sobretudo, para formar sujeitos participantes na esfera social, capazes de opinar, colaborar e tomar decisões.

Uma tal separação entre educação e política, ingênua ou astutamente feita, enfatizemos, não apenas é irreal, mas perigosa. Pensar a educação independentemente do poder que a constitui, desgarrá-la da realidade concreta em que se forja, nos leva a uma das seguintes consequências. De um lado, reduzi-la a um mundo de valores e ideais abstratos, que o pedagogo constrói no interior de sua consciência, sem sequer perceber os condicionamentos que o fazem pensar assim; de outro, convertê-la num repertório de técnicas comportamentais. Ou ainda, tomar a educação como alavanca da transformação da realidade. (FREIRE, 1976, p. 118)

Nessa perspectiva, a sociedade constitui a educação a partir dos valores que a norteiam (FREIRE, 1976), sendo incontestável a influência de bases teóricas hegemônicas engendradas pelo sistema capitalista nas teorias e práticas educacionais contemporâneas. Nesse escopo, a educação é influenciada e exerce importante papel na reprodução de valores e modelos vigentes no seio social. Portanto, ignorar o contexto do poder dominante na sociedade, implica em estruturar a educação a partir dos interesses de quem detém o poder, ou seja, caracteriza a manutenção do *status quo*. Destarte, favorece o que Freire (1976) denomina de cultura do silêncio, que se estrutura por um viés ideológico implementado pelo opressor, de modo a impedir que o sujeito dominado desenvolva a consciência de si, de sujeito criador e recriador do mundo material:

Porque não era possível. Vivíamos sob ordens. Tínhamos apenas que obedecer a elas. Não tínhamos nada que dizer”, respondeu enfaticamente. A resposta simples deste camponês nos introduz, claramente, à compreensão do que é a “cultura do silêncio”. Na cultura do silêncio existir é apenas viver. O corpo segue ordens de cima. Pensar é difícil; dizer a palavra, proibido. (FREIRE, 1976, p.41)

Essa estrutura sócio-cultural imposta ao longo do processo histórico é o que reforça a perversidade da dominação, evidenciando a imposição de ideologias urbanas associadas ao desenvolvimento tecnológico agroindustrial em detrimento da cultura camponesa, desse modo, a cultura popular cede lugar a cultura de massa, a agricultura familiar de subsistência é dominada pelo forte aparato industrial do agronegócio. Nesse passo, ocorre a desqualificação e silenciamento da população camponesa pela imposição de estruturas sociais e econômicas do aparelho hegemônico capitalista.

A construção da visão hegemônica do Outro, é constituída a partir da visão do dominador, que carrega uma série de determinações socioculturais legitimadas pelas estruturas de poder, implantadas desde o processo de colonização. Este cenário, resulta processos de silenciamento e negação do outro, nesse caso, da população tida como subalterna, destituindo seu caráter histórico, social e cultural, tendo como consequência direta a negação de sua identidade cultural e a substituição dos saberes populares e o desenraizamento dos sujeitos.

Nessa perspectiva, a negação de um direito social como o direito à educação, ou a oferta de forma precária e verticalizada, tem como consequência o controle sociocultural através da manutenção de um sistema educacional que serve para desqualificar saberes tradicionais de povos oprimidos.

Numa sociedade de classes, é fundamental à classe dominante estimular o que viemos chamando de cultura do silêncio, em que as classes dominadas se acham semimudas ou mudas, proibidas de expressar-se autenticamente, proibidas de ser. (FREIRE, 1976, p.40)

A proibição de ser, como afirma Freire, compreende um processo histórico que desvencilhou o sujeito de seus direitos, pois ao negar a aquisição dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade se impossibilita a construção de seu próprio conhecimento. Desse modo, Freire critica a precarização das escolas do campo e o processo de alfabetização dos sujeitos do campo, especialmente, como os saberes são ofertados, pois corroboram a manutenção do silenciamento da população pobre camponesa, dada a natureza mecânica e depositária do conhecimento (FREIRE, 1976).

Nessa perspectiva, a negação ou precarização do acesso à escolarização formal, cria um processo social de invisibilidade e inferioridade social que inviabiliza ou dificulta a ação transformadora dos sujeitos do campo, sobretudo em sua atuação coletiva. Assim, a cultura do silêncio se manifesta como um mecanismo de submissão e controle social que favorece a manutenção de estruturas sociais de separação entre dominador e dominado. De acordo com Freire, os camponeses produzem o pensar e o agir a partir de traços culturais historicamente construídos e internalizados sob o crivo da ideologia dominante. Esse processo é favorecido com a ausência de reconhecimento como sujeitos coletivos e potencialmente transformadores (FREIRE, 1976). Desse modo, a aquisição da cultura dominante por parte dos camponeses, cumpre um importante papel na manutenção de relações e estruturas desiguais de subserviência e dominação, tais marcadores se solidificaram por diversas gerações.

Para o autor, as relações de poder aparecem muito sutis no cotidiano, quase imperceptível, pois se trata de uma cultura gerada nas condições objetivas da realidade opressora. Para Freire (1976), o rompimento com a cultura do silêncio não pode ser estabelecido de forma simples, sendo necessário construir novas experiências de rompimento com essa cultura, capazes de criar um estilo de vida radicalmente oposto ao anterior (FREIRE, 1976).

Contudo, ainda assim, a cultura do silêncio pode se restabelecer tendo as condições favoráveis, visto que se trata de uma estrutura dominadora. Nas palavras do autor: “*Seu poder inibidor permanece, não como reminiscência inconsequente, mas como algo concreto, interferindo no que fazer novo que a nova estrutura demanda dos camponeses*”. (FREIRE, 1976, p.28). Mesmo com a ruptura e a formação de novas estruturas sociais em que o camponês assume o protagonismo, Freire salienta que essa

cultura impregnada nos camponeses continua condicionando mesmo após o rompimento com as estruturas dominantes.

Nessa perspectiva, Paulo Freire (1976) usa o conceito de consciência de si, no sentido de compreender o seu contexto enquanto sujeito histórico, político e social, tendo em vista as influências ideológicas, que norteiam suas concepções:

Ao decodificarem a codificação, com a participação do educador, os camponeses analisam sua realidade e expressam, em seu discurso, os níveis de percepção de si mesmos em suas relações com a objetividade. Revelam os condicionamentos ideológicos a que estiveram submetidos em sua experiência na “cultura do silêncio”, nas estruturas do latifúndio. (FREIRE, 1976, p.23)

Ademais, no processo de consciência de si e de classe é substancial a produção de um conhecimento de grupo, pois para Freire, os camponeses devem produzir o seu próprio conhecimento de forma autêntica, em consonância com suas vivências e lutas sociais, desse modo, o conhecimento deve servir aos seus próprios interesses.

Portanto, para Freire, o conhecimento não deve ser imposto, transferido, mas produzido pela classe a partir de seus interesses. Contudo, para que esse processo aconteça se fez necessária uma ação contrária ao processo silenciador de dominação, tal condição é factível a partir da efetivação de uma escola do campo que atenda aos anseios da população camponesa e suprima distorções históricas do processo de silenciamento e da exclusão social.

Para tanto, surge como emergência social a superação das correntes da dominação implantadas historicamente e como resposta exige uma pedagogia revolucionária que promova o desenvolvimento da consciência de classes da população camponesa. Nessa direção, Freire nos apresenta em seus estudos que a partir da consciência crítica do indivíduo na história, o sujeito se conscientiza enquanto sujeito de sua própria história. Neste sentido, essa conscientização crítica somente é possível a partir da *práxis*, do ato de ação-reflexão. (FREIRE, 2016).

Nessa perspectiva, Freire (2016) discute o processo de construção do Inédito Viável, em que o sujeito se insere no processo de decodificação da realidade concreta que permite a sua análise crítica. Assim, a partir da consciência crítica dos indivíduos, se viabiliza a consciência de si, até então não percebida pelos sujeitos. Com base nesse processo se torna possível a criação de percepções diferentes da realidade, as quais permitem a identificação de ações possíveis que não eram pensadas como soluções pelos sujeitos. É imprescindível ressaltar a *práxis* nesse processo, pois os inéditos

viáveis nascem dessa relação prática e dialética de conscientização que impulsiona a ação.

[...] a práxis não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão. Mulheres e homens são seres humanos porque se fizeram historicamente seres da práxis e, assim, se tornaram capazes de, transformando o mundo, dar significado a ele. É que, como seres da práxis e só enquanto tais, ao assumir a situação concreta em que estamos, como condição desafiante, somos capazes de mudar-lhe a significação por meio de nossa ação. Por isto mesmo é que é impossível a práxis verdadeira no vazio antidialético ao qual leva toda dicotomia sujeito-objeto. (FREIRE, p. 109, 1981)

Nesse sentido, a proposta dos Movimentos Sociais do campo, como o MST de coordenar os processos de luta social e política em prol da reforma agrária popular e de uma educação do campo para os assentados, trouxeram possibilidades aos sujeitos do campo de se posicionarem como sujeitos de direitos e adquirirem a uma consciência crítica de classes. Através da luta da/na terra e das articulações coletivas no contexto do campo brasileiro, os camponeses posicionam-se contra os ditames da dominação econômica e contrapõem-se à miséria, desemprego, êxodo rural e violência estrutural. Nesse viés, historicamente, conseguiram avanços sociais significativos através de iniciativas coletivas na produção de alimentos, redistribuição de terra e fortalecimento identitário, adotando novas relações de produção e vivência no campo. Essa práxis, conforme preconiza Freire (1981), pode proporcionar a concretização do inédito viável com vistas a superação das opressões em que os sujeitos se encontram. Assim, o inédito viável, coaduna-se com a ampliação do processo de tomada de consciência da população camponesa.

No cenário atual do campo brasileiro, a expansão ideológica agroindustrial promovida pelo agronegócio, traz consequências nocivas no modo de produzir, pensar e viver do povo camponês. Diante disso, os movimentos sociais do campo, cumprem a tarefa de fomentar o pensamento crítico para manutenção dos valores do campesinato. Nessa direção, a educação do campo proposta pelos Movimentos Sociais emerge do processo constante de luta contra a exclusão social, negação de direitos, imposição ideológica e silenciamento cultural, de modo a construir os saberes e a vida no campo e reafirmar a identidade do povo camponês.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa, apresenta ‘Inédito Viável’ como possibilidade concreta de superar a ‘cultura do silêncio’ historicamente imposta à população camponesa. A desconstrução de paradigmas dominantes que subjagam a população do campo reflete na negação de direitos sociais e humanos como a educação.

Nesse viés, a exclusão da população do campo dos bens historicamente produzidos pela sociedade, como o acesso às tecnologias digitais, produz a manutenção de processos de silenciamento e exclusão, pois mantêm barreiras de acesso a direitos e o acesso às novas linguagens de comunicação e informação no mundo contemporâneo.

Destarte, a inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação no atual contexto do campo brasileiro perpassa por diferentes problemáticas, sobretudo no que diz respeito à infraestrutura obsoleta, gestão e manutenção de equipamentos, acesso precário à conectividade com a internet e escassez de equipamentos midiáticos. Este cenário se caracteriza por uma oferta limitada destas tecnologias.

Tal panorama pode evidenciar mais uma vertente do processo de silenciamento cultural do camponês, implantado ao longo do processo histórico a partir da manutenção de barreiras estruturais e econômicas. A exclusão social, econômica e digital desmistifica o falso discurso de igualdade de direitos, fato que justifica a luta dos movimentos sociais do campo por políticas públicas que amenizem as latentes desigualdades existentes no campo brasileiro, como a exclusão digital caracterizada pela falta de acesso amplo às tecnologias digitais.

Nesse tocante, historicamente diversas ações governamentais foram implementadas para alavancar o processo de inserção das tecnologias digitais no campo brasileiro, contudo, tais ações pouco contribuíram para diminuir as desigualdades de acesso às tecnologias no contexto do campo brasileiro. Nesse sentido, Freire, tece críticas aos meios de dominação, ao empregar o termo 'ingênuo' para se referir às narrativas impostas pela cultura dominante ao dominado, haja vista que para o autor, existem intenções paliativas e astutas de melhorar a imagem do país frente às estatísticas negativas no âmbito internacional, no entanto, sem abandonar a alienação e dominação ideológica.

Além disso, podemos considerar como intencional um suposto interesse em que as pessoas dominem ambientes virtuais, de modo a fortalecer a economia em volta das tecnologias digitais em ascensão, contribuindo com a ideologia da globalização do mundo. E uma vez inseridos neste ambiente há um potencial alienante a depender do processo (des) formativo em torno dos usos das tecnologias digitais.

Em contrapartida, a práxis dos sujeitos do campo, possui o potencial de promover os 'Inéditos Viáveis' a partir da conscientização dos indivíduos e criação de novas percepções da realidade, que antes não eram vislumbradas como solução. A

superação das dificuldades a partir da mudança de perspectiva dos sujeitos pressupõe a resistência da população do campo perante o que está posto pela cultura dominante.

1.4 O papel da Educação do/no campo no processo de construção de um projeto educacional pensado pelo camponês

A educação no/do campo é um conceito que vem sendo construído ao longo de um processo histórico. Este conceito, tal qual conhecemos hoje, foi construído com a participação de movimentos sociais do campo que lutaram pelo direito dos trabalhadores do campo à educação diferenciada e de qualidade (Caldart, 2001), sendo o Estado responsável por formular política que garanta massivamente o acesso e permanência destes cidadãos à escola do campo.

A partir das lutas dos movimentos sociais na América Latina, sobretudo indígena, negro, feminista e campesino, surgem as discussões para se pautar o protagonismo da Educação dos movimentos sociais. A vertente Pós-colonial latino-americana e os estudos da subalternidade surgem na América latina, enquanto a partir da influência dessas lutas e possibilitaram uma visão não europeia do contexto latino-americano. Portanto, emana desse contexto político e social a trajetória histórica das lutas sociais travadas pelos povos campesinos por uma educação específica e diferenciada (SILVA; MAINAR; SILVA; SILVA, 2014). Toda discussão implementada nesse contexto solidifica as bases para se pautar a educação dos movimentos sociais, como, por exemplo, a educação da Pedagogia do Movimento Sem Terra.

No Brasil, o processo histórico de construção da Educação do campo apresenta como característica marcante a ausência de políticas educacionais específicas, a centralidade do latifúndio e a iminência do trabalho escravo em uma economia agrária (GONÇALVES, 2009). É somente no início da república que surgem os primeiros projetos educacionais voltados para o meio rural, sob a presidência de Marechal Deodoro da Fonseca entre 1889 a 1891, a partir da instituição da pasta da agricultura, comércio e indústria que tinha a incumbência de atender os estudantes do campo. (CARVALHO; ROBAERT; FREITAS, 2015).

Somente no século XX que a sociedade passa a se preocupar de forma sistemática com a educação rural. A partir da década de 1920, iniciou o movimento que ficou conhecido como Ruralismo Pedagógico, cujo objetivo central perpassa por fixar o homem no campo. O projeto de educação rural foi influenciado pelas ideias e

pressupostos da Escola Nova (CARVALHO; ROBAERT; FREITAS, 2015). Para Calazans (1993 *apud* SILVA; TEIXEIRA, 2012) o Ruralismo Pedagógico pregava a socialização do indivíduo com o campo e o meio social, para que ambos vivessem de forma harmoniosa.

Entretanto, a educação destinada aos povos do campo começou a ter evidência em 1930, quando passaram a acontecer modificações no mundo agrário no crescente desenvolvimento industrial e do capital. Isso impulsionou o movimento migratório e a necessidade de trabalhadores qualificados para atender as demandas da industrialização e modernização urbana e rural. Em 1933, inicia a campanha de alfabetização na zona rural, e em 1935 houve o I Congresso Nacional de Ensino Regional, evento que contribuiu para que em 1937 se fundasse a Sociedade Brasileira de Educação Rural - SBER. (CARVALHO; ROBAERT; FREITAS, 2015).

Em 1946, foi aprovada a Lei de ensino primário, que destinava vinte por cento das cotas destinadas à Educação ao ensino nas zonas rurais, para COUTINHO (2009) interessava ao capitalismo conter e controlar as tensões no campo e a educação rural, como um instrumento de correspondência às práticas abusivas de poder. No ano de 1947, foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), e a elaboração do tratado de cooperação técnica entre o Brasil e os EUA em 1953, que resultaram na Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e no escritório Técnico de Agricultura Brasil- EUA (ETA). Tais acontecimentos desencadearam uma participação maior da população rural nos processos de desenvolvimento e transformação estrutural da educação. Esse período é marcado por lutas políticas as quais unem-se os movimentos sociais, estudantes, educadores, partidos de esquerda e muitos movimentos populares que exigiam reformas de base econômicas e sociais como: reforma agrária, campanha nacional de alfabetização do povo, dentre outras. Por outro lado, na defesa de interesses antagônicos unem-se os empresários norte-americanos e brasileiros, latifundiários, militares, partidos de direita e segmentos da elite. A LDB n° 4.024 em 1961, foi resultado desse período de intensas disputas e conflitos.

Simultaneamente, começam a germinar alguns movimentos de educação popular desenvolvidos entre os anos de 1945 e 1960, com os ideais difundidos pelas Ligas Camponesas, nas ULTAB's, o Movimento de Educação de Base (MEB) da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), os Centro Populares de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE) e o Movimento de Cultura Popular (MCP). Esses

movimentos promoviam a Alfabetização das populações rurais e urbana marginalizada. Entretanto, os movimentos político-culturais que atuavam no início da década de 60 foram alvo de repressão e controle ideológico pelos governos militares após 64 na ditadura militar. (CARVALHO; ROBAERT; FREITAS, 2015).

A partir de 1968, o governo militar em vigor realizou uma série de reformas da Educação, em sua maioria como mecanismos de controle ideológico. Nesse período, ocorre a criação e implementação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que chegou ao meio urbano e rural como proposta de alfabetização da população, contudo, no campo foi implementado de forma precária no campo.

O movimento provocou uma inversão nos objetivos da educação rural, pois a “perspectiva de fixar o trabalhador no campo, agora fora substituída pelo projeto de expulsão destes indivíduos das terras para implantação do processo de modernização da agricultura em benefício ao capital” (CARVALHO; ROBAERT; FREITAS, 2015, p. 3).

Nos anos de 1980, ainda no contexto da Ditadura Militar, ocorre a reorganização dos movimentos sociais, assim, surgem a organização dos povos indígenas, o novo movimento operário, a criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e do Partido dos Trabalhadores (PT), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Nesse momento, a Educação ainda não ganha destaque nos debates dos movimentos sociais do campo. Contudo, a partir da ampliação das ocupações e dos assentamentos as questões educacionais ganham visibilidade, dentre os fatores foi a falta e precarização das escolas no campo que não atendiam a grande número de alunos que precisam de escola. Outro fator que problematiza a agenda educacional dos movimentos sociais do campo é a implementação de um currículo nas escolas volta exclusivamente para o contexto urbano, sem considerar os paradigmas da educação rural. Nesse contexto, que ganha relevo as proposições e agenda da política educacional no interior dos movimentos sociais, em plena efervescência da redemocratização do país.

Nos anos 90, os movimentos sociais do campo começam a se apropriar dos debates da Educação rural, encabeçados pelo MST, o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos dos trabalhadores rurais e sindicatos vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), e a Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de uma série de organizações no âmbito local (GONÇALVES, 2009). A iniciativa de se realizar uma discussão sobre a educação modifica o cenário, pois nos anos 80 o

debate não era central nos movimentos sociais, algo que despertou na década seguinte, e abriu espaço para retomar o debate da educação rural pós-ditadura.

As discussões acerca da Educação rural ganham destaque gradualmente e em 1997, foi realizado o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA) este encontro foi importante sobretudo para iniciar as discussões de um novo conceito e uma visão mais holística sobre a educação rural, abrindo espaço para que os educadores pudessem discutir a educação do camponês. No ano seguinte, foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em Goiás, as discussões deram continuidade ao debate ocorrido no I ENERA sobre a proposta de uma educação voltada para os povos do campo.

O evento constitui-se em um passo importante para a formulação de conceitos acerca da educação do campo, pois durante as etapas de discussão e preparação para este evento afloraram bases para chegar ao conceito atual, e já nestes momentos surgiu a proposta de usar a nomenclatura “Educação Básica do Campo” em lugar de educação rural. Durante a realização da conferência, em virtude das discussões levantadas, foi elaborado um documento contendo propostas de objetivos, políticas públicas e ações para a educação do campo como o vetor de um novo projeto de desenvolvimento para a sociedade brasileira. (CARVALHO; ROBAERT; FREITAS, 2015)

Entre os anos de 1997 a 2004, foram realizadas várias conferências e seminários em prol de uma Educação do campo. Os resultados destes movimentos foram algumas publicações intituladas “Por uma educação do campo” em que contém o registro dos debates que se deram no âmbito nacional. Além disso, foram apresentadas propostas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 1998, com a finalidade de alfabetizar e elevar o grau de escolaridade dos jovens e adultos de assentamentos da Reforma Agrária, além de propor e apoiar projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de Reforma Agrária.

Em novembro de 2002, no Seminário Nacional por uma Educação básica do Campo, novamente as discussões elencadas levaram a alteração da nomenclatura, pois “Educação Básica do Campo”, resultava em restringir a educação oferecida ao camponês a níveis básicos, portanto a terminologia passa a ser “Educação do Campo”. Desta forma, a abrangência do termo garante que a educação tenha relação com cultura, valores, jeito de produzir, formação para o trabalho e participação social garantida desde a educação infantil à universidade. (CALDART, 2012).

Outra conquista significativa destes movimentos foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, através do Parecer n. 36/2001 e Resolução n. 1/2002 do Conselho Nacional de Educação, este documento é uma importante conquista, pois, passa a servir de base para os projetos de instituições que integram os diversos sistemas de ensino (GONÇALVES, 2009).

Em 2004, na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, foi amplamente discutida a importância da construção de uma Licenciatura em Educação do Campo (LEC), que se configurou com base no gerenciamento dos processos educativos e na docência por áreas de conhecimento, como: as linguagens, ciências da natureza e matemática, ciências agrárias e humanas e sociais. (CARVALHO; ROBAERT; FREITAS, 2015)

Neste cenário, em 2010, houve a criação do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e ampliação do PRONERA através do decreto 7.352/2010 e portaria 86/2013, este programa dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), cujo objetivo é prestar apoio técnico e financeiro aos Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior através de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino. Além disso, pretendia promover a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material didático específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2010).

Concomitante a este momento político foi realizado o I Fórum de Educação do Campo em 2010, no esforço de retomar a atuação de diferentes movimentos sociais, organizações sindicais e outras instituições, com destaque para a participação mais ampliada de educação. O documento final deste encontro firmou o comprometimento dos participantes em lutar contra o fechamento de escolas e pela construção de novas escolas do campo, além disso, assume o compromisso coletivo de contraponto ao agronegócio e de combate à criminalização dos movimentos sociais (CALDART, 2012).

Em síntese, historicamente a construção da educação do campo perpassa por uma trajetória de luta vinculada a movimentos sociais por uma educação de qualidade e por políticas públicas pensadas para o fazer pedagógico das escolas do campo. Nesse sentido, o processo histórico da Educação do campo reflete sua construção a partir da

atuação direta dos camponeses nos movimentos sociais do campo, com diferentes frentes que participaram desse processo de construção enfatizando a participação coletiva. Tais reflexões demonstraram a importância da participação dos Movimentos Sociais nesse processo, sobretudo para a criação de uma nova cultura camponesa e superação dos processos de silenciamento e exclusão. Nessa perspectiva, ressalta-se a importância da construção de uma proposta de educação destinada à população camponesa, contrapondo-se aos modelos de educação comprometidos com os interesses do capital e os valores da sociedade burguesa.

Desta forma, as lutas pela educação constroem conceitos que (re)significam a educação do/no campo. Assim, foi se constatando que a educação deve ser *no* campo, porque entendemos que a população do campo tem direito a ser educada onde vive, e deve ser ainda *do* campo, pois, visa uma educação vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (LOLLING; CERIOLI; CANDART, 2002, *apud* CALDART, 2012). Entender a Educação do/no Campo significa reconhecer que ela possui um perfil próprio e uma feição singular, isto significa reconhecer suas especificidades em meio às suas necessidades no ensino quanto ao currículo, metodologias, calendário, materiais didáticos e espaços educativos adequados.

Nessa direção, Roseli Caldart (2012) discute algumas características que podem ajudar a definir a educação do/no campo no processo de constituição histórica. Assim, a autora afirma que educação do campo constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação, desenvolvida pelo camponês e não em seu nome. (CALDART, 2012).

Desta forma, a educação do campo defende a implementação de políticas públicas mais amplas, ou mesmo de embates entre diferentes lógicas de formulação da política educacional, contudo, não deixa de lado a luta pelo acesso à educação local ou situação particular dos grupos sociais que a compõem. (CALDART, 2012).

Outra característica marcante na educação do campo é a associação entre luta pela educação com luta pela terra, reforma agrária popular, direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Neste sentido, é possível visualizar sua relação de origem com os movimentos sociais do campo. A luta pela educação do campo se organiza em torno da educação escolar, porém, na lógica da produção da existência dos seus sujeitos, desse modo, suas relações ultrapassam a educação e o contexto da escola, pois se busca uma formação ampla que transcenda a escolarização formal para além dos *muros* da escola.

Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade e necessidade dos camponeses como formas de trabalho, raízes e produção cultural, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida. Entretanto, seu percurso histórico, almeja a unidade de uma luta global, no confronto principal, e na identidade de classe, que objetiva superar, no campo e na cidade, as relações sociais capitalistas.

A Educação do Campo não nasce como teoria educacional, mas suas primeiras questões foram práticas, seus desafios atuais continuam sendo práticos. Entretanto, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de *práxis*, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra-hegemônicas. Assim, se busca uma educação emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo (CALDART, 2012).

Mobilizando-se pelas necessidades formativas, onde marca a presença contestadora das formas de pensá-los do poder hegemônico. Nessa seara, se constroem sujeitos de direitos nos próprios espaços de construção do conhecimento, de modo a desconstruir a imagem pejorativa imposta pela cultura dominante (ARROYO, 2009). Portanto, para a Educação do Campo se legitimam outras Pedagogias com o caráter de “*auto-pensar-se*” (ARROYO, 2009, p. 07).

A escola do campo tem uma mediação fundamental na apropriação e produção do conhecimento que é necessário ao camponês. Contudo, ela tem sido objeto central de reflexões pedagógicas da Educação do Campo pelo desafio que representa na formação dos trabalhadores, não somente na aquisição do conhecimento, como também pelas relações sociais perversas que a ausência da escola no campo reflete e a sua conquista confronta (CALDART, 2012).

A Educação do Campo, principalmente como prática dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado, ou seja, reafirma em nosso tempo que não deve ser o Estado o educador do povo (CALDART, 2012).

Por fim, para Roseli Caldart (2012) os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. Lutas e práticas da Educação do Campo defendem a valorização do seu trabalho e uma formação específica. Neste propósito, exige-se uma formação específica voltada para o professor do campo, fundamentada nos pilares da educação do campo, assim, pode

promover reflexões teórico-prática centradas numa dada realidade, fato que contribui para a construção de uma educação do camponês.

1.5 O projeto educacional desenvolvido no seio do Movimento Social do Campo: O Projeto Político Pedagógico do MST

O MST possui uma proposta pedagógica com bases teórico-prática que se constitui em um espaço de produção de saberes múltiplos, um processo educativo diferenciado em comparação aos modelos tradicionais (CALDART, 2001). Os espaços de produção de conhecimentos não formais possibilitam a construção de novos saberes fincados na relação dos camponeses e de seu trabalho, tal como salienta Gohn:

A educação não-formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a *priori*, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. Ela prepara os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo, etc. (GOHN, 2006, p. 29).

Deste modo, torna os seres sociais mais participativos e conscientes, despertando mais interesse para lutar por direitos sociais constitucionalmente assegurados, contudo, negados historicamente à população camponesa.

O projeto de educação do MST é diferenciado do tradicionalmente apresentado nas escolas, pois não se restringe aos espaços formais e ao modelo institucionalizado dentro das quatro paredes das escolas. Os espaços educativos estão atrelados aos espaços de militância, de atuação social, ou seja, amplia os horizontes educacionais para vários lugares nos quais a prática educativa pode ser desenvolvida concomitante com o fazer política, com o plantio da terra, nas relações em comunidades, e de tantas outras formas que une e reúnem os militantes dos assentamentos. Para Costa (2001, p.4), a educação nos assentamentos: “Tem *a ver com a busca de um sentido de democracia que não se resume ao direito de voto e o direito de uma minoria imprimir seus desejos aos demais, mas sim de ampliação da participação e da redistribuição de bens e de poder*”. (COSTA, 2001, p. 4)

Nesse contexto, os assentamentos e acampamentos de ocupação de terra do MST podem ser compreendidos como um espaço de produção de conhecimento, um lugar de culturas e sabedorias próprias, em que está inserido um povo e sua história de vida e busca garantir seus direitos sociais.

A escola que compõe esse território vivencia e compartilha dessas culturas e saberes próprios do camponês, sendo indissociável a construção da escola com a comunidade, sobretudo, quando essa escola é de fato ocupada pela comunidade a partir da luta e conquista como é implementado no seio do MST. Portanto, a escola acompanha também as tensões ao seu redor e traz consigo um importante papel formativo complementar aos processos de luta vivenciados pelos camponeses nas trajetórias dentro da comunidade.

Destarte, trata-se de um território que atua como agente educativo, no sentido de que a luta pela/na terra e a participação são ações que enfocam a formação do ser humano na sua ação cultural, sobretudo, a partir do seu trabalho transformador. Freire afirma que *“transformando o mundo com seu trabalho, criam o seu mundo. Este mundo, criado pela transformação do mundo que não criaram e que constitui seu domínio, é o mundo da cultura que se alonga no mundo da história”* (1981, p. 17). Nesta perspectiva, o caráter transformador do seu trabalho, inaugura um sentido novo em sua ação, que coincide com a ação cultural transformadora, portanto, com base em seu trabalho o sujeito modifica o mundo e se modifica também, transformando estas ações em aprendizagem significativa.

Neste sentido, os acampamentos do MST buscam cumprir com essa função social de educar, através do setor de educação, presente na estrutura dos acampamentos do MST desde a ocupação das terras. Ou seja, mesmo antes de se construir a estrutura de uma escola física, o conceito de educação se estrutura desde o início da organização de ocupação com as Escolas Itinerantes desenvolvidas pelo MST, são construídas coletivamente pelas próprias famílias, com a proposta de articular a luta pela terra como projeto de desenvolvimento social para o campo. A garantia da escola desde o início da organização das ocupações se tornam relevantes por se tratar de uma escola condizente com a realidade dos camponeses do movimento, além de garantir o acesso e permanência dos Sem Terra na escola.

A prática laboral dos camponeses é fator estruturante e princípio educativo que para Frigotto e Ciavatta (2012) *“trata-se de compreender a importância fundamental do trabalho como princípio fundante na constituição do gênero humano”* (p. 751),

portanto, a partir do trabalho como princípio educativo se promove a emancipação dos educandos.

O MST tem nos processos educativos um instrumento importante para formar seus militantes, desenvolvendo a consciência coletiva crítica, fundamental para a transformação social da população camponesa. Reafirmando esse pensamento, Trindade (2010) diz que “*Os Movimentos Sociais do Campo recuperaram a humanidade negada, devolvendo-lhe o direito de ser, de pensar, venerar, de dizer a própria palavra, de ler criticamente a realidade, de resistir e lutar e de agir autonomamente*” (TRINDADE, 2010, p. 54). Desta forma, os movimentos populares se constituem lugares de formação política do povo.

Neste cenário, partindo de uma concepção ampla de Educação, os movimentos sociais podem ser considerados espaços formativos não formais, que abarcam a produção de saberes construídos fora dos espaços institucionalizados ou “formais”. Pois, Educação não é só sinônimo de escola, ela é mais ampla, porque diz respeito à complexidade do processo de formação humana, que tem nas práticas sociais o principal ambiente dos aprendizados do ser humano.

Nesse contexto, podemos inferir que o engajamento em um Movimento social pode constituir-se em um espaço formativo, com características dos espaços de Educação não formal, onde os processos formativos não se encerram, pois, assumem vínculos com a vida prática dos sujeitos. Diante disso, jamais poderão realizar-se somente dentro de uma Escola, pois ultrapassam os limites do espaço físico destinado às salas de aula.

Roseli Caldart (2000) afirma que o caráter formador do MST acontece em conjunto com algumas dimensões. A primeira delas seria a dimensão histórica do MST, em um contexto de criação, organização, de luta por um modelo social. A segunda dimensão é a experiência humana em que o indivíduo adquire ao fazer parte de toda a construção do movimento e de suas conquistas, as ocupações, as vivências nos acampamentos, enfim, experiências que educam seus “militantes” forjados no processo de luta social.

Finalmente, a terceira dimensão que contribui com o caráter formador do MST é a ocupação da escola. Tal dimensão se relaciona com a importância atribuída à educação, no que tange o processo formador de seus membros, tendo em vista a

formação *omnilateral*⁵ do ser humano (FRIGOTTO, 2012). Desta forma, esse princípio busca romper com o modelo “formal” de educação fragmentada e classista promovida pelo estado hegemônico que acentua disparidades educacionais, legitimando um sistema dicotômico e excludente, especialmente aos estudantes da classe trabalhadora. Portanto, o movimento começa a ocupar a escola e criar uma dinâmica pedagógica própria e voltada para a formação dos estudantes que atuam no MST.

Caldart (2000) salienta que a escola neste contexto deve ser diferenciada, pois, deve condizer com o movimento, ser adequada à realidade de seus militantes e a formação que corresponde ao projeto do MST. A educação e a escola são vistas também como parte estratégica de luta da reforma agrária defendida pelo movimento.

Em suma, o processo de luta pela terra se caracteriza por ser um processo formador em que as pessoas se constroem como sujeitos de direitos atuantes e construtores da realidade social. O movimento sem-terra construiu uma dinâmica de formação dos militantes em dois processos que se completam sendo estes: a formação e a ação política.

Neste sentido, tendo em vista a escola como espaço formador repleto de realidades díspares em confronto, é inevitável a existência de relações dialéticas e de oposição. Ademais, compreende-se este, como um espaço propício para a produção de uma contra-hegemonia a valores normatizadores da sociedade vigente, assim como alega Molina (2014): “*A escola como um espaço em disputa, como importante lócus de produção de contra-hegemonia aos valores da sociedade capitalista (...)*” (p. 267). Neste ângulo, pressupõe-se que a escola trabalhe numa perspectiva de formar cidadãos críticos e transformadores da própria realidade, “*(...) contribuindo, com a formação crítica dos educandos que passem por essas unidades escolares, dando-lhes condições de compreender os modelos de desenvolvimento do campo em disputa*” (MOLINA, 2014, p.268).

Por conseguinte, a ideia de formação crítica dos educandos pressupõe um movimento confrontativo à sociedade capitalista na busca por um pensamento contra-hegemônico. Portanto, a escola é um *lócus* de combate às desigualdades socialmente arraigadas. À educação no campo caberia, portanto, desenvolver atividades com vistas a formar os camponeses para atuar em defesa dos interesses da própria classe: “o

⁵ “Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico”. (FRIGOTTO, 2012)

Movimento da Educação do Campo trabalha com a perspectiva de formar educadores camponeses que possam atuar nessas escolas como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora” (MOLINA, 2014, p.267).

Destarte, a educação no campo, principalmente vinculada aos movimentos sociais camponeses, possui um papel crucial para a formação política dos sujeitos, de modo a implementar em sua didática o debate da *práxis* social e política como princípio educativo.

Caldart (2011) ratifica que esta pedagogia tem sua formação originada em experiências dos movimentos camponeses, portanto tem como matriz formadora do ser humano a organização coletiva firmada no trabalho, cultura e luta social, portanto, o contexto exposto “(...) exige um repensar radical dos projetos educativos, nos seus objetivos e na forma de organização do trabalho pedagógico”. (CALDART, 2011, p.150).

Igualmente, a marca da pedagogia adotada pelo MST se revelou a partir das transformações realizadas a partir dos conflitos vivenciados no seio da sociedade hegemônica. Neste contexto nasce, no interior do MST, entendido aqui enquanto organismo formador, a necessidade de um processo de formação diferenciada para os camponeses militantes. Para lutar por um novo projeto político de sociedade é fundamental a formação de novos sujeitos políticos, capazes de refletirem sobre a sua luta. Deste mesmo modo, podemos refletir a respeito do meio que vivem os sujeitos e a formação de seus signos que passam a fazer sentido a partir de suas experiências, e mudam conforme os contatos que o indivíduo estabelece com o mundo exterior.

A Pedagogia do MST centra-se na proposta educacional que convergem da articulação social e política da educação do campo, a qual correlaciona com diversos elementos políticos e sociais de produção da vida material moderna.

Nesse sentido, o cenário geográfico em que a pesquisa está situada apresenta um contexto histórico de disputas sociais e econômicas dos camponeses contra os interesses hegemônicos do capital agroindustrial que utilizam o poder econômico e político na manutenção e ampliação dos seus latifúndios, inclusive em terras de pequenos camponeses e indígenas. De outro modo, os movimentos sociais do campo lutam pelo reconhecimento de suas terras constitucionalmente asseguradas.

Nessa atmosfera de tensões e conflitos fundiários na/pela terra a luta operacionaliza-se um processo social e político complexo, em que se solidificam valores

dominantes arraigados historicamente como “superiores”, constituindo-se numa imposição sociocultural que Paulo Freire (1976) conceitua como “Cultura do Silêncio”.

Essa cultura impõe-se aos camponeses em diversos âmbitos, dentre eles no processo de desprezo e silenciamento da cultura camponesa, desse modo, são inculcadas narrativas desqualificadoras do modo de viver e saber para desprivilegiar a cultura camponesa na tentativa de lhes negar a palavra, o direito de conhecer e existir como sujeito autônomo produtor de sua existência (I. SANTOS, 2013).

Nesse contexto, a negação de direitos operada pela omissão do Estado constitui-se em uma forma de silenciamento dos sujeitos. Ao negligenciar políticas públicas para o povo camponês, promove a exclusão social e os deixa vulneráveis à dominação econômica, política e educacional.

Esse processo contribuiu para o êxodo rural, em busca de maior qualidade de vida, contudo, de forma precária nas periferias de grandes centros urbanos, os camponeses perdem o vínculo com seu território. Esse processo inviabiliza a manutenção do camponês em seu território, enquanto sujeito de direitos, capazes de produzir sua própria existência.

Segundo Arroyo (2009) essa parcela da sociedade foi marginalizada e oprimida pela segregação no trabalho e pela acumulação de terras dos grandes latifúndios que representam o capital no campo, processo que ratifica a importância da luta dos movimentos sociais para a transformação da realidade do campo brasileiro.

A superação da cultura do silêncio (Freire, 1976) requer a luta social coletiva em prol da efetivação de direitos sociais e humanos negados historicamente ao povo camponês, como a educação, lazer, trabalho, dentre outros. Para Roseli Caldart (2012) a luta por direitos no campo opera-se no bojo do espaço público, a partir da pressão sobre o Estado para implantar políticas públicas que garantam a universalização de acesso a bens historicamente produzidos pela humanidade, oportunizando o acesso a direitos sociais fundamentais a essa população.

Nesse sentido, a educação do campo desempenha um papel fundamental, pois, busca implementar um processo formativo emancipatório do sujeito, construído com matrizes pedagógicas que se vinculam às experiências históricas concretas dos sujeitos do campo na luta pela/na terra (CALDART, 2012). A Educação do campo singulariza-se enquanto prática social, pois traz em seu processo histórico formativo a incumbência de formar/educar os trabalhadores do campo inseridos em um contexto social e político de negação de direitos, omissão Estatal e constante luta pela terra.

Nessa seara, ao contextualizar o atual cenário educacional, constata-se que o processo de precarização da educação do campo persiste e apresenta diversas contradições, como o processo de inserção das TDICs na educação do campo, que tem historicamente evidenciado a precariedade e exclusão digital, processos intensificados a partir da expansão tecnológica global a serviço do sistema capitalista.

CAPÍTULO 2. AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E SUAS POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO.

Neste capítulo abordaremos a utilização das tecnologias digitais no ensino por intermédio de autores que se debruçaram sobre o tema de modo a fornecer elementos para realização da nossa análise. Refletimos sobre os conceitos de Cultura Digital, Inclusão e desigualdade digital. Dessa forma, compreendemos a complexa [inter]conexão entre os sujeitos desta investigação e as TDICs. Finalmente conhecemos algumas políticas públicas de inserção das tecnologias digitais nas escolas.

2.1 Tecnologias digitais no Ensino

O uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) constitui um campo de indagação importante enquanto possibilidade de mudanças no cotidiano dos sujeitos e nas suas relações sociais. A utilização e apropriação universal das TDIC pode possibilitar, além de ascensão sociocultural, a conquista de direitos e garantias sociais negados a uma parcela significativa da população do campo brasileiro, como o direito à comunicação. (I. SANTOS, 2013)

Nesse viés, a apropriação das TICS por sujeitos do campo que historicamente não tiveram acesso isonômico às tecnologias digitais em relação aos grandes centros urbanos pode representar uma possibilidade de superação da cultura do silêncio presente no campo brasileiro há muitos anos. Contudo, sabemos que o acesso às tecnologias digitais e a ampliação da infraestrutura básica é apenas mais uma das problemáticas que afligem o campo brasileiro.

Ademais, é inegável que as TDIC têm contribuído para renovar as perspectivas de comunicação e produção de conhecimento independente do contexto em que esteja inserido, implantando transformações sociais, econômicas, políticas e culturais.

A partir da disseminação de dispositivos digitais que proporcionam o acesso aos ambientes virtuais a qualquer tempo e espaço, o uso das redes se popularizou e a adesão de novos usuários é crescente no meio social. Nesse contexto, as instituições de ensino passam por mudanças acompanhando esses processos. Contudo, a apropriação das TDIC nessas instituições criam paradigmas na seara educacional. Lynn Alves (1998) chama a atenção para estes paradigmas a partir da seguinte indagação: *“Essas tecnologias que estão chegando às nossas escolas vão significar uma possível*

transformação da prática pedagógica, mudando também a relação entre ensinar e aprender?”.

Responder essa indagação implica refletir acerca das contradições que se materializam na prática pedagógica desenvolvida nas instituições de ensino, apesar da multiplicidade de cenários educacionais, se faz necessário analisar o como, para que e por que as tecnologias digitais são apropriadas e utilizadas no contexto escolar? Tornam-se questões relevantes para a compreensão das reais possibilidades e limites das tecnologias no universo educacional. Entretanto, o cenário apresentado é muito amplo, imprescindível fazer análise dos contextos aos quais as TDIC estão sendo empregadas, portanto, a própria autora adverte que:

Estamos trabalhando na perspectiva de considerar estas tecnologias como possibilitadoras de uma multiplicidade de visões de mundo, do rompimento com a noção de tempo e espaço, instaurando uma nova forma de ser e pensar na sociedade. Com isso as nossas relações, o nosso modo de aprender e comunicar, são transformados, possibilitando a construção coletiva do conhecimento. (ALVES, 1998)

Portanto, não se trata de um modelo chave-fechadura, simples de se solucionar. É necessária a mudança de perspectiva dos sujeitos na forma de pensar, agir e sentir a relação com as tecnologias digitais no contexto educacional. Além disso, é fundamental que essas sejam implementadas de baixo para cima, ou seja, exista uma reflexão e participação dos sujeitos da base que estão envolvidos no processo de apropriação das TDIC.

Nesse escopo, Bonilla (2005) salienta o potencial das tecnologias digitais para o ensino, pois esta é composta por uma série de recursos que podem ser utilizados como ferramenta de aprendizagem.

Pela característica hipertextual das redes digitais, é possível interferir no conhecimento que outras pessoas e grupos construíram ou estão construindo, de forma que “a construção do conhecimento já não é mais produto unilateral de seres humanos isolados, mas de uma vasta cooperação cognitiva distribuída” (Assmann, 2000, p. 11). Ainda, os meios digitais possibilitam conhecer pessoas e marcar encontros pessoais, estabelecer novas relações, abrir oportunidades de trabalho. **Não viver essas dinâmicas significa não adentrar de forma plena ao mundo contemporâneo**, como autor ou coautor de ideias, estratégias, movimentos e articulações sociais. (BONILLA, p. 291, 2011, *grifos nossos*)

Em consonância com esse pensamento, Castells (1999) afirma que as TDICs não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos. Nesta perspectiva, o autor parte da convicção de que, com as Tecnologias Digitais entramos em um mundo multicultural e interdependente, que só poderá ser entendido e

transformado a partir de uma perspectiva múltipla que reúna identidade cultural, sistemas de redes globais e políticas multidimensionais (CASTELLS, 1999, p. 43). Destarte, as Tecnologias Digitais alcançam a dimensão cultural dos sujeitos, que deve ser desenvolvida ao longo de processos multidimensionais e de acordo com as vivências de cada indivíduo.

Nesta perspectiva, as TDIC devem ser vistas a partir de suas potencialidades agregadoras para a produção de conhecimento e articulação social, desse modo, podem contribuir para a construção de processos e ambiências sociais que favoreçam a valorização dos sujeitos coletivos e a cidadania em espaços educativos urbanos ou do campo, que historicamente sofre as marcas indeléveis da precarização estrutural e econômica. Assim, no contexto das escolas do campo, a inserção das Tecnologias Digitais além de representar uma nova possibilidade educativa pode representar a criação de processos sociais de comunicação e articulação coletiva dos sujeitos e movimentos sociais do campo.

Nessa perspectiva, pensar a educação de qualidade não pode estar desvinculado dos processos de produção do conhecimento e construção da cidadania. Para tanto, as Tecnologias Digitais oportunizam a “*criação de ambientes de produção colaborativa de conhecimento e realização de aprendizagem*” (BONILLA; HALMANN, 2011, p. 291). Assim, a apropriação coerente das tecnologias digitais da Informação e Comunicação - TDIC pelos camponeses podem potencializar o acesso a um letramento digital⁶ através da imersão dos sujeitos no ciberespaço. Desta forma, contribui significativamente para encurtar as distâncias geográficas, difundir informação e suprir as dificuldades e ausências e, sobretudo, para potencializar a formação dos sujeitos como forma de oportunizar o acesso a uma cultura digital.

Tais fatores têm possibilitado aos usuários das tecnologias recriarem as formas de interação com outros sujeitos, possibilitando movimentos em todas as esferas da sociedade.

As novas tecnologias se caracterizam pela desmaterialização do tempo e espaço, uma vez que substituem os átomos pelos bits, originando transformações significativas na sociedade contemporânea possibilitando um movimento de passagem da revolução industrial para uma revolução na produção do conhecimento. Um elemento marcante deste período é a presença intensa das redes. (ALVES, 1998, 147)

⁶ Letramento digital: “a situação do indivíduo que, conhecedor de técnicas e tecnologias digitais, é capaz de usá-las para agir no seu meio social, intervindo de forma transformadora nele” (FERREIRA, 2012, P.51)

Nesta perspectiva, ressignifica-se o conceito de fronteiras territoriais, e a aproximação de diferentes regiões do mundo, de modo a dissipar os limites geográficos. Estas características que se modificam com celeridade trouxeram também inúmeras possibilidades para o campo educacional, como diferentes possibilidades na interação com a escrita e com a produção colaborativa de conhecimento.

Pierre Lévy (1999) salienta que não há como separar o humano do seu ambiente material, dos signos, das imagens por meio do qual ele dá sentido à vida e ao mundo. Da mesma maneira, *“não podemos separar o mundo material – e menos ainda sua parte artificial – das idéias por meio das quais os objetos técnicos são concebidos e utilizados, nem dos humanos que os inventaram, produzem e utilizem”* (LÉVY, 1999, p. 22).

Neste entendimento, a principal mudança influenciada pela cultura digital no campo do conhecimento foi a possibilidade de produzir o conhecimento de forma não linear, influenciando no modo de organização das informações. Os sujeitos inseridos nesse contexto passam a dominar os recursos tecnológicos e reorganizar o modo de produção de conhecimento. Elzicléia dos Santos (2012) ao discutir o conceito de cultura digital a partir do conceito de cultura de Vygotsky destaca:

(...) entendo que o termo cultura digital se encontra em aberto, uma vez que, busca caracterizar um movimento que está no seu devir. Não procuro fechar esse termo, mas pensa-lo a partir do conceito de cultura nos estudos de Vygotsky. Assim, entendo que a cultura digital é uma das produções humanas que fazem parte da constituição dos sujeitos na contemporaneidade. Ao falar de cultura digital, consubstanciada pelas palavras alheias que perpassam essa discussão, refiro-me à vivência e utilização das tecnologias digitais como fator desencadeador de alterações em nossas maneiras de ser, pensar, conviver, ensinar e aprender (E. SANTOS, 2012, p. 130)

Dessa maneira, os sujeitos na contemporaneidade estão inseridos nessa cultura, mas nem todos se apropriam dela. Os sujeitos estão inseridos em novas formas de ensinar e aprender proporcionadas pelas tecnologias digitais.

Neste sentido, pode ser destacado que as tecnologias são produto da sociedade e de uma cultura, pois são potenciais agregadores das diferentes formas de entender, ler e se relacionar com o mundo, ou seja, imerso em seu contexto. Além disso, o uso das TDICs em um contexto de luta social e política permite um arsenal de possibilidades em que um indivíduo conectado a um sistema de rede possa aproximar pessoas de mesmos interesses, embora estejam separados por longas distâncias físicas, além da possibilidade de articulação e organização vinculados ao uso de um aparelho digital.

Portanto, é necessário que os camponeses tenham contato com as TDIC também nas escolas do campo, e sobretudo, tenham acesso a estas ferramentas como um instrumento pedagógico, visto que, a utilização das TDICs no contexto da sala de aula parte de uma necessidade atual de garantir aos camponeses acesso a uma ferramenta pedagógica que contribua para sua formação.

As possibilidades de apropriação das TDICs são inúmeras, porém a diferença que irá determinar um uso superficial e restrito das tecnologias digitais, ou a apropriação de uma cultura digital no cotidiano dos sujeitos, pode ser determinado pelo acesso às políticas públicas que inserem esse sujeito a essa cultura. Por isso, é fundamental um olhar diferenciado para as especificidades dos sujeitos do campo.

Nesse sentido, pensar políticas públicas de acesso as TDIC que alcancem o contexto dos movimentos sociais que lutam pelos ideais camponeses, perpassa por um horizonte de possibilidades que podem contribuir com a sua ação social. Além disso, produzir conteúdos e debates que visem divulgar a filosofia do movimento e problematizar temas atuais que dentro da lógica capitalista fica invisibilizado perante a sociedade, como a segurança alimentar que atinge tanto a população do campo quanto a população urbana.

Nesse cenário, as tecnologias digitais, amplamente difundidas na contemporaneidade, podem constituir-se como uma ferramenta importante no contexto da sociedade moderna. Nesse processo, a educação do campo também sofre reflexos de imersão tecnológica das escolas, mesmo que em condições desiguais de apropriação de recursos materiais de produção educacional.

2.2 Inclusão digital

Há diferentes estudos que contribuem com a definição de inclusão digital, podendo ser entendida como a implementação de políticas públicas voltada aos cidadãos que não possuem acesso às tecnologias digitais. Para Costa (2011) a inclusão digital é:[...] *Como uma forma de apoio aos cidadãos na perspectiva de inserção na sociedade contemporânea, buscando preferencialmente as populações que têm piores condições socioeconômicas [...].* (COSTA, 2011, p.110).

Contudo, o uso de tal termo, gera discussões e questionamentos de estudiosos da área(BONILLA; OLIVEIRA, 2011), pois nessa concepção se uniformiza a população, de modo a inviabilizar algumas peculiaridades que se tornam cruciais na interpretação do cenário social, portanto é importante realizar uma breve reflexão.

O termo inclusão digital nos remete ao seu antônimo correspondente: a exclusão digital, pois, quem não está incluído está excluído da dinâmica da cultura digital. Esta temática tem gerado diversas discussões, pois, ao afirmar e classificar os sujeitos em um dos conceitos antagônicos expõe uma fragilidade (BONILLA; OLIVEIRA, 2011), visto que, há uma versatilidade de perfis de sujeitos, contudo uma classificação dualista talvez não dê conta de representar a todos.

Além disso, a incongruência se acentua quando se exalta os aspectos quantitativos de resultados de pesquisas nacionais sobre a inclusão/exclusão digital no cenário brasileiro, pois, denota distanciar os componentes culturais, políticos e econômicos que se relacionam ao uso das tecnologias digitais pela sociedade.

De mesmo modo, o território brasileiro possui ampla extensão geográfica que garante a diversidade cultural, econômica e política, ao qual fica evidente que a homogeneização dos dados fortalece a composição inclusão/exclusão e suprime o processo e a dinâmica que gerou o fato analisado, ou seja, a condição de excluído ou incluído.

Evidências desta abordagem pode ser percebida na pesquisa tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, TIC educação, realizada pelo CGI.BR em 2020, em que divulgou que 52% das escolas localizadas em áreas rurais no Brasil possuíam acesso à *internet*, sendo que as regiões Norte e Nordeste foram as que apresentaram menor percentual de conectividade (CGIBR, 2021). Neste caso, os números divulgados sobre o acesso às tecnologias causam bastante impacto e se tornam alvo de políticas públicas que aceita a expressão exclusão digital, contudo, os programas de acesso às tecnologias se caracterizam pela disponibilização das tecnologias digitais, ou realização de cursos e oficinas de introdução à informática, e associam a ideia de promoção da inclusão digital dos sujeitos uniformemente em todo o território nacional, sem avaliar as peculiaridades de cada região em termos econômicos, culturais, sociais e políticos. Nessa perspectiva, Bonilla e Oliveira (2011) alertam que:

Promover uma iniciação dos sujeitos no uso das tecnologias não deixa de ser uma ação social válida. No entanto, o que se discute é o quanto tais abordagens contribuem para que os sujeitos se articulem ativamente nessas novas dinâmicas sociais, através das tecnologias, para gerar as transformações necessárias às suas demandas sociais, econômicas, culturais e políticas. (p. 32)

Portanto, pensar a utilização das tecnologias digitais no contexto social, entre os marginalizados, sobretudo na educação, não se restringe à superação da exclusão digital, mas se configura em processo de inclusão social, de modo a focar na transformação e não apenas na tecnologia.

Outro ponto fundamental a ser discutido é o que Silveira (2011) chamou de inclusão assimétrica, que também relativiza a utilização da dicotomia inclusão/exclusão:

A infraestrutura de conectividade pode gerar desigualdades de oportunidade no uso da rede. É perceptível que atualmente não basta conectar os cidadãos, sendo necessário conectá-los em velocidades compatíveis com o desenvolvimento das aplicações, sistemas e soluções na rede. Desconsiderar tal proposição pode gerar políticas de inclusão assimétricas, que consolidam o poder na rede e o poder de criar redes daqueles que são mais velozes, que possuem mais capital ou mais poder político. Em um certo sentido, essa inclusão assimétrica cria cidadãos conectados de categorias distintas no uso da rede. (SILVEIRA, 2011, p. 55)

Nesse sentido, a inclusão assimétrica é a desigualdade de oportunidades no uso da rede, que alcança a conectividade, a infraestrutura, os *softwares* e outros aspectos no uso das tecnologias digitais. A partir dessas acepções, é possível considerar que os sujeitos em desvantagens de uso das tecnologias digitais são incluídos na dinâmica digital? A inclusão digital assimétrica gera divisões distintas geralmente associadas ao poder econômico dos envolvidos.

O dualismo gera uma polarização de indivíduos incluídos ou não, sem discutir as relações desiguais envoltas nos contextos sociais, de modo a reproduzir as relações de poder do mundo físico para o mundo virtual, no âmbito ideológico, econômico, social e político.

Portanto, ao se discutir a inclusão digital, fica evidente o aparecimento do conceito de desigualdade digital, pois, as assimetrias se apresentam como barreiras aos sujeitos de baixa renda para o acesso às tecnologias digitais, considerando a conectividade, aquisição de equipamentos, acesso a *softwares*, manutenção, obsolescência e deterioração dos equipamentos. Estas barreiras são de caráter técnico e estão diretamente ligadas ao poder econômico dos sujeitos.

Além da desigualdade relacionada aos aspectos econômicos, Costa (2011) pontua para além das dimensões econômica e técnica e agrega ainda a dimensão cognitiva, ao qual diz respeito às relações de utilização das ferramentas e dos conhecimentos adquiridos, e o que esses podem trazer de diferença para a vida do indivíduo.

(...) Os processos cognitivos da inclusão digital mostram-se tão ou mais importantes que o aspecto técnico do uso da nova tecnologia, pois é a partir do conhecimento que o uso das novas ferramentas poderá ganhar o status de necessidade básica a todos, numa universalização das tecnologias não apenas pela questão técnica de monopólios de mercado, e sim pelas possibilidades cognitivas de alteração de qualidade de vida, e do dia a dia, que a tecnologia poderá auxiliar. (COSTA, 2011, p. 117)

As desigualdades cognitivas em relação ao uso das tecnologias digitais gera uma assimetria fundamental de diferenciação entre os indivíduos que a utilizam, pois, está relacionado com a independência, autonomia e, sobretudo, com a capacidade emancipadora das TDIC na dinâmica social, logo, atinge diretamente a atuação do indivíduo.

Neste sentido, ressaltamos a importância das Tecnologias Digitais enquanto ferramenta de produção e difusão do conhecimento, acesso à informação e comunicação. As TDICs inserem-se no espectro de bens culturais produzidos pela humanidade, portanto, que devem ser apropriados pelos sujeitos do campo em sua integralidade como instrumento de ascensão social, política e educacional.

2.3 Acesso as TDICs no contexto da Educação do campo na Bahia

O uso das Tecnologias digitais na educação pode contribuir e facilitar a produção de conhecimento, o acesso à informação e a comunicação. Entretanto, para além da informatização de tarefas, a inserção das TDIC como uma cultura digital amplia a compreensão de conceitos como a comunicação, entendida como um direito, que se relaciona com a possibilidade de diálogo e de participação social, como mecanismo para a construção de uma sociedade democrática na conquista de outros direitos humanos. Silveira afirma que:

O poder comunicacional hoje é, cada vez mais, realizado pelo acesso e uso pleno das tecnologias da informação. A expressão “poder comunicacional” pode ser empregada para definir o grau de autonomia que um indivíduo ou coletivo possui para obter informações e para disseminar conteúdos independentemente da vontade de outros indivíduos e coletivos. É preciso realçar que o poder comunicacional sempre é relacional, e deve ser entendido como posições historicamente adquiridas que permitem uma maior ou menor capacidade de empregar estratégias de poder a partir dos arranjos comunicativos. (SILVEIRA, 2011, p. 52)

Nesse sentido, o poder comunicacional constitui-se como um avanço geracional em um determinado processo histórico, significa liberdade de comunicação e informação, entretanto, estão ao serviço de grandes conglomerados corporativos da comunicação e mídias, que utilizam esse poder ao serviço de seus interesses com grande poder manipulador sobre a opinião pública. Desta forma, desde a popularização da internet, que relativizou o poder das grandes mídias como detentoras da verdade, que estas se movimentam para [re]afirmar-se como detentora da informação de qualidade e com uma suposta neutralidade.

Assim, fatos recentes indicam que as comunicações em rede são vulneráveis à manipulação e falsas informações, como, por exemplo, as notícias falsas, popularmente conhecidas como *fakenews*⁷, que tem ganhado relevância social, político e cultural diante do seu alto poder de disseminação de desinformação em rede, com a ajuda de robôs que garantem a disseminação em massa de tais informações.

Acerca disso, é necessário algumas reflexões sobre a produção/reprodução das informações: a quem cabe a produção e reprodução de informações/ conhecimento? Essas, são realmente neutras e verídicas? Como pode ser combatidas as informações falsas? O compartilhamento destas informações é crime? Como inferir a má-fé nos atos das pessoas envolvidas na disseminação das *fakenews*? Quem manipula as pessoas e a informação?

Estas questões são de cunho reflexivo, pois quando se trata de um campo relativamente novo e com uma capacidade de mutação muito veloz, encontramos uma problemática que atinge toda a sociedade que envolve o poder por trás da informação.

A partir deste cenário, torna-se muito relevante que estas reflexões estejam presentes na educação, de modo a ultrapassar a utilização instrumental das tecnologias digitais, como mero instrumento ou ferramenta para o ensino, mas que possa contribuir para a reflexão prática da formação do sujeito para atuação na sociedade.

Nesse sentido, para conhecer algumas realidades no que tange a apropriação das tecnologias digitais na Educação comparamos pesquisas em três contextos de diferentes regiões do estado da Bahia, nos territórios do Médio Sudoeste, Baixo Sul e Sul do Estado. Tais trabalhos mostram algumas análises da inserção das tecnologias digitais no campo. Tais pesquisas foram selecionadas a partir do repositório da Universidade Federal da Bahia - UFBA, entre os anos de 2013 a 2020, o critério que definiu a seleção dos trabalhos foi o de maior paridade com a nossa temática, que abordassem: a educação do campo e as tecnologias digitais. Nesse contexto, também utilizamos como critério que as pesquisas selecionadas pudessem contemplar diferentes regiões da Bahia.

O primeiro trabalho foi de Isabel Santos (2013), que realizou pesquisa sobre as possibilidades de inserção das TDIC na Educação do Campo para a superação da “cultura do silêncio” e para a efetivação do direito à comunicação no meio rural, no território do Médio Sudoeste de Itapetinga. O cenário encontrado pela pesquisadora,

⁷A expressão fake news ganhou as páginas dos jornais e a internet nos últimos anos. O termo vem do inglês fake (falsa/falso) e news (notícias). Dessa forma, em português, a palavra significa notícias falsas.

nessa realidade, foi o fechamento de escolas de fazendas, interpenetração do processo com o sistema produtivo adotado, que expulsa o homem do campo.

Além disso, Santos (2013) discute as fragilidades dos documentos oficiais dos programas das políticas públicas no sentido de referir-se a inclusão digital restritiva ao acesso de equipamentos, de modo a pleitear uma visão instrumentalizadora do uso das TIC. Santos (2013) adota uma postura crítica aos projetos do governo federal, pois, sob sua óptica, os mesmos abordam, em sua maioria, uma perspectiva de apropriação das TIC voltadas para a inserção no mercado de trabalho, como transmissão de informação em detrimento da apropriação crítica da tecnologia, voltada para a transformação do indivíduo e do grupo social.

A autora pesquisou as tecnologias digitais no território do Médio Sudoeste da Bahia, ao qual ficou constatado que 31 escolas foram beneficiadas pelo PROINFO-Rural, as quais 24 localizavam-se em distritos e sete em fazendas. Neste cenário, Isabel Santos (2013) constatou que o referido programa está sendo executado fragmentado, detectados problemas graves em sua materialização como a ausência de instalações exigidas pelos MEC, tendo como resultado laboratórios que nunca chegaram a ser montados na escola, em decorrência da falta de infraestrutura de salas físicas.

Quanto o acesso à internet, Santos (2013) verificou que em apenas 41,6% dos laboratórios analisados possuíam acesso à internet, sendo que em nenhuma das escolas localizadas em fazendas existia acesso à internet. Além disso, a pesquisa revela que não existe um setor nas prefeituras encarregado da manutenção ou implantação dos laboratórios, ou mesmo políticas públicas específicas para garantir o acesso a equipamentos e a formação de professores.

Santos (2013) afirma que, na tentativa de garantir o acesso dos alunos da zona rural às políticas de inserção das TDICs algumas escolas apresentam atitudes como a manutenção de equipamentos realizada pelos próprios professores e funcionários das escolas; outro cenário constatado foi o deslocamento dos alunos da zona rural para escolas da sede em que acessam a internet ou têm cursos para utilização de softwares e programas, contudo, tal ação atende apenas ao caráter instrumental de uso das TIC.

Santos (2013) alega haver uma descontinuidade dos programas nas escolas do campo, causada, sobretudo, pela má gestão local dos laboratórios, falta de ações efetivas que garantam: formação adequada para professores e/ou monitores incorporarem as TIC como elemento estruturante de sua prática pedagógica; e a garantia da quantidade do

laboratório e dos equipamentos para atender a todos os alunos, sem a necessidade de exclusão de algum aluno do processo de aprendizagem por falta de infraestrutura.

A autora conclui que é preciso investir na formação e concretização de um modelo de comunicação que contemple e integre um projeto de desenvolvimento rural, considerando a diversidade e as potencialidades locais. Ao dar visibilidade às demandas e exigências da zona rural, a comunicação contribui para a mobilização e participação social e alargamento do espaço público.

Em outro cenário trazemos as reflexões de Caio Formiga (2016) que realizou pesquisa no assentamento Terra a Vista, localizado em Arataca região Sul da Bahia, sobre os movimentos da juventude do campo em suas vivências na Cultura digital. Os resultados da pesquisa revelam que o percentual de acesso à internet é maior do que a média nacional em áreas rurais em que mais da metade dos jovens têm acesso à internet, considerando o acesso em seus domicílios e na casa de parentes. Contudo, o autor pontua que a juventude do referido assentamento necessita fazer rodízio de tempo entre os parentes do mesmo domicílio para acessar um mesmo equipamento com acesso à internet.

Além disso, Caio Formiga (2016) afirma que nos espaços públicos de acesso à internet disponível no assentamento foram encontradas barreiras que limitavam a vivência da Cultura Digital, como a instabilidade da internet e práticas de bloqueio da rede.

Conforme os dados da pesquisa, as vivências da juventude do assentamento Terra a Vista na cultura digital se destacam em acesso à navegação em sítios de rede sociais, acesso de programas radiofônicos e produção imagética. Segundo o autor, nos três casos o uso está associado ao entretenimento.

A pesquisa revelou a baixa capacidade de auto-organização dos jovens do assentamento, os dados da pesquisa demonstram que, sobretudo, nas articulações relacionadas à cultura digital as motivações para se auto-organizarem foi externa aos jovens, ou seja, partiu de outros sujeitos.

Por fim, trazemos as reflexões de Gisele Oliveira (2019) que discute o processo de implementação do PROUCA na Educação do Campo, em dois municípios da Bahia, sendo os municípios de Belo Campo, localizado no território de identidade sudoeste baiano, e na cidade de Itapetinga localizada no médio sudoeste da Bahia.

As análises apontaram para uma precária cooperação entre os entes federativos, no tocante a implantação, gestão e manutenção do PROUCA na educação do campo.

Conforme a proposta do referido programa, a união se responsabiliza apenas pela disponibilização dos equipamentos e os municípios acabam sobrecarregados com as condições materiais, financeiras e de infraestrutura para dar prosseguimento aos programas, assim Oliveira (2019) conclui que o governo federal não atuou como articulador das demais instâncias, sobretudo, porque apenas ofertou os equipamentos sem que fosse oportunizado aos municípios o diálogo e parcerias sobre o prosseguimento do programa.

Além disso, as escolas pesquisadas apresentaram uma série de problemas que impediram a implantação do programa, como infraestrutura física, manutenção dos dispositivos, entre outros. Para a autora estes problemas apresentados foram secundarizadas pela instância federal, e resultou em inúmeras dificuldades de inserção plena do programa nos municípios.

A respeito da manutenção do PROUCA, que deveria ser realizado pelos municípios, a pesquisadora verificou que os municípios não possuíam informações sobre o programa ou sobre os equipamentos, e neste sentido, suas expectativas em relação ao PROUCA também não foram cumpridas.

Gisele Oliveira (2019) constatou que na percepção dos camponeses havia um desestímulo em relação aos equipamentos, sobretudo, por se tratar de equipamentos com *softwares* e *hardwares* obsoletos. Além disso, os sujeitos da pesquisa encontraram dificuldades em manusear os equipamentos, outra crítica foi referente à conexão com a internet nas escolas, pois a mesma era de baixa velocidade ou inexistente. Consoante a autora, as dificuldades encontradas para utilizar as máquinas conduziram a uma subutilização dos equipamentos, pois os professores usavam os mesmos aplicativos instalados na máquina repetidas vezes e em pouco tempo, os usuários achavam os dispositivos repetitivos e obsoletos, além de ter escassas opções de uso. Portanto, Oliveira (2019) conclui que o digital chegou nas escolas do campo, via PROUCA, mas seus usos se resumiram a meras reproduções do que já é feito no contexto analógico.

Diante das problemáticas encontradas *in lócus*, a pesquisa revela a fragilidade das políticas de inserção de tecnologias manifestas na forma de programas, pois não apresenta elementos que trazem subsídio para a sua continuidade. Dessa forma, constituindo-se em ações pouco efetivas, isoladas, descontínuas com foco em resoluções rápidas e pontuais que alimentam uma estatística nacional, contudo não apresentam mudanças efetivamente no chão da escola. São, portanto, políticas

verticalizadas, prontas, feitas a partir do desconhecimento das realidades locais, desconsiderando as necessidades e carências específicas de cada território.

Em suma, nos três contextos das pesquisas observadas se apresenta uma forte crítica aos programas de inserção das tecnologias digitais, sobretudo, em razão, do seu caráter verticalizado, e de sua falta de diálogo com a base, ou seja, a escola. Além disso, a distribuição das responsabilidades dos entes federados (união, estados e municípios) recebeu muitas críticas, pois não favoreceu a continuidade dos programas.

A replicação de um programa em um país multidimensional, com diferentes particularidades e necessidades, inviabiliza o alcance das metas das políticas públicas propostas, pois, não existe um modelo chave-fechadura que atenda a diversidade de um país continental como o Brasil.

Visto isso, muitas barreiras são impostas nos processos de inclusão digital nas escolas, como ficou demonstrado nos três contextos: limitação na quantidade de equipamentos, estes obsoletos, baixa qualidade da internet, falta de conhecimentos para aplicação das tecnologias digitais na educação, falta de mobilização da comunidade para propôr formas autônomas de uso das tecnologias ocasionando seu uso restrito e repetitivo.

Nesse contexto, a falta de engajamento dos atores sociais na construção das políticas de inclusão digital, resulta no insucesso do programa. Portanto, observamos que as TDIC deve ser pensada a partir da territorialidade, de seus contextos e de suas realidades, visando o engajamento dos sujeitos envolvidos, e sua formação cognitiva em relação à apropriação das tecnologias digitais.

2.4 Políticas públicas de inserção das tecnologias digitais nas escolas

As políticas públicas atuam no organismo social visando amenizar as desigualdades sociais e econômicas, por um conjunto de programas, ações e decisões do Estado, elas visam assegurar determinado direito de cidadania para vários grupos da sociedade em geral, direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988.

No Brasil existem diversas políticas públicas destinadas às tecnologias digitais com vistas a amenizar as desigualdades de uma parcela da população para ter acesso às tecnologias digitais. Bonilla (2005) faz uma importante explanação acerca das políticas públicas no Brasil.

[...] no Brasil, o processo técnico-econômico é o elemento central das políticas públicas. Tais políticas apresentam caráter desenvolvimentista, uma vez que no modelo de globalização adotado 'o crescimento econômico depende do acesso a mercados, e esse acesso requer, por sua vez, a adoção simultânea de uma política tecnológica dedicada à atualização do parque produtivo interno' (OLIVEIRA, 2002). A fim de garantir esse desenvolvimento, investe-se na reforma dos sistemas educacionais, pois à escola atribui-se o papel de formadora dos recursos humanos que essa nova sociedade, "moderna", "desenvolvida", necessita para funcionar. À educação não cabe outra finalidade além de potencializar a estrutura de produção do país. (BONILLA, 2005, p. 44)

Nessa perspectiva, o objetivo da educação nacional perpassa exclusivamente por interesses econômicos, e desconsidera a autonomia do setor educacional, ou seja, a educação secundária a finalidade de desenvolvimento integral do ser humano e prioriza o desenvolvimento do setor econômico.

Esse caráter é percebido nas políticas públicas de inserção das Tecnologias Digitais na educação, em que a capacitação da população se restringe ao oferecimento das competências básicas em TDIC. Em meados dos anos 2000, a preocupação com a implantação das políticas públicas de acesso às TDIC era de aumentar o número de usuários de internet para ampliação da economia digital:

Primeiramente, é preciso sublinhar o óbvio: para haver mercado, é necessário que haja consumidores. E o consumidor de serviços via comércio eletrônico precisa ter acesso, direto ou indireto, à Internet, bem como estar capacitado a fazer uso da rede. Hoje, o consumidor conectado à Internet brasileira restringe-se ainda às classes de maior poder econômico. Mas é evidente que o número total de consumidores on-line (isto é, de usuários atuais da Internet no Brasil) é bastante limitado e precisa crescer significativamente para que o mercado chegue a dimensões saudáveis. Isto significa que a Internet brasileira precisa se expandir e atingir usuários de todas as classes, até por estritas razões de mercado. (BRASIL, 2000, p. 26).

Portanto, o viés econômico estaria fortemente presente, ditando as prioridades para serem desenvolvidas no campo da educação e conseqüentemente nas relações com as políticas públicas. Esse cenário, na atualidade, não se difere da essência econômica do capitalismo, numa dinâmica que gera a desigualdade, no sentido de acesso a um determinado produto vinculado ao poder econômico do sujeito. Contudo, nesta mesma lógica o sistema capitalista necessita do mesmo sujeito para evitar um colapso na engrenagem social, sobretudo porque poucos tem muito e somente o consumo destes é insuficiente para girar garantir o consumo de toda produção. Neste sentido Bonilla (2005) salienta que:

Temos aqui presente a contradição básica do capitalismo: ao mesmo tempo que gera exclusão, necessita reintegrar ao sistema pelo menos uma parte dos excluídos para conseguir manter-se, pois se perder essa parcela de consumidores, o modelo econômico corre o risco de estagnar-se. E o ciclo

recomeça. Há uma busca por incluir os excluídos, o que por sua vez gera novos excluídos. (BONILLA, 2005, p. 41)

Contudo, esta inserção do sujeito na engrenagem social perpassa pela lógica capitalista, visto que “*os sujeitos serão considerados ‘incluídos’ se se inserirem no modelo definido pelo programa como consumidores de bens, serviços e informações*” (BONILLA, 2005, p. 42). Esse pressuposto, se atualiza à medida que o sistema capitalista necessita mudar a estrutura social a serviço da economia.

As políticas públicas que se propuseram a incluir as tecnologias digitais nas escolas públicas se expandiram para todo território nacional, e de diferentes maneiras buscaram difundir a chamada cultura digital na educação. Contudo, os resultados esperados não foram os resultados alcançados na prática. Nesse contexto, os educadores, sobretudo das escolas públicas, dependem da efetivação dessas políticas públicas para buscar a apropriação da cultura digital na escola.

Além disso, a concepção funcionalista que essas políticas trazem das tecnologias digitais na educação distancia ainda mais a relação das tecnologias com os processos de apropriação da cultura digital na educação. Ademais, o caráter verticalizado das políticas públicas se revela em ações que pouco têm a ver com a realidade das escolas, sobretudo as escolas do campo.

Portanto, para fins dessa análise, é fundamental conhecer as respectivas propostas das políticas públicas de inclusão das tecnologias digitais na educação, que atuaram por quase três décadas no território nacional, e contemplou muitas escolas a fim de inserir as TDICs na educação brasileira.

A trajetória das ações governamentais de inclusão digital coincide com a implantação da *internet* do Brasil, que ocorreu em meados dos anos 1990 com a criação do comitê de internet no Brasil. A breve descrição que realizamos a seguir aponta os principais programas e acontecimentos que deram início ao processo de inclusão digital nas escolas públicas.

O Programa Nacional de Tecnologia Educacional – PROINFO foi o primeiro programa voltado para a inclusão na educação desde 1997. Em 2007, dez anos após sua criação, o PROINFO foi reestruturado por meio do decreto de número 6.300, ele foi executado no âmbito do Ministério da Educação e seu objetivo foi promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica (BRASIL, 2007). A proposta dessa política pública foi implantar laboratórios de informática nas escolas públicas e formação continuada para os

professores. Conforme a tabela abaixo podemos conferir o percentual de escolas com computadores em laboratórios de informática por região.

Tabela 1: Escolas com computador, por presença de computador de mesa em funcionamento no laboratório de informática.

Descrição do indicador	"Total de escolas que possuem computador"				
	Não	Sim	Não sabe	Não respondeu	Não se aplica
Total	6,8	40,9	0	0,1	52,2
Norte	7,6	24,7	0	0	67,7
Nordeste	7	23,2	0	0	69,8
Sudeste	6,4	57,6	0	0,3	35,6
Sul	5,6	58,6	0,2	0	35,6
Centro-oeste	8,5	40	0	0	51,5

Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras - TIC Educação 2020. *Por questões de arredondamento, a soma dos resultados pode não totalizar 100%.*

Observamos que a região Nordeste possui o menor percentual de escolas com computadores em funcionamento nos laboratórios de informática no ano de 2019 (23,2%), sendo as regiões Sul e Sudeste que possuem maior percentual (28,6 e 57,6). O PROINFO distribuiu laboratórios de informática por todo território nacional, contudo a manutenção destes dependia da sua dependência administrativa no caso de Instituições

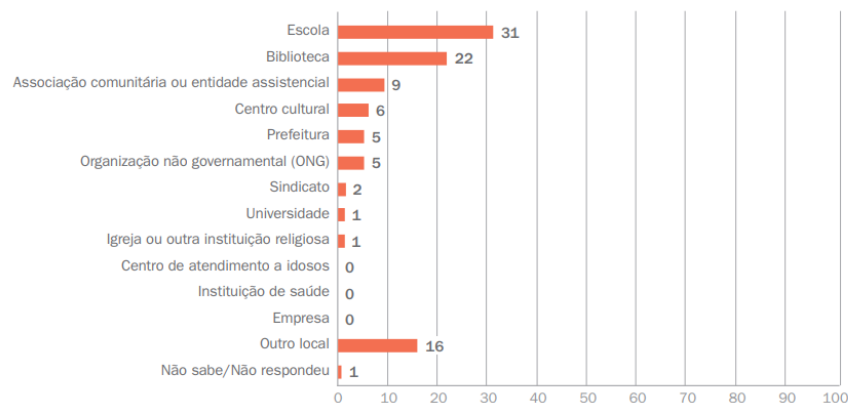
de Ensino públicas (federais, estaduais e municipais). É importante salientar que a alternativa não se aplica também tem seu maior percentual na região Norte e Nordeste (67,7 e 69,8). Os dados apresentados a tabela supracitada constataam a diferenciação territorial na inserção das tecnologias digitais nas escolas.

O PROINFO foi um dos programas de inserção das tecnologias ditais na escola que os alunos da rede municipal de Eunápolis receberam ao longo do seu período de vigência, com a implantação de laboratórios de informática, internet na escola e programas de formação para os professores. Coletamos informações com a secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Eunápolis - Bahia, constatamos que algumas escolas municipais receberam laboratórios de informática, contudo até a época de realização da presente pesquisa os mesmos não possuíam computadores em funcionamento nessas escolas. Não constam na secretaria dados das escolas que receberam os laboratórios de informática e a internet do programa, os responsáveis pelo setor informaram que devido às mudanças de governo municipal não foi encontrado o registro, além de que o acesso ao sistema do MEC não foi possível resgatar essas informações.

Outro programa que compôs a inclusão digital foi o Programa Nacional de Apoio à Inclusão Digital nas Comunidades, a partir de 2009. O programa foi coordenado pelos Ministérios do Planejamento, Orçamento e Gestão, das Comunicações e da Ciência e Tecnologia, os telecentros tiveram o objetivo de desenvolver ações que possibilitaram a implantação e a manutenção de telecentros públicos e comunitários⁸ em todo o território nacional, sem prejuízo da continuidade e implementação de outros programas da mesma natureza (BRASIL 2009). Os telecentros foram instalados pelo território brasileiro até o ano de 2015, no gráfico a seguir mostra os locais em que estão instalados os telecentros em funcionamento no Brasil, bem como o percentual em funcionamento até 2019.

Figura 1. Telecentros em funcionamento, por local em que estão instalados (2019)
total de telecentros em funcionamento (%)

⁸ O decreto 6.991/2009 estabelece que telecentros públicos e comunitários são espaços que proporcionem acesso público e gratuito às tecnologias da informação e da comunicação, com computadores conectados à Internet, disponíveis para múltiplos usos, incluindo navegação livre e assistida, cursos e outras atividades de promoção do desenvolvimento local em suas diversas dimensões



Fonte: CGI.BR, 2020.

Conforme o gráfico 1, grande parte dos telecentros estão presentes em escolas (31%) e bibliotecas (22%), nesse sentido vale ressaltar a atuação fundamental das instituições de ensino nas ações de inclusão digital no país. Durante décadas diversos programas do governo federal brasileiro relacionados ao tema da inclusão digital foram implementados no contexto escolar. Sobre os programas de inclusão digital implantados até o ano de 2010, o autor Sérgio Silveira (2011) adverte que

Entre 2000 e 2010, as políticas e iniciativas de inclusão digital no país foram diversas, algumas eficazes e outras pouco impactantes, mas durante toda essa década, apesar de inúmeros esforços, o Estado não conseguiu organizar uma *política pública coerente e minimamente articulada que possa ser comparável ao Sistema Único de Saúde ou à Política Educacional*. É perceptível que os líderes políticos e gestores públicos têm grande dificuldade de entender a importância da inserção do conjunto das camadas sociais na comunicação em rede para romper o processo de reprodução da miséria. (SILVEIRA, p. 51, 2010, *grifo nosso*)

A partir dessa perspectiva, as políticas de inclusão digital no contexto educacional perpassam por uma série de caminhos que visam tanto ampliar a infraestrutura de acesso, quanto a formação dos professores, contudo as articulações e discussões locais para implantação se mostram fragilizadas. Nesse sentido, é importante salientar o caráter verticalizado de tais políticas, ou seja, pensados de cima para baixo, tendo como base dados quantitativos de todo o território nacional, de modo a homogeneizar os diferentes contextos territoriais do Brasil.

Em 2007 iniciaram-se experiências do projeto que deu origem ao Programa Um Computador por Aluno - PROUCA em cinco escolas brasileiras nos estados de Distrito Federal, São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Tocantins. Em 2012 a partir da publicação do decreto nº 7.750 promulgado no ano de 2012, foi regulamentado o PROUCA para abrangência nacional. Esta política teve o objetivo de promover a

inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal e nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência (BRASIL, 2012). O PROUCA pretendia desenvolver a expansão e o uso das tecnologias digitais como meios de inovação pedagógica. A base da ideia do programa é a mobilidade, interação das tecnologias digitais e conectividade sem fio.

O laptop educacional tem atributos técnicos e de conectividade, imersão, interoperabilidade e mobilidade, que pode estimular a construção de redes de aprendizagem em diversos ambientes, tornando-se acessível a todos, o que permitirá a compreensão da construção da autonomia, autoria e a atribuição de sentido dialógico e social ao mundo, que pode comportar dimensões diferentes dos projetos governamentais. Entretanto, as teses evidenciaram que muito do PROUCA aconteceu apenas no âmbito propagandístico. Os limites educacionais em uma sociedade excludente, com fins capitalistas e elitistas, embaraçam a utilização das tecnologias digitais. Dessa forma, as problemáticas estruturais das escolas evidenciadas pelas teses correspondem ao princípio da inclusão digital subordinada, pois concretiza-se a distribuição dos aparatos, mas sem promover de fato condições de usabilidade, de busca por conhecimentos e de cidadania democrática para os estudantes. (HABOWSKI; CONTE; KOBOLT, 2019).

Nesse sentido, assegurar que a tecnologia digital chegue à escola é um passo relevante para o processo de inclusão digital, todavia, é necessário que a incorporação do programa seja entendida por alunos e professores, para que a proposta seja cumprida e não distorcida na prática.

Outros programas e ações instituídas pelo governo marcaram a expansão das tecnologias digitais no Brasil e na educação. Em 2014 foi promulgada a lei 12.965, conhecida como marco civil da internet, que regulamentou o uso da internet por meio de princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil (BRASIL, 2014a). Esta norma, além de estabelecer o direito de acesso à internet a todos, também ressalta a sua essencialidade ao cidadão moderno. Desse modo se extrapola a importância meramente econômica no uso das TIC, mas destaca o desenvolvimento social, a possibilidade de melhoria na distribuição da renda e o exercício pleno da cidadania.

O decreto 9.204 de 2017, instituiu o Programa de Inovação Educação Conectada e teve como objetivo apoiar a universalização do acesso à *internet* em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica, ou seja, o Programa fomenta ações como auxiliar que o ambiente escolar esteja preparado para receber a conexão de internet (BRASIL, 2017).

Para tanto, o programa foi elaborado com quatro dimensões que se complementam, para que o uso de tecnologia digital tenha efeito positivo na educação: visão, formação, recursos educacionais digitais e infraestrutura (BRASIL, 2018b). O programa visa atingir a integralidade dos alunos das escolas de educação básica até 2024.

A ampliação do acesso à internet em banda larga fixa e móvel é o foco desta legislação, o Brasil ainda tem uma estimativa baixa de acesso à *internet*, segundo o IBGE (2020) o índice de domicílio com acesso à *internet* tem aumentado gradativamente em 2020 o percentual alcançou 83%, contudo é importante destacar que há uma disparidade entre as diferentes regiões do Brasil, sendo a região nordeste com o menor índice total de domicílios com utilização da *internet* (79%) comparada com as outras regiões e a segunda região com menor índice de domicílios das áreas rurais com utilização da *internet*. Os dados desta pesquisa revelam uma deficiência no acesso à *internet* em todo o território nacional e, sobretudo, nas regiões norte e nordeste.

No que tange as escolas públicas, quando se diz respeito ao uso das tecnologias digitais no Brasil, no ano de publicação do referido decreto 61% das escolas do campo possuíam até 2 Mbps de velocidade e 15% apresentavam velocidade superior a 3 Mbps (CGI.BR 2021). No ano de 2020 esse cenário já apresentou uma expressiva mudança, sendo que 26% das escolas possuíam até 2 Mbps de velocidade de conexão, 29% apresentavam conexão entre 3 a 10 Mbps e 16% mais de 11 Mbps.

Apesar da necessidade de ampliação desses recursos nas escolas do campo, é notória a ampliação da velocidade de conexão nas escolas em um intervalo de três anos. O referido programa prevê recursos para a compra de equipamentos que viabilizem o acesso à internet, bem como parte do recurso destinado ao pagamento da internet na escola. O recurso é disponibilizado de acordo com critérios, sobretudo de porte da escola (pequeno, grande, médio ou porte especial), e indica a velocidade ideal da internet de acordo com o número de alunos.

Desde 2019 as escolas de Eunápolis recebem o apoio do Programa Educação Conectada para implantar o acesso à internet nas escolas Urbanas e Rurais. Ao final de 2021, segundo a secretaria Municipal de Educação e cultura, já havia acesso à internet em todas as escolas municipais urbanas e rurais, esse dado é um marco para a Educação da cidade, tendo em vista que a universalização do acesso à internet pode contribuir para os primeiros passos da inclusão digital na educação. É importante esclarecer que apesar das escolas possuírem o acesso à internet, esse se encontra em expansão em

todas as áreas das escolas, tendo em vista que conforme as políticas do programa a verba é disponibilizada anualmente e a gestão da escola elabora um Plano de Aplicação Financeira que prevê o uso dos recursos, devido a essa limitação financeira a ampliação do acesso é feito gradativamente a médio e longo prazo.

Por fim, em 2018 o decreto 9.319 instituiu o Sistema Nacional para a Transformação Digital e estabeleceu a estrutura de governança para a implantação da Estratégia Brasileira para a Transformação Digital. Esta norma visou a harmonização das iniciativas do Poder Executivo federal ligadas ao ambiente digital, para aproveitar o potencial das tecnologias digitais para promover o desenvolvimento econômico e social sustentável e inclusivo, com inovação, aumento de competitividade, de produtividade e dos níveis de emprego e renda no País. (BRASIL, 2018a).

Esse decreto prevê para a área educacional:

No campo educacional, deve-se promover o amplo acesso de alunos e professores a recursos didáticos de qualidade e possibilitar práticas pedagógicas inovadoras, por meio da disseminação do acesso à internet de alta velocidade em escolas públicas. (BRASIL, 2018a)

A pretensão deste decreto foi substituir o PROINFO a partir da formulação de nova política nacional de tecnologia educacional, articulando as dimensões de infraestrutura, competência, conteúdo e recursos educacionais digitais (MCTI, 2018). Além disso, o programa prevê a melhoria da eficiência de gestão escolar, preparar o estudante para o mercado de trabalho, facilitar o acesso a conteúdos e profissionais de qualidade e oferecer melhores oportunidades a estudantes com limitações físicas, tais como limitações de visão, audição ou locomoção.

Em suma, a proposta de política de inclusão digital voltada para a educação é primordial para atender as demandas do sujeito moderno, tanto no que diz respeito ao acesso ao conhecimento, quanto a outros aspectos como o direito à comunicação, participação social, produção do conhecimento, exercício da cidadania, e tantas outras possibilidades que versam sobre a cultura digital. O relatório Técnico que avalia as políticas públicas e inclusão digital no Brasil (BRASIL, 2015), ressalta uma série de oportunidades de melhoria e destaca, entre outros pontos, a falta de identificação das necessidades do indivíduo, que de maneira geral, refere-se a não apreciação das suas demandas para adequação dos conteúdos personalizados para suprir as carências de serviços públicos e informacionais das diferentes realidades regionais (BRASIL, 2015). Entretanto, percebemos presente nas políticas públicas a importância da contextualização das agendas internacionais, visando a melhoria de estatísticas perante

os organismos internacionais. Portanto, promover esse acesso, e entendê-lo como direito de todos os cidadãos, deve ser ponto de pauta de toda a sociedade.

CAPÍTULO 3. (INTER) CONEXÕES ENTRE OS DOCENTES, AS TDICS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neste capítulo apresentamos os caminhos percorridos no desenvolvimento da pesquisa. A abordagem utilizada é qualitativa com enfoque na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético - MHD. A partir desta lente buscamos a clareza do mundo e da matéria, como processo histórico em constante movimento de desenvolvimento e dialeticidade.

Com o intuito de responder o nosso objetivo de pesquisa, realizamos um Estudo de Caso numa escola do campo, auxiliado por procedimentos metodológicos de realização de entrevistas, notas de campo e análise de documentos oficiais. Inicialmente a coleta de dados dessa pesquisa estava prevista para acontecer de forma presencial no ano de 2020, entretanto, devido às restrições impostas pela Pandemia do Corona vírus nesse mesmo ano, os procedimentos metodológicos foram realizados de forma virtual, para respeitar as devidas exigências de distanciamento social.

Apresentamos, os sujeitos da pesquisa de modo a compreender os critérios utilizados para selecionar tais sujeitos. Para compreender os nossos sujeitos da pesquisa dedicamos um trecho deste capítulo para conhecer a trajetória do movimento que instituiu a escola e o assentamento em que pesquisamos, desde a ocupação da área até chegar à estrutura atual, evidenciando os desafios e conflitos vivenciados pela comunidade ao longo do tempo.

3.1 O método – Materialismo Histórico Dialético

O método utilizado para desenvolver esta investigação científica e as reflexões teóricas foi o Materialismo Histórico Dialético (MHD). que apresenta princípios basilares que **superam as dicotomização** dos elementos fundantes que constituem a realidade objetiva, por entender que atrás das dicotomias subjaz um questionamento acerca da possibilidade de construção do conhecimento racional e objetivo da realidade humana em sua complexidade (LAVOURA; MARTINS, 2018).

Nessa perspectiva, no processo de compreensão do fenômeno estudado, consideramos a totalidade dos fatores constituintes do objeto, suas relações e contradições que permeiam a sua natureza social. Desse modo, o problema de pesquisa reflete a concepção do método materialista histórico dialético. (LAVOURA; MARTINS, 2018)

Nesta concepção, busca-se uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, pois neste cenário, considera que os fatos não podem ser considerados fora do contexto social, político e econômico. Para o MHD a totalidade é uma unidade de máxima complexidade constituída por diferentes elementos também complexos, com menores graus de complexidade (LAVOURA; MARTINS, 2018). Nessa perspectiva, o pesquisador precisa de uma análise global e sistêmica sobre o seu objeto de pesquisa.

É importante destacar que a prática dos sujeitos do campo, sobretudo os que atuam em conjunto com um movimento social, oferecem bases para uma interpretação dinâmica e complexa da sua realidade. Portanto, as bases que fundamentam a análise no materialismo dialético, colaboram para essa investigação com vistas a conduzir uma análise totalizante sobre o objeto de pesquisa, segundo Gil (2008)

[...] a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, uma vez que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. (GIL, p. 14, 2008).

O olhar do pesquisador deve voltar-se para a realidade concreta no entorno do objeto de pesquisa, compreendendo os aspectos sociais, culturais e políticos que envolvem o objeto, compreendendo que a totalidade é composta de forças opostas em uma luta recíproca. Pensando na relatividade da totalidade, em que encontramos uma relação de subordinação, Lukács (2007, p. 59) descreve que a totalidade do materialismo dialético:

É uma unidade concreta de forças opostas em uma luta recíproca; isto significa que, sem causalidade, nenhuma totalidade viva é possível e que, ademais, cada totalidade é relativa; significa que, quer em face de um nível mais alto, quer em face de um nível mais baixo, ela resulta de totalidades subordinadas e, por seu turno, é função de uma totalidade e de uma ordem superiores; segue-se, pois, que esta função é igualmente relativa. (Lukács, 2007, p. 59).

Cada totalidade é relativa e mutável, mesmo na dimensão histórica, seu caráter de totalidade subsiste a partir do marco de circunstâncias históricas determinadas e concretas. Assim, o próprio método traz determinações concretas que norteiam o desenvolvimento da problemática. Para o MHD o problema deve expressar as necessidades concretas do contexto pesquisado e constitui-se como elemento indissociável da realidade objetiva social. Nessa perspectiva, a pesquisa em educação incumbe-se de desvelar e superar problemas fundamentais da realidade social, que através da investigação científica no campo educacional podem ampliar a compreensão da educação como prática social objetiva transformadora da sociedade.

Nesse bojo, no processo de análise das práticas educativas desenvolvidas no contexto das escolas do MST, em especial na utilização das TDIC, consideramos os elementos empíricos que emergem da dinâmica social e política do movimento, enquanto movimento social que garante o espaço escolar nas ocupações do movimento e buscam promover uma formação integral dos educandos militantes.

Nesse sentido, compete ao pesquisador desvendar o problema de pesquisa, a partir das categorias concretas da realidade material dos atores das escolas do campo do MST em seu fazer pedagógico.

Segundo esse método de investigação as categorias de análise expressam formas de ser do objeto, analisar e investigar um objeto consiste em buscar traços essenciais, de modo que, o pesquisador atinja maior abstração que permita chegar a unidades de análise mais simples (LAVOURA; MARTINS, 2018). O conjunto de determinações do objeto ou fenômeno investigado está articulado dentro da sua totalidade, portanto, é necessário que o investigador destrinche o objeto para alcançar suas múltiplas determinações e relações numerosas.

Para a presente investigação foram elencadas algumas categorias de análise que emergiram do nosso objeto. Para tanto, as categorias de análise nos permitiu compreender a totalidade dos fatos, primeiro partindo da sua fragmentação, para buscar as determinações mais simples do objeto.

A partir da captação de elementos essenciais do objeto pudemos apreender o processo de apropriação dos atores com as tecnologias digitais. Bem como as relações contraditórias que ajudaram a desvelar em que medidas os atores construíram relações pedagógicas consubstanciadas na prática educativa através das TDICs.

Dessa forma, buscamos na unidade da contradição criar a possibilidade de interpretar a realidade concreta. Neste sentido, trata-se de uma dialética fundada em bases materialistas, admitindo a predominância da matéria em relação às ideias (GIL, 2008), pois os conceitos e abstrações partem da prática social humana, do contato e atuação na realidade.

Ressaltamos que o território camponês revela interesses antagônicos pelas disputas fundiárias, representadas pelas empresas de produção de papel e celulose e pelos movimentos sociais de luta pela terra. Na luta pela implantação de um modo de produção voltada para a agroecologia, em oposição ao uso de agrotóxicos. No campo educacional, também ressaltamos os interesses antagônicos no currículo defendido pelo

MST e o currículo defendido pela Secretaria Municipal de Educação de Eunápolis, *locus* da pesquisa.

Dessa forma, para o Materialismo Histórico Dialético todos os objetos e fenômenos possuem aspectos contraditórios, constituem a indissolúvel unidade dos opostos e são organicamente unidos. Ou seja, a realidade emana uma unidade indissolúvel entre opostos: quantidade e qualidade, o individual e o coletivo, interno e externo. A unidade dos opostos são características imanentes a todos os objetos e fenômenos e estão inter-relacionadas.

A captação do conteúdo do fenômeno demanda captá-lo num processo dinâmico numa relação dialética entre Singular-particular-universal (LAVOURA; MARTINS, 2018). Desta maneira, tal concepção busca interpretar a realidade partindo da premissa de que todos os fenômenos apresentam características contraditórias, indissolúveis e unidades orgânicas.

Em síntese, o método dialético parte da premissa de que, na natureza, tudo se relaciona, transforma-se e há sempre uma contradição inerente a cada fenômeno. Nesse tipo de método, para conhecer determinado fenômeno ou objeto, o pesquisador precisa estudá-lo em todos os seus aspectos, suas relações e conexões, sem tratar o conhecimento como algo rígido, já que tudo no mundo está sempre em constante mudança. (PRODANOV; FREITAS, p 35, 2013)

O conhecimento resulta da construção efetuada pelo pensamento e suas operações, a partir da realidade objetiva. Portanto, reproduzir no plano do pensamento o movimento do real do objeto ou fenômeno é o que se entende por teoria. Dessa maneira, visamos alcançar o rigor científico na apreensão do objeto de pesquisa em seu movimento real reproduzido no pensamento. Para tanto, no MHD é necessário alcançar a sua essência, tal como salienta Netto (2011):

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica-por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável-, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou. (p. 23).

O processo de conhecimento não pode se limitar ao imediatismo do pensamento. Por isso é substancial distinguir aparência de essência. Dessa maneira, se pressupõe um caminho de investigação de superação do nível empírico ao nível concreto do real, por

meio da análise e da abstração do pensamento do investigador. (LAVOURA; MARTINS, 2018). É fundamental para o MHD superar a aparência e atingir a essência do objeto a partir da observação empírica, dos fatos, para chegar ao concreto pensado e nas determinações mais simples.

A essência do fenômeno não está posta explicitamente em sua pseudo-concreticidade, não se revelando em sua forma imediata, mas sim, pelo desvelamento de seu conteúdo. (LAVOURA; MARTINS, 2018). Para se alcançar a essência é preciso compreender a inter-relação entre forma e conteúdo, para depois superar a forma para dar lugar ao novo conteúdo e rejeitar a antiga forma (Cheptulin, 1982).

3.1.1 Percursos metodológicos

Inicialmente realizamos uma revisão de literatura no banco de dados da Biblioteca Digital de teses e dissertações da Capes com os descritores “tecnologias digitais” e “educação do campo”, para conhecimento do que já foi produzido sobre essa temática. Esta revisão nos permitiu discutir os conceitos e identificar o diálogo entre os principais autores da temática, identificando discussões atuais deste campo de estudos.

A revisão de literatura seguiu com a seleção de alguns estudos teóricos a partir dos seguintes critérios: presença de discussão epistemológica no campo do MHD e data de publicação. Realizamos fichamentos dos trabalhos selecionados que posteriormente organizamos conforme os conceitos para a construção do embasamento do objetivo de pesquisa.

Desta forma, para a investigação empírica propomos realizar um estudo de caso na escola Municipal Estrelas do Chê, com vistas a analisar a apropriação docentes das tecnologias digitais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). O Estudo de caso tem a característica de se destacar por se constituir numa unidade num sistema mais amplo e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

Para Lüdke e André (1986) o estudo de caso visa a descoberta, portanto o investigador deve se manter atento a novos elementos que podem emergir como importante durante o estudo. Além disso, é de suma importância compreender o contexto em que o objeto de pesquisa se situa, para considerar os comportamentos, ações e interações dos sujeitos da pesquisa. O pesquisador ao desenvolver o estudo de caso visa compreender uma instância singular, isso significa que o objeto é tratado como único, multidimensional e historicamente situado.

3.2 Conflitos Territoriais e contextualização da pesquisa

Tendo em vista esses pressupostos, a preferência do objeto de estudo - Apropriação docente das TDICs na educação do campo, se deu a partir do cenário de precariedade que encontramos nas escolas públicas, sobretudo nas escolas do campo. Além disso, alguns relatos de professores da rede pública municipal de Eunápolis, descreveram os seus anseios e dificuldades na inserção as Tecnologias Digitais em suas práticas de ensino, seja por conta do sucateamento dos equipamentos ou pela dificuldade de aproximação das TDICs, dessa forma, esse contexto despertou indagações para tal realidade.

Ademais, a escolha, em especial por uma escola presente em área de acampamento do MST, se justifica em virtude dos importantes embates nessa região entre as empresas de celulose sediadas nas regiões da Costa do Descobrimento e Extremo Sul da Bahia e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST.

Esses conflitos territoriais interferem na dinâmica de toda a comunidade da região. De um lado, as grandes empresas que ocupam significativas áreas para a imposição de uma monocultura de eucalipto e se constitui como um vetor que movimenta a economia da região, contudo, atende prioritariamente às demandas do mercado externo com forte apelo ao modelo de produção de *commodities* e utiliza tecnologias do agronegócio como os agrotóxicos, fertilizantes, adubos e mudas clonais. Nessa perspectiva, há ainda uma compreensão equivocada de classificá-las como empresa de reflorestamento, ignorando assim os impactos ambientais de curto e longo prazo nas paisagens da região.

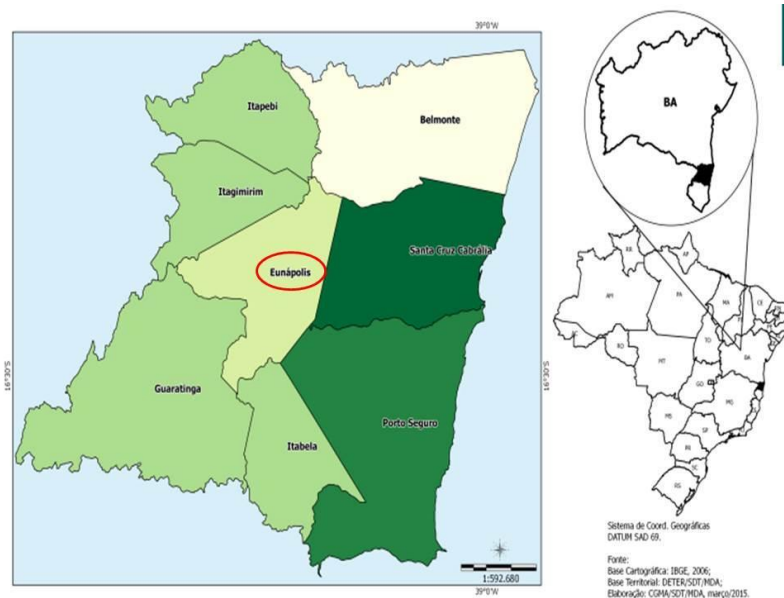
De outro modo, a atuação do MST em defesa dos interesses dos camponeses, defendendo a reforma agrária popular na região. Sua atuação tem forte influência no meio rural, buscando a [re]territorialização⁹ camponesa e a implementação de uma cultura da agroecologia que visa a segurança alimentar de toda a sociedade e práticas agrícolas que respeitem o meio ambiente.

⁹ Reterritorialização pois partimos do pressuposto que a terra é um instrumento de direito do camponês e que lhe havia sido retirado para dar lugar aos grandes latifúndios, mas a ação de ocupação fundiária cumpre o papel de Reterritorialização.

3.2.1 Região da costa do descobrimento

A costa do descobrimento abrange oito municípios que totalizam uma área de 12.130,20 km². O litoral da região conta, sobretudo, com atividades turísticas que atraem diversos visitantes devido suas características de beleza natural, facilidade de acesso e atraídos pelas narrativas do descobrimento do Brasil na região.

Figura 2: Mapa do território de identidade Costa do Descobrimento



Fonte: Base Cartográfica IBGE, 2006; Base Territorial DETER/SDT/MDA; Elaboração CGMA/SDT/MDA, 2015

As áreas mais centrais da região são mais povoadas e contam com atividades de extração e exportação de madeira, pecuária e a monocultura de eucalipto, que atualmente se destaca como atividade econômica para a fabricação de papel e celulose. A intervenção humana tem promovido nesse território a devastação generalizada da Mata Atlântica, acelerada na década de 70 com a abertura da BR-101.

Além disso, um conjunto de eventos que ocorreram quase concomitantemente favoreceram para o desenvolvimento econômico da região, dentre eles a implantação de acessos rodoviários, incentivos fiscais para o reflorestamento foram concedidos pelo governo nas décadas de 1970 e 1980 e a implantação de empresas multinacionais de celulose na região, com vistas a exploração da cultura do eucalipto.

O município de Eunápolis, *locus* da pesquisa, tem como atividade predominante o plantio de eucalipto empreendido pela empresa Veracel papel e Celulose, que ocupa também os municípios circunvizinhos de Santa Cruz Cabralia, Belmonte e Porto Seguro. Paralelo a isso, essa região foi a primeira da Bahia a registrar as ocupações do

MST na década de 80. Desde então as ocupações do MST se fortaleceram ao longo dos anos nessa região, com fecundo processo de ocupação de terras dos grandes latifúndios. Esse processo de luta se mostrou exitoso, especificamente na década de 1990 e 2000, onde foram implantados vários assentamentos na região.

A partir da conquista da terra pelos movimentos sociais do campo inicia-se também um processo reivindicatório para garantir direitos humanos e sociais constitucionalmente assegurados como: saúde, trabalho, lazer e educação. Esse processo, evidencia um movimento de luta constante na terra e pela terra, em que se busca melhores condições socioeconômica na terra recém-conquistada. Desta forma, evidencia-se que a luta pela terra dos sujeitos do campo não finaliza com aquisição da posse, é um processo constante por direitos, afirmação social e política (CALDART, 2001).

Paradoxalmente a esse contexto histórico e ideológico, a região ainda é marcada por uma inédita aliança que expõe diferentes contradições entre os protagonistas que se apresentam no contexto do território da costa do descobrimento. A professora, pesquisadora e militante Arlete dos Santos (2017) discute essa “união” e faz críticas aos paradoxos que se caracterizam nessa relação. Essa aliança trata do diálogo estabelecido que resultou na realização de acordos por meio dos quais as empresas de eucalipto contribuem com os movimentos sociais do campo no extremo sul da Bahia, de modo a financiar projetos pautados na agroecologia, construção de agroindústrias e espaços educativos em assentamento. Em contrapartida, se estabelece acordos em relação às áreas das referidas empresas ocupadas pelos movimentos sociais ali instalados. (A. SANTOS, 2017).

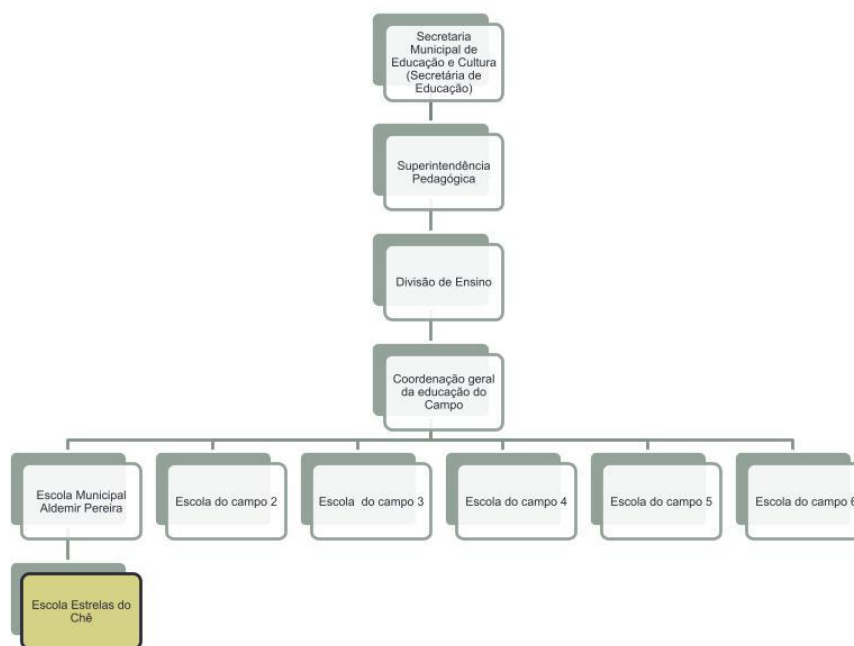
A autora afirma ser um novo modelo de reforma agrária, em que o Estado participou com a tarefa de estabelecer o diálogo nas relação antagônica entre campesinato e agronegócio. Nesse contexto, a luta dos Movimentos Sociais sai da esfera revolucionária de superação do capitalismo e passam a lutar nos moldes da reprodução capitalista, implantando o que Arlete Santos (2017) classifica como modelo neo-desenvolvimentista, a partir de acordos e parcerias entre empresários e movimentos sociais, a Reforma Agrária do Consenso.

Todo esse contexto caracteriza o *locus* da pesquisa, compreendendo que os sujeitos estão imersos a essa realidade e produzem sua historicidade a partir das suas concepções e o seu lugar de fala.

3.2.2 Caracterização do campo de pesquisa

No contexto, educacional, o município de Eunápolis possui seis escolas do campo, e quatro extensões e parcerias com associações do campo, conforme observamos abaixo.

Figura 3: Fluxograma de hierarquia das escolas do campo na Secretaria de educação



Conforme o senso 2019, há 1780 alunos matriculados nas escolas do campo. Em áreas de assentamento de Eunápolis, há três escolas e parcerias reconhecidas pela Administração do município: acampamento Paulo Kageyama, Projeto Produzir e assentamento 3 de julho.

A Escola Estrelas do Chê foi escolhida como *locus* da pesquisa pela sua localização em área de acampamento¹⁰ do MST e ser participante das lutas pela Reforma Agrária Popular na região. A escola é extensão/anexo da Escola Municipal do Campo Aldemir Pereira, localizada no Distrito de Mundo Novo. Conforme o senso 2019, a escola possuía 98 alunos matriculados, quatro turmas multisseriadas da educação infantil ao nono ano do Ensino fundamental II, e oito educadores.

¹⁰ O acampamento Paulo Kageyama está em processo de legalização fundiária, portanto é considerado ainda acampamento. Contudo a comunidade do lugar costuma classificá-lo como pré-assentamento, já que até a data da dissertação do presente trabalho, o processo de legalização estava avançado.

Tabela 2: perfil da Escola Estrelas do chê

Número de alunos	98 (Censo, 2019)
quantidade de salas	4 turmas multisseriadas
quantidade total de professores	08
Quantidade de professores residente no acampamento	03
Quantidade de professores residentes em Eunápolis (zona urbana)	05
Etapas da educação básica	Educação infantil ao Ensino Fundamental II

Ademais, a Escola atende à comunidade do acampamento Paulo Kageyama e busca implementar a pedagogia do movimento em diálogo com a realidade dos camponeses militantes do MST.

Nessa direção, a atuação do movimento social é importante para a construção da Reforma Agrária Popular e no processo de [re]territorialização camponesa, no sentido de sedimentar a participação social e política dos sujeitos do campo em prol da construção de um projeto educativo pertinente no campo.

Nesse contexto e conforme discutido no capítulo dois, a Cultura digital enquanto produção humana, cria significações sociais, alterando as maneiras de ser, pensar, conviver, ensinar e aprender. Assim, as TDICs apresentam um potencial transformador do campo a partir da apropriação dos sujeitos e das práticas na cultura digital.

Nessa perspectiva, propomos adentrar a escola do acampamento para compreender as formas de apropriação da cultura digital pelos docentes da escola, enquanto mediadores da aprendizagem dos alunos e militantes no movimento e na comunidade.

Desta forma, a partir de tais problemáticas evidenciadas anteriormente, busca-se elucidar o seguinte problema de pesquisa: de que forma os educadores e militantes da Escola Municipal Estrelas do Chê desenvolvem suas práticas educativas a partir da presença das tecnologias digitais?

O problema em questão traz em seu bojo indagações importantes que emergem da problemática acerca da utilização das TDICs no contexto da escola: como ocorreu o

processo de inserção das TDICs na escola? Quais são as tecnologias digitais que os professores têm acesso? De que maneira são utilizadas em sua prática pedagógica?

Dessa forma, definimos como objetivo geral desta investigação: identificar e analisar as estratégias de apropriação pedagógica das tecnologias digitais na prática de professores de uma escola do campo, localizada em um acampamento do MST, inserida em um contexto de tensões sociais e políticas no processo de luta pela e na terra na Costa do Descobrimento na Bahia.

Para tanto, realizamos entrevistas com os sujeitos para a coleta de dados, para Lüdke e André (1986) na relação de interação entre sujeitos da pesquisa e pesquisador que se cria na entrevista deve-se buscar um clima de aceitação mútua para que as informações fluam de forma autêntica, o que foi observado. Construímos um roteiro de entrevista semi-estruturada (apêndice A e B), permitindo ao entrevistador as necessárias adaptações no momento da coleta de dados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Foram realizadas seis entrevistas com os seguintes participantes: o gestor da escola Estrelas do Chê, um coordenador pedagógico, um secretário da escola e três professores que atuavam na escola.

Os critérios estabelecidos para a escolha dos sujeitos foram relacionados ao seu trabalho e protagonismo na escola. O primeiro entrevistado foi o gestor da escola, por entendermos que ele poderia relatar sobre a perspectiva da gestão em relação às TDICs na escola, e narrar sobre o processo de inserção das tecnologias digitais. Do mesmo modo, o coordenador foi um dos nossos entrevistados por entendermos que ele atua na coordenação dos processos pedagógicos e, por acompanhá-los de perto, poderia nos ajudar a compreendê-los a partir da apropriação das TDICs.

Por fim, selecionamos três professores e um secretário que atuavam na escola, considerando a simultaneidade de sua atuação no MST, portanto, os professores entrevistados além de atuar na escola como docente, são também residentes no acampamento e atuam em diferentes frentes do movimento.

Com o intuito de preservar as identidades dos participantes não divulgamos os nomes dos nossos entrevistados, por isso preparamos o quadro abaixo para situar os sujeitos da pesquisa de acordo com suas atribuições na estrutura administrativa e pedagógica da escola.

Tabela 3: Sujeitos da pesquisa

Entrevistado	Local de moradia/ tempo	Ingresso na escola em mês/ 2021	Função na escola
Gestor	Mundo Novo (Distrito Eunápolis) / reside há 15 anos	fevereiro/2012	Vice-diretor
Coordenador	Mundo Novo (Distrito Eunápolis) / reside há 14 anos	fevereiro/2020	coordenador pedagógico
Secretária I	Acampamento / reside há 10 anos	junho/2016	Secretário escolar
Professor I	Acampamento / reside há 10 anos	dezembro/2015	professor regente multisseriado
Professor E	Acampamento / reside há 11 anos	Abril / 2009	professor regente multisseriado
Professor L.	Acampamento / reside há 10 anos	abril/2015	professor regente multisseriado

3.2.3 Contexto histórico do acampamento Paulo Kageyama e da escola Estrelas do Chê

A trajetória histórica que apresentamos a seguir foi narrada nas entrevistas com os sujeitos da pesquisa e em registros de fotos, vídeos e documentos administrativos. Em uma primeira etapa da entrevista (conforme apêndice B - roteiro de entrevista) foi abordado o contexto social e político de criação da escola Estrelas do Chê. Nesse momento de investigação participaram os professores e o secretário entrevistados, relatando suas experiências sobre o contexto de efetivação da escola.

Conforme os relatos dos professores, no mês de abril de 2009 cerca de 800 famílias ocuparam a Fazenda Putumuju, na zona rural de Eunápolis, que pertencia à empresa Veracel Celulose. Durante a montagem do acampamento, os Militantes se organizaram na criação de setores que deram suporte à comunidade nas ações do grupo (Figura 2).

Figura 4: Ocupação da Fazenda Putumuju em 2009



Fonte: Acervo particular dos militantes do Acampamento Paulo Kageyama

Foram montadas moradias para abrigar as famílias, e o acampamento era composto por três principais setores que dava suporte aos militantes: a cozinha onde era preparada a alimentação, o posto de saúde que dava suporte aos militantes no que diz respeito ao atendimento emergencial de saúde e o espaço destinado à Educação em que aconteciam aulas para crianças e adultos.

Durante o período de ocupação, as famílias não tinham acesso à água potável, energia e estavam vulneráveis às condições climáticas, animais peçonhentos, violência no campo, além disso, a criminalização das ações do movimento colocava a opinião pública contra a atuação dos militantes na região. Outrossim, tramitava judicialmente processos de reintegração de posse para retirada das famílias da área. Assim, foram realizados dois cumprimentos de mandados judiciais de reintegração de posse do imóvel rural com apoio da Polícia Militar o primeiro em 2009 e o segundo em meados de 2010, ocorrências que as famílias foram violentamente retiradas da área e o acampamento foi destruído.

4.1.1 Debates pela Regularização fundiária

Assim, em busca da regularização do território, os camponeses se organizaram para pressionar o governo e os empreendimentos do setor de papel e celulose instalados nas regiões do extremo sul baiano e Costa do Descobrimento e que detinham a posse da área, portanto foram realizadas novas ocupações na região em 2011 com o intuito de criar um acampamento e com isso pressionar as empresas.

Desse modo, o processo de luta pela terra nesse território resultou em ações contínuas e sincronizadas que estabeleceram uma série de diálogos intermediados pelo Estado entre o MST da região com essas empresas. Assim, foi realizado um grande acordo que deu origem ao projeto “Assentamentos Sustentáveis”, elaborado pela Escola

Superior de Agricultura Luiz de Queiroz - ESALQ/USP¹¹. O projeto teve foco em desenvolver modelos de ocupação, produção e preservação das Agro Florestas da região, com ênfase na preocupação com a manutenção da biodiversidade regional.

E com isso, com a ocupação das mulheres a empresa, tanto aqui a Veracel, quanto a Fibria e a Suzano entra em um acordo com o Governo do Estado e o movimento também aqui né. **E qual foi o acordo? Que as terras ocupadas... se tornariam terras para a reforma agrária com a colocação das famílias, mas, em contrapartida, o movimento não poderia mais ocupar terras da região, onde estão essas empresas multinacionais.** Aí, nesse acordo o assentamento Paulo Kageyama, ele entra nesse acordo, que todas as terras ocupadas de 2009 em diante até 2011... teria o direito a ter o parcelamento, mas as famílias não poderiam fazer novas ocupações em terras multinacionais. (Secretária I. *grifos nossos*)

Portanto, a partir desse acordo, iniciou-se um processo de formação e assistência técnica às famílias acampadas para realizar a divisão das terras nos moldes da reforma agrária. Assim, o processo formativo das famílias tinha o objetivo de ampliar o debate sobre as formas de produção, para posteriormente efetivar o parcelamento da área, com o intuito de implantar um modelo de agricultura fundamentada na agroecologia. Entretanto, Arlete Santos (2017) alerta para a submissão dos movimentos sociais do Extremo Sul e da Costa do Descobrimento, na Bahia, aos interesses do agronegócio. A autora denuncia a contradição entre a disponibilidade de recursos para implantação de projetos agroecológicos e projetos de formação por grupos empresariais ligados ao agronegócio, ao mesmo tempo em que foram estes que se expandiram na década de 70 como expoentes de monocultura no Brasil (SANTOS, A., 2017).

Outrossim, o acordo celebrado estabelece que a não ocupação de novas terras pertencentes ao agronegócio naquele território, com contrapartida da cessação de processos judiciais de reintegração de posses ocupadas até aquela data, por parte das empresas. Arlete Santos (2017) classifica esse acordo entre classes antagônicas como a “Reforma Agrária do Consenso”.

Essa contradição provoca questionamentos sobre a decadência da ideologia implementada pelo MST. É importante também trazer para a reflexão o contexto histórico em que esse acordo foi firmado, no período do chamado “Lulismo” em que os movimentos sociais mantêm um diálogo com o Estado, não mais numa posição antagônica, mas dialogando do mesmo lado.

¹¹ A Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (Esalq) é uma unidade da Universidade de São Paulo (USP), situada em Piracicaba, município do centro-oeste do Estado de São Paulo, caracterizado como importante polo de desenvolvimento industrial e agrícola.

Dessa maneira, os movimentos passam a ser tutelados pelo Estado, de outro lado, o Estado precisa manter a estrutura capitalista que o sustenta, portanto, realiza uma reforma agrária “*acoplada à expansão do agronegócio no Brasil*” (OLIVEIRA, 2010, p. 90). As críticas apresentadas pelos autores (SANTOS, A., 2017; OLIVEIRA, 2010) ressaltam o caráter reformista, em detrimento do caráter revolucionário dos movimentos sociais, dessa forma se apresentam como agentes hegemônicos.

4.1.2 Identidade do Assentamento

Durante a trajetória do acampamento os camponeses passaram por diferentes processos de mudanças e foram gradualmente construindo a sua identidade, como demonstra o relato sobre o processo de mudança de nome do acampamento.

No nosso território a gente tem 11 áreas contempladas, entre essas 11 áreas em: Itabela, Eunápolis, Guaratinga, Cabrália e Porto Seguro, tem o Paulo Kageyama que era chamado acampamento 25 anos, e aí começa a construir o projeto de assentamento agroecológico que é formação com as famílias, fazer a formação do perfil produtivo, e organizar as famílias para ir para o lote. (S.1)

Em 2016, no mesmo ano que morreu o professor Paulo Kageyama, considerado o pai da agroecologia no Brasil, após debates com a comunidade, as famílias do acampamento resolveram fazer uma homenagem renomeando o acampamento que antes era chamado de 25 anos para Acampamento Paulo Kageyama:

E esse processo a direção do assentamento, e a gestão do movimento na região toma como encaminhamento de mudar o nome do assentamento para o nome de Paulo Kageyama que inicialmente seria o nome da escola, mas como a escola também já é uma homenagem (...), aí as famílias Decide mudar o nome do assentamento e não da escola. E aí passa mudar o nome do assentamento para Paulo Kageyama nessa expectativa de Dar mais... homenagear mesmo, o professor ... o pai da agroecologia, como é chamado e conhecido pelos movimentos sociais. (Secretária.1)

Durante a realização da coleta de dados da pesquisa em 2020, as famílias do acampamento ainda estavam em fase de finalização do processo de transição para sua regulamentação fundiária e se tornar um Assentamento Agroecológico de Reforma Agrária.

E aí, o acampamento começa esse processo de transição, saindo de acampamento para assentamento dentro da expectativa de agroecologia. A formação foi acontecendo com as famílias, atualmente estamos quase na etapa final, que é a etapa de ir para lote, então, as famílias passam a usar tudo a partir da agricultura familiar e camponesa, desde as experiências dos mais antigos. (Secretária.1)

O relato expressa o procedimento de transição do acampamento para assentamento em que o movimento coloca em prática os pilares para uma Reforma Agrária Popular (CALDART, 2001): direito à terra, soberania alimentar, Agroecologia, Participação política e Educação.

CAPÍTULO 4. [DES]CONEXÕES A PARTIR DAS APROPRIAÇÕES PEDAGÓGICAS DAS TDICS PELOS EDUCADORES DA ESCOLA ESTRELAS DO CHÊ

Nesta sessão apresentamos os resultados da investigação empírica junto aos professores da Escola Estrelas do Chê. Buscamos reconstituir o processo de constituição da escola, através da luta do MST pela Reforma Agrária popular no território da Costa do Descobrimento.

Ao longo do texto apresentamos alguns desafios dos professores na Educação do Campo, que possuem as funções de docente e ativistas do movimento, pois são camponeses pertencentes à comunidade. Ademais, a partir das narrativas dos educadores identificamos as formas de apropriação das tecnologias digitais na *práxis* pedagógica dos professores da escola Estrela do Chê, buscando analisar o processo de criação da escola, a luta pela aquisição das tecnologias digitais e as apropriações pedagógicas das TDICs na prática educativa dos docentes.

4.1. A construção de uma escola da terra e na terra que dialogue com a comunidade

Durante o processo de ocupação da área, os camponeses criaram inicialmente três setores estratégicos e fundamentais para sustentação da estrutura organizacional da ocupação: a cozinha, o posto de saúde e o setor de educação. Neste sentido, o setor de educação constituiu-se de suma importância, pois se encarrega do suporte educacional aos Militantes no movimento, como relata o Professor:

(...) Aí já faz logo uma escola no primeiro dia de ocupação pros meninos, porque enquanto as mães estão nas atividades, talvez precisando cortar o eucalipto, qualquer coisa ou no enfrentamento, os filhos estão estudando.
(Professor I.)

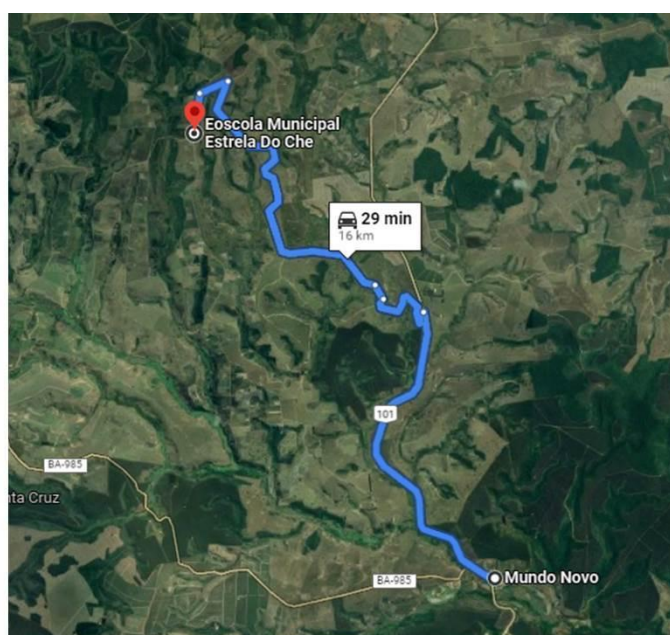
A organização em torno da educação desde o início da ocupação das terras representa uma estratégia bastante clara do movimento, pois além do processo pedagógico com a formação inicial dos filhos dos camponeses, também teve a função de manter as crianças seguras na escola, enquanto os Militantes se ocupavam com as demais atividades relacionadas à ocupação do território.

Deste modo, emerge dos camponeses militantes a necessidade de criar uma escola que represente os anseios da comunidade do assentamento, como afirma um professor da escola.

Ai através desta necessidade surge então a questão de ter uma escola do campo, mas que dialogue com a realidade dos alunos, porque não adianta ter uma escola, por exemplo, nós temos aqui perto a Escola Reis Veloso que é agora Escola Aldemir Pereira, é perto, eu acho que é uns seis quilômetros mais ou menos, mas, não condiz com a realidade que os alunos nossos têm, e a gente luta por uma educação que dialogue. (Professor I.)

A Escola Municipal Aldemir Pereira fica em Mundo Novo, a 16 quilômetros de distância do acampamento Paulo Kageyama, de acordo com os entrevistados essa escola municipal, apesar de ser uma escola do campo, apresenta realidades distantes da comunidade que se formava no acampamento. Como vemos no mapa a seguir, geograficamente é uma escola distante, que além da separação física, também apresenta ideais diferentes e às vezes divergentes dos que são defendidos pelos camponeses daquela comunidade.

Figura 5: Distância entre a Escola Estrelas do chê e o distrito de Mundo Novo



Fonte: Google maps

Desta maneira, tal qual fica mais claro nas entrevistas, as diferenças vão além da distância geográfica, e a busca por uma educação que dialogue com a realidade daqueles camponeses gerou a necessidade de conquistar uma escola própria naquela comunidade. Essa movimentação provocada pela comunidade se torna crucial para compreender a construção da consciência de si, que discutimos anteriormente em Freire (2016). A percepção de que uma escola distante não supre as necessidades dessa comunidade

camponesa que se estrutura em seu território, se fortalece a medida que estes sujeitos compreendem a importância de acessar um conhecimento que dialogue com a sua ideologia e sua realidade.

Dentro desse contexto, a escola foi criada no acampamento Paulo Kageyama organizada pelos próprios integrantes da ocupação, como afirma o depoimento do professor / militante do acampamento: *“Na época nós tínhamos 13 educadores, todos só tinham a formação do Ensino Médio, nenhum tinha magistério e nem era pedagogo”* (professor E). A ênfase dada pelo professor na formação dos professores¹² que atuaram na escola nesse período revela um pouco dessa necessidade de formar a escola por iniciativa e com recursos da comunidade. Portanto, os 13 educadores voluntários que começaram a atuar na escola em 2009 tinham aptidão o ensino e eram todos militantes que residiam no acampamento.

Os educadores voluntários lecionavam da educação infantil ao 9º (nono) ano do ensino fundamental para um quantitativo de cerca de 250 educandos. A manutenção e organização da escola eram totalmente financiadas pelos moradores do acampamento.

Contudo, o processo de constituição da escola era interrompido a cada despejo da comunidade, tendo assim, percorrido um longo processo até chegar à escola atual.

Quando nós chegamos no assentamento a prioridade é a escola, a produção e a saúde. Um dos primeiros coletivos que teve foi a construção de uma escola que nós fizemos de lona né. Porém, aí tivemos o despejo, retornamos para a área novamente, e quando retornamos construímos outra escola na beira da pista. Depois do segundo despejo, nós fizemos outra escola melhorzinha de madeira e de lona. Mas nesse processo de despejo, chegamos até a dar aula debaixo de um pé de árvore. (professor E)

As famílias acampadas sofreram dois despejos nessa área, e a escola construída pela comunidade foi destruída com o acampamento durante cada despejo. Quando as famílias retornaram à área, o processo de ocupação foi retomado do início, com a construção do acampamento e reestruturação dos setores.

Nesse processo, após o último despejo, a comunidade se organizou para a construção de uma escola de Taipa¹³.

¹² Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394) para atuar na educação básica o docente dever ter formação em nível superior, no curso de licenciatura plena. A lei também admite, como formação mínima, para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a formação em nível médio, na modalidade normal.

¹³ As construções de taipa, ou também chamadas pau-a-pique, são um dos sistemas de vedação que recorre à terra crua associada a uma estrutura em madeira para formar as paredes de uma edificação

Figura 6: Escola de Taipa Construída pela comunidade



Fonte: Acervo pessoal dos militantes do acampamento Paulo Kageyama

Na ocasião a escola era composta por duas salas de aulas e uma secretária, a alimentação era preparada na cozinha comunitária do acampamento e a limpeza do ambiente ficava na responsabilidade da comunidade. O setor de Educação, organizado pelos militantes do acampamento, movimentou a comunidade com ações que constituíram a escola naquele território.

Desta forma, se materializa uma das ações que se constituem no Inédito Viável que discutimos por Freire (2016) no capítulo um. Apesar das tentativas de silenciamento e desestruturação vindas do poder público, a organização dos camponeses em parceria com o movimento social proporcionou o que antes não era pensado pelos sujeitos. Assim, identificamos a consciência associada com a prática dos sujeitos, pois os inéditos viáveis nascem dessa relação prática e dialética de conscientização que impulsiona a ação.

4.1.4 A conquista do reconhecimento da Escola

O processo de reconhecimento/registro da escola na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Eunápolis não foi de imediato, portanto, a escola não era financiada pelo governo municipal de Eunápolis. A existência da escola no próprio acampamento foi proveniente da resistência dos sujeitos, tendo em vista que pela iniciativa do poder público, os educandos dessa área deveriam ser deslocados para a escola municipal que fica há cerca de dezesseis quilômetros da área.

Portanto, com o intuito de manter a escola funcionando na área do acampamento, o movimento organizou e estabeleceu uma parceria para que a escola

Estrelas do Chê se tornasse extensão (anexo) da Escola Municipal Paulo Freire de um assentamento do município de Santa Cruz Cabralia.

No entanto, a comunidade realizou diversas ações com o intuito de pressionar a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Eunápolis para reconhecer a escola do acampamento enquanto instituição de ensino regular do município, pois a área do acampamento abrange o território de Eunápolis.

E o diferencial da gente, é porque mesmo que o município fazia tudo aquilo, mas quando tinha evento do município, nós ia, nós sabíamos os eventos que tinha aí nós ia, chegava lá, botava os meninos, fazia uma coisa bem bonita mostrava o trabalho e nessa época, nós estávamos trabalhando o conceito de sustentabilidade, porque, nós ainda estávamos tentando entrar na agroecologia, mas a gente ainda usava o nome sustentável. (Professor I)

Após a realização de diferentes ações para o reconhecimento/registro como Escola do Campo de Eunápolis, no final do ano letivo de 2011, a Gestão municipal da época, finalmente assumiu o compromisso de reconhecer a escola:

Nós fizemos uma grande formatura, que chamou a mídia, e na época a vice-prefeita veio, e ela viu! E ela assim (*risos*), ela veio fez a pose, o movimento também falou e tudo, só que parecia que a escola pertencia ao município, (...) e ficou aquela coisa né! Só que aí, foi através desta formatura que a gente conseguiu, algumas conquistas, que o bom foi esse, que a formatura foi tão grande, tão boa, que conseguimos mostrar para o município que a gente tinha capacidade sim, de dar aula para os meninos e conseguia ter professores da própria comunidade. Aí nós conseguimos que eles contratassem pelo menos cinco professores. (Professor I.)

Dessa forma, a Secretaria de Educação e Cultura contratou cinco professores e duas pessoas para a equipe de apoio, que residiam no acampamento na época, além disso, os educandos receberam a merenda escolar. A Escola Estrelas do Chê foi registrada como extensão (anexo) da Escola Municipal Aldemir Pereira, mais próxima geograficamente do acampamento.

E nós não conseguimos registro da escola pela quantidade de alunos, nós não tivemos a quantidade de alunos suficiente e também porque a nossa escola, nós ainda estamos na área de acampamento, vai ser assentamento, então tem que ter o documento da área para poder fazer o registro da escola, e é por isso também que nós somos extensão. (Professor E)

Entretanto, apesar das conquistas mencionadas as dificuldades continuaram, pois, como foi mencionado no relato:

E aí eles contrataram, mas, aí que é o problema, porque eles contrataram de boca, nós ficamos dois anos sem receber, a verdade foi essa, só mandava a merenda, como se os meninos só começam, ainda bem que nos tinha ainda os professores da luta né, que não desistiu, e foi uma grande sorte nossa, que os professores também não desistiram. (Professor I)

Apesar dos problemas com os recebimentos regulares de salários, a comunidade continuou ajudando na escola e trabalhando voluntariamente para que a escola continuasse funcionando.

Assim, a comunidade buscou melhorias para a escola junto à secretaria Municipal de Educação e Cultura. Nesse sentido, um marco importante na trajetória da escola foi a construção do prédio de alvenaria que ocorreu no ano de 2014, além disso, essa conquista se torna um símbolo local, pois foi a primeira escola construída com recursos públicos numa área de acampamento, ou seja antes de finalizado o processo de regularização fundiária:

Em 2014, o município de Eunápolis, tem uma Emenda Federal,(...) para a construção de uma escola. E aí se constrói a escola (...) é construída a primeira escola dentro de uma área de acampamento, que é um salto muito importante, que nunca foi visto. E aí constrói uma escola com 4 salas, cozinha, tal, no meio do acampamento que passa a atender os alunos. (Secretária I)

Desse modo, foi construída a escola na área, garantindo uma melhor estrutura para que os filhos dos camponeses pudessem ter acesso à educação.

Figura 7: Inauguração da Escola Estrelas do Chê em 2015



Fonte: acervo pessoal do acampamento Paulo Kageyama

O acampamento tem uma área extensa, portanto a localização da escola foi escolhida estrategicamente no centro, para garantir amplo acesso dos educandos à escola.

Dessa forma, evidenciamos, a partir dos relatos dos atores participantes da pesquisa, que o processo de constituição da escola estrelas do Chê acompanha a trajetória de luta dos camponeses militantes em torno da construção do acampamento. Nesse sentido, o papel que a escola desempenha nessa comunidade está ligada à participação social dos sujeitos que conquistaram a escola como espaço educativo

amplo para o movimento à medida que os camponeses avançaram no contexto da luta pela reforma agrária.

Destarte, a análise dessa trajetória remete à participação social para garantir o direito à terra a partir da reforma agrária em consonância com o direito à educação. Portanto, a trajetória do acampamento Paulo Kageyama iniciada há 12 anos é sinônimo de resiliência, resistência, lutas e conquistas, como afirmado pelo próprio Paulo freire (2016) o Inédito Viável.

Atualmente, como relatado pelos partícipes, o processo de luta na terra e pela terra é permanente, visto que os camponeses continuam vivenciando conflitos referente a reivindicação de políticas públicas para melhoria da condição de vida e garantia de direitos dos sujeitos do acampamento.

4.2 Ser sem terra ativista e ser professor do campo: algumas tensões

No transcorrer das entrevistas percebemos algumas tensões principais nas narrativas dos sujeitos: relacionada à autonomia da comunidade em relação ao gerenciamento da escola e do ensino; e relacionadas à precariedade na oferta de materiais pedagógicos e políticas públicas na escola. Essas tensões provocam algumas dificuldades no cotidiano da escola. Como observamos no fluxograma abaixo, em que mostra algumas das tensões que pudemos identificar na escola.

Figura 8: Fluxograma que representa as relações das tensões presentes na escola.



No fluxograma que apresentamos as tensões observadas durante as entrevistas na Escola Estrelas do Chê. Mesmo se caracterizando por uma escola do campo com suas especificidades, a escola está posicionada em uma hierarquização na Secretaria Municipal de Educação, como pode ser observado na Figura 1 (página 66) com isso é condicionada a se submeter às demandas impostas pela secretaria. Contudo, essa relação desencadeia uma série de problemáticas envolvendo o processo de seleção dos professores enviados à escola, à coordenação pedagógica e conseqüentemente influi diretamente na proposta pedagógica da escola.

Neste sentido, percebemos uma dicotomia entre o fazer pedagógico dos professores oriundos do próprio movimento que mantém uma vinculação social e política, pois são moradores e militantes do MST e os demais professores externos, oriundos de fora do acampamento, que em sua maioria vêm da cidade de Eunápolis, contratados mediante o processo seletivo realizado pelo município de Eunápolis com contratos de trabalho temporários, portanto é realizado anualmente.

Como é enfatizado por Arroyo (2009), e discutimos no capítulo 1, a construção de uma “Outra Pedagogia” pressupõe indagar quem são esses outros na especificidade de cada história. Os militantes do MST carregam em sua trajetória as suas

especificidades que dialogam com a luta pela reforma agrária popular, portanto, necessitam ter coerência no seu processo educacional.

Como é possível perceber na trajetória da educação do campo, os sujeitos do campo lutaram e ainda lutam por uma educação que dialogue com a sua realidade, por isso que a Educação do Campo é uma modalidade de ensino que possui suas especificidades, sobretudo em uma escola inserida num contexto de um movimento social. Portanto, a atuação dos educadores é fundamental na *práxis* da pedagogia do movimento, voltada para a formação do militante.

No relato que segue o professor narra as tentativas do movimento e da comunidade de solucionar essa problemática em relação à pedagogia do movimento:

A gente conversa, mas, como eu tô dizendo para você, nós perdemos essa autonomia que a gente tinha, porque nós temos um setor de educação da Brigaderias que vem e dialoga. Mas assim, os professores não entende, toda questão do movimento, eles chegam e fala assim “ah, eu trabalho para a prefeitura, eu não tenho nada a ver com vocês” entendeu? “Ah eu dou a aula que eu quiser, não tem coordenador para mandar em mim” então... e já chega para os meninos, já teve caso do professor chegar e falar assim com a turma. (Professora I)

Desse modo, evidencia-se que as diferenças na prática docente superam os limites geográficos dos professores, pois estão presentes em questões subjetivas e empíricas de cada professor. Assim, percebemos que a falta de pertencimento à comunidade e ao próprio movimento acarreta divisões que podem interferir no desenvolvimento do planejamento pedagógico da escola. Nos relatos dos professores locais ficou evidente o descontentamento com a prática pedagógica destes professores conforme depoimentos:

E ai a maior dificuldade que a escola encontra hoje é a questão de educadores, é (...) para a contratação dos educadores que entendam a pedagogia do movimento, e conheça o atraso do ano letivo dos meninos, que ao invés de começar na data certa acaba começando no mês de maio e no mês de junho, mas ai tem os professores que desempenham o papel né, mesmo voluntário sem receber nada, eles continuam dando as aulas, mas o apoio da secretaria hoje é totalmente nada, comparado com o que já teve antes (Secretária I)

No relato percebemos uma problemática em torno da sistematização das aulas na escola, por todos os educadores serem contratados mediante o processo seletivo anual. Ademais, o ano letivo inicia com atraso, visto que não há a contratação em tempo hábil para início das aulas em conformidade com o calendário letivo da educação do município.

Diante do exposto, observa-se que a origem dessa problemática centra-se na falta de autonomia da comunidade sobre a escola. Nesse bojo, podemos elencar alguns entraves desencadeadores dessa problemática como: a falta de autonomia da comunidade na indicação dos professores; impossibilidade de indicar um coordenador pedagógico oriundo da comunidade ou que dialogue com a pedagogia do movimento; resistência dos professores externos em se apropriar/seguir a Pedagogia do movimento; e a dificuldade para implementar a pedagogia do MST no planejamento pedagógico da escola.

Observamos ainda que, conforme as narrativas dos sujeitos, há uma relação de instabilidade administrativa entre a Escola Estrelas do Chê e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SMEC. A secretária I. enumera quatro eventos pontuais que refletem a relação entre a comunidade e a Administração municipal. Inicialmente a escola não foi reconhecida enquanto instituição de ensino na visão da prefeitura. No segundo momento há o reconhecimento da escola pelo município, porém com diversas falhas, sobretudo no gerenciamento de recursos e contratação de educadores. Posteriormente há um novo avanço com a construção do espaço físico da escola na área do acampamento do MST. E por fim há a retirada gradativa de autonomia da comunidade na escola.

Portanto, a relação volúvel entre a escola e a Administração municipal muda à medida que as concepções políticas de educação do governo municipal se modificam. Isso implica em uma insegurança para a comunidade em relação às garantias de uma educação do campo que dialogue com a sua realidade. Como vimos no capítulo um, a educação do campo constitui-se como luta social e deve buscar trabalhar a partir das necessidades práticas dos camponeses, por isso concluímos ser indispensável a autonomia da comunidade para construir um diálogo.

No próximo relato o professor descreve alguns dos problemas mais recentes antes da suspensão das aulas em 2020.

Em 2018 aconteceu muito bem, todo esse debate tudo isso estava indo muito bem: debate com a comunidade, elaboração de calendário e tudo. É tanto que foi o ano, que até 2018, a escola caminhou muito bem, a escola conseguiu atingir seus pontos positivos, a escola conseguiu trabalhar com agroecologia. Aí, todo ano a gente faz trabalho voluntário, é incrível isso, parece que é um castigo, nós trabalhou de graça até o mês de maio, sem receber nada, e aí aquele negócio indeciso né, aí em 2019 foi... (pausa) não, 2018 eles já sacaneou com a gente, porque, em 2018 não fez contrato com monitor, não teve monitor, não teve merendeira, então quem fazia tudo era nós, não teve serviço Gerais, então os professores tinham que fazer tudo, em 2018, já veio massacre, mas conseguia se organizar, porque a coordenação era do

movimento sem terra, então nós conseguia. Já em 2019 não: O município tomou a coordenação, ficou a coordenação do município, e aí a coordenadora só vinha uma vez por semana, isso foi terrível; entrou professores da cidade, e aí nós tivemos professores que não tinha compromisso com a educação, (...) nós passamos por muitos momentos difíceis. (Professor I)

Os eventos descritos na entrevista expressam problemas que afetam o trabalho pedagógico na escola. A morosidade na contratação de professores, mudança de coordenação pedagógica e a retirada de funcionários necessários para o funcionamento da instituição caracterizaram algumas das dificuldades do período. O sucateamento da Educação, no caso em tela, revela as marcas da cultura do silêncio no campo. Freire (1976) adverte que a constituição da educação é influenciada pelas bases teóricas hegemônicas fundadas no sistema capitalista.

Ademais, os sujeitos tinham em segundo plano que mediar a relação com a escola sede que também apresentou resistência ao se relacionar com a Escola estrelas do Chê, por compreender que as diferenças epistemológicas da pedagogia do movimento eram motivos de impedimento na interação entre as duas escolas: “(...) *e por conta de gestão, não foi nem por conta de diálogo, houve uma resistência no início, mas depois melhorou e hoje já é bem... uma parte já entende a outra e o processo ele corre bem*” (Gestor).

Neste sentido, diante das narrativas, aparece uma relação que no início, apresentou conflitos, sobretudo de concepções pedagógicas. Isso gerou preconceitos e conflitos que impossibilitaram uma aproximação. Desta forma, a visão da coordenadora pedagógica da escola exprime os conflitos que aconteciam e um consequente afastamento entre as escolas:

Mas o pouco que a gente pode perceber é que teve sim um pouco de resistência, principalmente pelo Chê, porque a pedagogia é um pouco diferente, por mais que a gente mora em uma área rural, mas o chê a pedagogia de lá é bem diferente, não completamente, mas bem diferente da nossa daqui então houve sim uma resistência, mas não foi coisa assim assustadora não. (Coordenador)

Portanto, apesar de haver uma similaridade entre as escolas por ambas pertencerem à modalidade do campo, esse fator não foi determinante, pois houve resistência para integração das duas escolas. A aversão à pedagogia do movimento acontece pelo desconhecimento das bases históricas e epistemológicas que fundamentam a pedagogia do movimento que a Escola Estrela do Chê busca

implementar. Nesse sentido, segundo a narrativa do coordenador pedagógico da escola sobre o currículo a ser efetivado na Escola Estrelas do Chê:

No meu ponto de vista, eles preparam o aluno muito para a agricultura familiar em si [...]. Eu acho assim, que a gente tem que preparar o aluno para o mundo e não só para um tipo de mundo, como se o aluno fosse viver só na zona rural, só trabalhar com o plantio e não fosse conhecer o mundo lá fora, uma zona urbana, trabalhar numa empresa, enfim, eu achei meio fechado deles, eu não sei se eu entendi errado, mas foi o meu ponto de vista, que eu entendi no começo. Ai eu achei bem diferente a pedagogia deles com a nossa. (coordenador)

O currículo apresentado nesse trecho, segue uma concepção tradicional de educação com bases mercadológicas, voltada para a preparação para o “mundo do trabalho”. Contudo, como discorremos anteriormente, o currículo defendido pelo movimento Sem Terra é desenvolvido a partir da *práxis* do trabalho, da transformação da realidade (CALDART, 2012), da formação integral do sujeito (FRIGOTTO, 2009), etc.

Essa divergência, protagoniza uma discussão em torno da construção do Projeto Político Pedagógico - PPP da escola Estrelas do Chê. Atualmente o PPP em vigor foi construído a partir das bases epistemológicas da Escola Municipal Aldemir Pereira (escola sede) seguindo o modelo geral da secretaria municipal de Eunápolis. Contudo, a comunidade da Escola Estrelas do Chê não participou da construção desse documento, assim segundo os sujeitos ele não reflete a proposta pedagógica do movimento, tampouco o contexto vivenciado pela comunidade, tal como menciona a coordenadora: *“Inclusive na primeira reunião que nós tivemos na escola estrelas do Chê foi questionado que a escola Estrelas do Chê queria ter o próprio PPP deles, porque tem coisas do PPP aqui que não bate com a realidade deles lá”* (Coordenadora E)

Conforme as narrativas apresentadas pelos atores sobre a construção do PPP, essa divergência permeia sobre as matrizes teóricas e metodológicas que embasam a prática educativa da escola, o que não significa a participação formal dos professores na formulação teórica do documento, mas, centra-se nos princípios políticos e pedagógicos que nortearam a escola, como evidenciam os relatos dos sujeitos:

Nós não temos o PPP da escola, estamos ainda em construção do PPP, mas por mais que nós não temos o PPP da escola, mas nós temos o regimento interno da escola, com as normas e princípios das escolas de acampamento e assentamento do MST, que é o que nos norteia a seguir. E nós também não participamos da construção e nem da reformulação do PPP da sede também não. (Professor E)

Desta forma, diante desse impasse, o PPP da escola continua em processo de construção até que haja um consenso entre os atores das Escolas. Nesse processo de construção do PPP, emerge a problemática da falta de autonomia didática e pedagógica dos educadores da comunidade em detrimento de orientações pedagógicas impostas verticalmente pela Administração Municipal de educação.

A busca pela autonomia da escola encontra obstáculos nas constantes mudanças políticas à frente da Administração do município. Nesse ponto, observa-se que a solução desse entrave demanda uma interlocução constante dos atores locais e a Gestão municipal, com propostas a serem adotados na legislação municipal educacional mecanismos legais que garantem a autonomia pedagógica e governança em escolas do campo localizadas em assentamentos, como já ocorre nas escolas indígenas da Costa do Descobrimento.

Por fim, enfatizamos que a prática pedagógica desenvolvida pelos professores/militantes traz elementos singulares que podem enriquecer a prática pedagógica da escola em consonância com as bases teóricas da pedagogia do MST. De modo que valorizam a prevenção ambiental, através da agroecologia, a cultura camponesa e o camponês. Tais valores transcendem a dimensão educativa, pois trazem para o seio da escola as vivências e a intencionalidade política dos professores, alunos, camponeses e militantes de movimentos, elemento de suma importância que pode agregar positivamente a implementação de uma proposta pedagógica com contornos políticos do processo de luta na/pela terra.

4.3 A apropriação das tecnologias digitais pelos docentes da Escola Estrela do Chê

A trajetória da Educação do Campo carrega historicamente as marcas da fragilidade estrutural e material que reflete a precariedade dos espaços educativos desde os aspectos do ambiente físico, questões didáticas e relacionadas à formação docente e pessoal de apoio das escolas. Somam-se a essas condicionantes limitadores, as dificuldades de acesso à *internet* e às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Nesse contexto, a instrumentalização técnica e pedagógica garante a superação de barreiras com vistas a efetivação de determinados direitos humanos difundidos na lógica da sociedade moderna (SANTOS, E., 2013). Nesse cenário, o histórico de

aquisição de equipamentos digitais na escola converge com o processo de apropriação das Tecnologias digitais pelos professores no ambiente escolar.

Desde quando iniciou as aulas, em 2015 nessa escola, nós não tinha internet, não tinha Wi-fi, aí em 2016 nós conquistamos a internet wi-fi. Aí os professores ficaram assim, utilizando somente os celulares, quem tinha celular e tinha o zap. Ainda não tinha impressora, nem computador, os computadores só a escola do mundo novo que tinha (professor L.).

Em 2017 conquistamos o computador, uma professora doou um computador para a escola, porém o computador estava com problema técnico, não estava funcionando normalmente, então em 2017 ficou só na conquista do computador, não tinha ainda impressora, o computador ainda não estava funcionando, estava com alguns defeitos técnicos" (Professor L)

A narrativa exposta pelo professor evidencia que o processo de inserção e apropriação das TDIC foi acontecendo por etapas, pois, no primeiro momento a escola não tinha acesso à *internet*. Após diversas reivindicações e a partir da necessidade demandada pela comunidade escolar a *internet* foi providenciada pela SMEC. Contudo, a escola não recebeu os equipamentos como *tabletes*, computadores, laboratório de informática ou *chromebooks*¹⁴.

A estratégia comumente utilizada pelos professores é a utilização da internet/Wifi da escola por meio dos *smartphones* pessoais, conforme descreve professor I.: “a nossa sorte é que a gente tem wi-fi, só que olhe o que adiantava: a gente tinha wi-fi, mas não tinha notebook, não tinha computador e não tinha impressora” (Professor I.).

Diante dessa realidade, a aquisição de um computador teve o condão de mobilizar a comunidade escolar em prol do mesmo objetivo através da ação voluntária dos educadores, porém não deu resultado naquele momento no ano de 2017, pois o equipamento doado apresentava defeitos.

Nesse cenário, a comunidade escolar permaneceu sem acesso ao equipamento digital. É importante frisar que as relações institucionais (sede e extensão) exercem influência no acesso às TDIC na escola, pois, a Escola Estrelas do Chê tem uma relação hierárquica com a Escola Aldemir Pereira, que responde administrativamente do anexo, portanto, o acesso às TDICs depende das ações da gestão.

Porém, ambas escolas não possuíam uma relação dialógica com o intuito de superar as dificuldades, conseqüentemente houve o distanciamento entre gestão e escola. Todavia, a partir da intermediação de um coordenador do setor pedagógico da

¹⁴ Equipamento distribuídos pelo governo do Estado as escolas estaduais.

Educação do Campo da SMEC que a relação entre as escolas pôde melhorar e passar a ter um diálogo mais presente. Conforme narrado no relato:

“Então a partir desse momento, o coordenador nos ofereceu muito suporte, porque aí conseguimos negociar com a escola sede uma impressora, o computador mandou para a equipe técnica, e aí quando foi em 2019 conseguimos ter: um computador e impressora na escola, e aí conseguimos trabalhar certinho a partir de 2019. (...) (PROFESSOR L.)

Apesar dos conflitos vivenciados pelos atores, a intermediação aconteceu no momento em que houve a intervenção da coordenadora. As lacunas existentes entre a Escola municipal Aldemir Pereira (escola sede) e a Escola Estrelas do Chê foram amenizadas e as escolas se aproximaram. O que desencadeou uma nova relação pedagógica entre as referidas escolas e os seus sujeitos, apesar de ainda haver divergências em vários âmbitos, conforme o relato da professora.

Eu sei que foi com muita dificuldade que nós fomos avançando e conquistando o equipamento, (...), mas aí em 2018 já veio a coordenadora do município, que ela coordenou a escola e ela observou muitas irregularidades em relação à escola sede para a escola extensão, através dela conquistamos muitas outras coisas, e foi reparada as dificuldades que estavam tendo. (Professor L.)

A persistência dos sujeitos da escola na busca por soluções simples que promovam a melhoria da infraestrutura tecnológica da escola evidencia a luta por melhores condições pedagógicas. Contudo, além das dificuldades para adquirir os equipamentos, a escola ainda se esbarra em dificuldades infraestruturais graves como a falta de energia elétrica, intercorrências que acontecem com frequência por se tratar de uma escola do campo, como relata uma das professoras da escola.

E mesmo assim às vezes tinha dificuldades, porque as vezes a energia faltava, sempre eu tinha que trabalhar com o plano A e o plano B, nunca dava para ter no planejamento o plano “A” puro, eu tinha que sempre ir com o planejamento A e B, fazer o planejamento pensando no que vai acontecer e o que pode não acontecer, porque aqui sempre há imprevistos. Então é dessa maneira que nós trabalhamos aqui na escola do pré-assentamento Paulo Kageyama.” (PROFESSOR L.)

O plano A e B relatado pelo professor ilustram uma prática comum de improvisação, na prática docente diante de um contexto escolar permeado de precarizações e dificuldades de toda a ordem.

Dentre os diversos desafios relatados pelos professores, fica claro que apesar dos entraves as Tecnologias Digitais são utilizadas com regularidade na escola, mesmo que a partir dos próprios recursos e equipamento dos professores, o que viabiliza, por exemplo, a impressão de materiais pedagógicos para suprir a escassez de livros didáticos para os estudantes. A *internet* constitui-se em um meio de acesso aos cadernos

do MST, o que subsidia o planejamento das aulas dos professores das escolas de assentamentos. A falta de recursos digitais obriga aos professores e professoras a buscarem mecanismos para ter acesso conforme as possibilidades.

“Nos não tínhamos computador, tinha dificuldade de ter as atividades impressas para os alunos. E muitas vezes eu utilizei lanhouse para pesquisar. E ia, também, até uma escola que eu já trabalhei antes que me dava um suporte maravilhoso a coordenadora de lá (...), aí ela me dava o material, ela tirava xerox para mim, a quantidade limitada, porque eles tinham uma meta de quantos podia tirar por dia. E eu conseguia elaborar umas atividades bacanas para os alunos. A não ser teria que ser escrito no caderno, a moda antiga, aquela tradicional antiga.”(PROFESSOR L.)

Dois pontos importantes emergem nessa narrativa. O primeiro é a escassez de recursos que leva o sujeito a se deslocar em virtude da necessidade de utilização das tecnologias digitais para a realização das atividades pedagógicas. Nesse ponto, retornamos às dificuldades apresentadas pelos professores em ter acesso a materiais didáticos e contextualizados na escola, gerando demandas às TDIC, ressaltado quando o professor precisa se deslocar da área rural para uma *lan-house* ou outra escola presentes na área urbana.

O segundo ponto que chamou a atenção foi a ideia de tradicional que o professor demonstra, pois, ao separar o tradicional/antigo como a cópia dos apontamentos/manuscritos do quadro, o que nos leva a entender que a entrega do material impresso seria uma metodologia inovadora traduzida em suas palavras como “atividade bacana”. Essa visão aparentemente se confunde com o que de fato é inovador a partir da inserção das tecnologias digitais nesse contexto, com uma reprodução de práticas que os professores sempre tiveram sem as TIC, mas com requinte de modernidade.

Nessa perspectiva, a apropriação das TDIC pelos professores e professoras na escola Estrelas do Che acontece sobretudo por meio da utilização dos *smartphones* e da *internetwi-fi*. Relacionamos no quadro 2 algumas das utilizações das TDIC nos processos educacionais e no cotidiano dos professores.

Tabela 4: Apropriação docente das TDICs na escola estrelas do Chê

Formas de apropriação	Proposta pedagógica	equipamento usado
-----------------------	---------------------	-------------------

1. Comunicação	Orientação dos alunos transmitir informações Organização em geral chamadas de videoconferência e voz. divulgação de informações, fotos, vídeos etc, através de contatos e grupos nos aplicativos; envio e recebimento de e-mails	wi-fi da escola smartphones pessoais apps de mensagem
2. Pesquisas	Pesquisa de conteúdos; atividades de pesquisas; mapas google acesso a livros digitais sobre a educação do campo e o MST pesquisa de atividades pedagógicas	wi-fi da escola smartphones pessoais
3. Experiências práticas	produção de <i>datashow</i> com sucata;	wi-fi da escola smartphones pessoais
4. materiais audiovisuais	Reprodução de vídeos, filmes, podcasts, videoaulas.	wi-fi da escola smartphones pessoais
5. Impressão	impressão de textos e atividade digitados	computador da escola impressora da escola wi-fi da escola smartphones pessoais

Um fato que chama a atenção é a falta ações pedagógicas coordenadas para a divulgação das produções dos estudantes e professores na *internet*, para a construção de um *portfólio* de produções, por intermédio das tecnologias digitais, com vistas a promover o intercambio entre as demais escolas do campo.

As tecnologias intermediam o processo de comunicação e interação entre os sujeitos que residem no assentamento. A troca de informações, práticas e processos na implantação da Agroecologia nos assentamentos do MST pode ser tomado como exemplo de intermédio da comunicação interna, sobretudo na escala regional. Segundo os relatos dos sujeitos as TDIC também é fundamental para promover a comunicação interpessoal no assentamento:

Hoje na verdade eu acho que o Ponto Central dela hoje, da comunicação que nós estamos tendo, é através do grupo do WhatsApp. E por que assim, eu acho tão interessante que pessoas que não sabem ler né, que ainda não tem o conhecimento da leitura, tá se comunicando, e isso é tão bacana né, que eles mandam áudio e se comunica, às vezes erra, mas todo mundo erra né. E assim: pessoas que não queria ir para a escola porque tinha vergonha, que não sabia ler, nem sabia escrever, está mandando áudio, está se comunicando, tá conseguindo mexer no WhatsApp, tá conseguindo né sair daquele quadrado e se desafiar, eu acho bem interessante. Até meu pai, ele sempre fala: “depois que eu estou com o celular eu estou até aprendendo a ler melhor, porque eu sou obrigado a ler”. As pessoas criticam muito a tecnologia, mas de um lado ela ajuda muito (...) olhe aí, meu pai mesmo está treinando a leitura dele, e ele se comunica. Minha mãe também, consegue amizade de muito longe, que ela não tinha acesso, hoje ela manda um áudio para a pessoa e a pessoa responde. (professor I)

Observa-se que para esse professor a utilização das TDIC transpõem a barreira da comunicação e passa a intervir no processo de aprendizagem dos sujeitos, ainda que estes não estejam diretamente vinculados à escola. Em diferentes trechos dos relatos os professores trazem práticas de apropriação das tecnologias digitais no ambiente da escola.

"Na verdade os nossos meninos são mais inteligentes que a agente, na questão de Tecnologia mesmo, de conteúdo. Eu, quando eu dava aula de geografia, eu utilizava muito “mapa Google” com os meninos, aí nós conseguia fazer bem bacana. (Professor I.)

Nesse trecho a entrevistada comenta a familiaridade dos alunos da escola com o uso de recursos digitais, quando afirma que os alunos são “*mais inteligentes que a gente*”. Além disso, o professor relata um exemplo de uso do recurso digital que agregou à proposta metodológica para a compreensão do conteúdo estudado.

A utilização da sucata para a confecção de aparelhos se fez presente nas propostas dos professores: “*E aí às vezes eu conseguia inventar com eles um... (pausa) Data show que eu vi na internet, como fazer um data show de caixa de sapato, aí nós fizemos, deu certo.*” (Professor I) Há uma ênfase na utilização da internet para pesquisa de materiais pedagógicos que é reafirmada neste trecho supra. Assim, a compensação da ausência de materiais didáticos com as pesquisas na internet também se faz presente nas narrativas dos professores.

Nesse contexto, transfere-se a função dos manuais pedagógicos e obras didáticas impressas numa nova roupagem no ambiente virtual. Entretanto, é importante ressaltar que a busca livre na internet traz uma possibilidade menos engessada de acesso à material, mas, em contrapartida, exige do professor estratégias de filtragem mais densas dos materiais recebidos nas pesquisas.

O uso do celular para a realização de trabalhos aparece como meio para realização de pesquisas e trabalhos digitalizados. “*O celular para a gente poder fazer pesquisa, a gente começou pedir um pouco mais trabalho mais digitalizado, nós adaptando também essa questão, e assim nós vamos devagarinho, mas a gente tenta*” (Professora I)

A produção de trabalhos digitalizados inaugura a exigência do uso de um equipamento digital para a construção do trabalho. Porém, são os sujeitos que recebem a proposta que poderão se apropriar de determinadas ferramentas para executar o trabalho de modo inovador ou realizar uma reprodução dos trabalhos na forma analógica.

4.3.1 Conectando os pontos entre inserção e apropriação das TDIC na escola

A apropriação das TDICs constitui um complexo processo educacional e político que apresenta historicamente um lastro de omissão dos poderes públicos na efetivação de políticas de inclusão digital no contexto do campo.

Nessa perspectiva, os relatos evidenciam as carências efetivas de recursos, acesso e condições mínimas de infraestrutura. Portanto, evidenciamos inúmeras dificuldades de acesso às políticas públicas de inclusão digital destinadas a escolas do campo, em especial as localizadas em acampamentos do MST. Além disso, é importante ressaltar que o acesso ainda precário aos equipamentos, provoca certa limitação desses sujeitos ao se apropriar das TDIC para uso no processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, a investigação também sinaliza que as apropriações das TDIC ultrapassam a dimensão estrutural. Os docentes nos apresentaram através de diferentes exemplos de como esses sujeitos vão se apropriando de uma cultura digital presente cotidianamente no trabalho pedagógico. Os professores demonstraram de modo geral ter boa familiaridade com o uso do *Wi-fi* nos *smartphones*, que são os principais meios de acesso à *internet* para usos como: comunicação, pesquisas, acesso a livros digitais e reprodução de vídeos. Portanto, a apropriação das TDICs na *práxis* educativa dos professores e professoras da escola Estrelas do Chê realiza-se cotidianamente.

Desse modo, a inserção de recursos digitais é um marco inicial no processo de inserção das TDICs no contexto das escolas do campo, mas não soberano para a apropriação da cultura digital. Assim, o processo de inserção das TDIC na escola revela a relação entre necessidade, possibilidade e apropriação das Tecnologias digitais.

Ademais, o acesso aos equipamentos, mesmo que limitados, vão introduzindo a cultura digital na escola.

Ressaltamos que a ausência de políticas públicas mantêm as escolas precarizadas e reproduz os modelos de silenciamento das populações do campo, mesmo que numa estrutura de escola do MST, pois as relações de poder provoca constantes embates.

Evidenciamos que as particularidades dos sujeitos da pesquisa em serem professores do campo, militantes do movimento sem terra e moradores da comunidade agregam valor à apropriação e a visão que esses sujeitos fazem das tecnologias digitais no trabalho pedagógico. Contudo, Apesar de encontrar formas de apropriação das TDICs durante a coleta de dados, as TDICs, que aparecem de modo mais secundário do que a nossa hipótese inicial. Os sujeitos evidenciaram com mais ênfase os desafios de promover um projeto pedagógico próprio, autônomo, contextualizado e alinhado com os interesses da educação do campo e do movimento social.

Dessa forma, foi impossível isolar as categorias que emergiram do objeto, pois as questões que discutimos estavam imbricadas nesse terreno histórico, político, social e estrutural.

O entrelace entre essas categorias do objeto, levou à conclusão de que entender o histórico da escola nos ajudou a compreensão de que o lugar das TDICs na escola gira em torno das disputas e conflitos institucionais. Ou seja, enquanto a escola não conseguir implantar um projeto político educacional alinhado com os interesses da comunidade e construir as condições de sua própria autonomia, não haverá um projeto próprio, contextualizado e autônomo para as TDICs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação buscou identificar estratégias de apropriação das Tecnologias Digitais por docentes de escolas campo, na perspectiva da educação do campo. A investigação identificou inicialmente o contexto da escola do campo, determinado em parte pela luta pela reforma agrária popular e por direitos na /pela terra.

Salientamos o papel dos movimentos sociais para a construção de uma Educação do/no campo no Brasil. Assim, os debates e ações dos Movimentos Sociais buscam a efetivação de uma educação pública de qualidade e a formação integral que represente as especificidades da população do campo. Nesse processo, a educação desenvolvida no campo traz em seu bojo, o processo de luta social e política dos camponeses para superar as precariedades educacionais e humanas que marcaram essa educação ao longo dos anos.

Essa vinculação se concretiza a partir da união dos camponeses em organismos coletivos de luta pela /na terra. Nesse processo, indagam-se acerca da consciência de si e da importância do coletivo ao manter um discurso unificado que dialogue a luta de uma Reforma agrária popular que integre a luta pela terra, a soberania alimentar, a agroecologia, a participação política e a educação.

Nesse sentido, propusemos uma investigação empírica através de um Estudo de Caso em uma escola de acampamento do MST. Durante a trajetória da pesquisa, a partir da reconstituição histórica do objeto, reverberaram categorias de análise que transcenderam as categorias inicialmente definidas, o que levou a pesquisa a debruçar-se para as novas possibilidades investigativas com um olhar mais aprofundado sobre a integralidade do objeto.

Observou-se que o uso das TDICs nas escolas públicas do campo esbarra em entraves complexos. Isso se deve ao fato de que a difusão destas tecnologias depende de articulações multisetoriais e de diferentes esferas administrativas, não se tratando de simples política educacional a ser implementada voluntariamente por secretarias municipais de educação.

Desta forma, constata-se que para o avanço e melhoria da inclusão digital nas escolas públicas do campo se faz necessária a implementação e efetivação de políticas públicas de inclusão digital que solucionem problemas históricos nas escolas públicas do campo.

Nesse sentido, pontuamos alguns gargalos históricos que necessitam ser solucionados como: melhoria da infraestrutura de acesso à *internet* nas escolas; inserção de aparelhos digitais modernos e compatíveis com a metodologia de ensino e aprendizagem desenvolvida pelas escolas do campo; implementação de um processo contínuo e amplo de formação continuada dos professores para o uso das TDICs; ampliação da autonomia administrativa e pedagógica das escolas do campo geridas pelo município em área de assentamento/acampamento.

Durante o desenvolvimento da pesquisa ficou latente que esses entraves dificultam o processo de apropriação das TDIC pelos atores. Contudo, os professores da Escola Estrelas do Chê demonstraram que apesar das limitações estruturais, administrativas e pedagógicas conseguem desenvolver atividades com a utilização de recursos digitais no processo de ensino e aprendizagem da escola.

Nesse cenário, constata-se gradativo aumento da utilização das tecnologias digitais móveis com os *smartphones* de uso pessoal de alunos e professores, fruto da imersão na cultura digital contemporânea fora da escola. Estes equipamentos são trazidos voluntariamente para o ambiente escolar pelos atores que protagonizam o processo educacional da escola do campo, professores e alunos.

O contexto que os sujeitos estão inseridos se constituiu fundamental para a compreensão da apropriação das TDICs na Escola Estrela do Chê. Os sujeitos do acampamento Paulo Kageyama lutaram por uma educação em harmonia com as bases epistemológicas e com as especificidades da comunidade, insubmissa às imposições da cultura dominante, uma educação com as especificidades da educação do campo e do movimento.

A construção da escola Estrelas do Chê na região da Costa do Descobrimento articula-se com a transformação política e social dos camponeses do acampamento Paulo Kageyama, o que por sua vez é central para a superação do silenciamento no campo.

Nessa perspectiva, a análise dos dados evidenciou um processo de luta social que tensiona as contradições socioeconômicas na disputa pelo território, visando assegurar a construção e efetivação de uma escola com projetos educativos contra-hegemônicos. Nesse sentido, os camponeses visam conquistar uma escola alinhada com a sua realidade e resguarde a autonomia administrativa e pedagógica diante das ingerências do poder dominante.

Nesse viés, a questão da construção da autonomia administrativa e pedagógica da escola frente à gestão municipal tomou um papel de centralidade investigativa. Sem a construção efetiva da autonomia, a escola continuará a depender da fisiologia política da administração municipal, em um processo de subserviência social e política. Portanto, para implementar um projeto político pedagógico que cumpra as demandas educacionais, sociais e políticas da comunidade é fundamental a conquista da autonomia sua política em relação à escola.

No tocante às apropriações docentes, a inserção das tecnologias digitais revelou-se escassa ou insuficiente diante da demanda apresentada pela comunidade escolar, sobretudo em decorrência da escassez de políticas públicas, advindas de um processo histórico de negligências do estado frente à população camponesa silenciada perante as estruturas sócias culturais impostas ao longo do processo histórico.

Desta forma, não podemos pensar a apropriação das TDICs destituída de políticas efetivas que torne realidade o acesso à apropriação das Tecnologias Digitais, com vistas a promover o projeto de educação do campo formulado pelo MST, consubstanciando valores caros ao movimento como agroecologia, o trabalho como princípio educativo, a Reforma Agrária Popular e a valorização e visibilidade social dos sujeitos do campo.

Ao encerrar estas considerações finais, gostaríamos de retomar as observações sobre o contexto do ensino remoto emergencial decorrente da pandemia do corona vírus. O sucateamento das escolas públicas de educação do campo agravaram os impactos sociais, econômicos e políticos da pandemia no contexto rural.

A paralisação total das atividades escolares nas escolas do campo, como a Estrelas do Chê, agravada pela ruptura de contrato de professores temporários, inviabilizou qualquer possibilidade de ensino remoto.

Em que pese à paralisação das atividades escolares durante a realização da etapa de coleta de dados com os sujeitos, esta foi possível por meio da utilização de recursos digitais, que intermediaram as entrevistas. A falta das atividades pedagógicas na escola Estrelas do Chê durante a coleta limitou, contudo, dados coletados ao inviabilizar, por exemplo, a observação direta do pesquisador.

Por fim, a partir de todo percurso investigativo, a grande questão que emerge do campo converge com outras pesquisas que problematiza a autonomia das escolas do campo para construção de um projeto de educação *ominilaterale* transformador dos

sujeitos do campo, efetivamente alinhada com as bases epistemológicas da educação do campo.

Essa questão constitui-se de incomensurável relevância para novas possibilidades investigativas no contexto da educação do campo com vistas à superação do silenciamento social e negação de direitos humanos dos sujeitos do campo.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ALVES, Lynn Rosalina Gama. Novas Tecnologias: instrumento, ferramenta ou elementos estruturantes de um novo pensar? IN: **Revista da FAEEBA**, Salvador, p.141-152, 1998.

ARROYO. Miguel G. Que outros Sujeitos, que outras pedagogias? In: ARROYO, M.G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petropolis RJ: Vozes, 2012.

ARROYO. Miguel G. **Ações Coletivas e Conhecimento**: Outras Pedagogias?. Universidade Popular DOS Movimentos Sociais - UPMS. [S.I] 2009. Disponível em: <http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras_upms/Acoes_Coletivas_e_Conhecimento__30-11-09.PDF>. Acesso em 27 de junho de 2019.

BONILLA, Maria Helena Silveira; HALMANN, Adriane Lizbehd. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO E TECNOLOGIAS DIGITAIS**: articulações que apontam para outras dinâmicas pedagógicas e potencializam transformações da realidade. Revista Inter Ação, [S.I.], v. 36, n. 1, p. 285-308, set. 2011. ISSN 1981-8416. Disponível em <<http://flasco.org.br/?publication=formacao-de-professores-do-campo-e-tecnologias-digitais-articulacoes-que-apontam-para-outras-dinamicas-pedagogicas-e-potencializam-transformacoes-da-realidade>> Acesso em: 28/07/2018.

BONILLA, Maria Helena Silveira; OLIVEIRA, Paulo Cezar de. Inclusão digital: ambiguidade em curso. IN: BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca (Orgs). **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011. v. 2. p. 15-47

BONILLA, Maria Helena. **Escola Aprendente**: para além da Sociedade da Informação. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

BRASIL, **DECRETO NO 6.300, DE 12 DE DEZEMBRO de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional –ProInfo. Brasília: 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm>. Acesso em 30 de março de 2020.

BRASIL. **Decreto no 6.991, de 27 de outubro de 2009**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Apoio à Inclusão Digital nas Comunidades - Telecentros.BR. Brasília: 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6991.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.991%2C%20DE%2027,que%20lhe%20confere%20o%20art.> Acesso em 30 de março de 2020.

BRASIL/PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA-CASA CIVIL/SUB-CHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. **Decreto nº 7.352/2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, de 4 de novembro

de 2010. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 15/06/2019.

BRASIL. Decreto no 7.750, de 8 de julho de 2012 . Dispõe sobre o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e o Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional - REICOMP. Brasília: 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7750.htm > Acesso em 30 de março de 2020.

BRASIL. Lei 12.965, de 23 de abril 2014 . Dispõe sobre a Política Nacional de Cultura Viva e dá outras providências. Brasília: 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113018.htm > Acesso em 30 de março de 2020.

BRASIL. Decreto no 13.018, de 22 de julho de 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Brasília: 2014b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112965.htm > Acesso em 30 de março de 2020.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. Política pública de inclusão digital. Brasília: TCU, SeinfraAeroTelecom, 2015.

BRASIL. Decreto no 8.736, de 3 de maio de 2016 . Dispõe sobre o Plano Nacional de Juventude e Sucessão Rural. Brasília: 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8736.htm> Acesso em 30 de março de 2020.

BRASIL. Decreto no 9.204, de 23 de novembro de 2017 . Dispõe sobre o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. Brasília: 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9204.htm > Acesso em 30 de março de 2020.

BRASIL. Decreto no Nº 9.319, DE 21 DE MARÇO DE 2018. Institui o Sistema Nacional para a Transformação Digital e estabelece a estrutura de governança para a implantação da Estratégia Brasileira para a Transformação Digital. Brasília: 2018a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9319.htm> Acesso em 30 de março de 2020.

BRASIL. Decreto no Nº 9.612, DE 17 de dezembro de 2018. Dispõe sobre políticas públicas de telecomunicações. Brasília: 2018b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9612.htm#art14 > Acesso em 30 de março de 2020.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Editora Vozes, 2000

CALDART, Roseli Salete. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONTE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (orgs.). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2.ed. rev., 2011. pp. 145-187.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. *et all.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em <<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>> acesso em 15/06/2019.

CARVALHO, Luciana Carrion; ROBAERT, Samuel; FREITAS, Larissa Martins. **A educação do Campo no contexto da Educação Brasileira: Questões históricas, políticas Legais**. In: VI Seminário Nacional de Formação de Professores. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria. 2015. Disponível em <[http://coral.ufsm.br/snfp/images/ANAIS/A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DO%20CAMPO%20NO%20CONTEXTO%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20BRASILEIRA%20QUEST%C3%95ES%20HIST%C3%93RICAS%20POL%C3%8DTI%20CAS%20E%20LEGAIS%20\(3\).pdf](http://coral.ufsm.br/snfp/images/ANAIS/A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DO%20CAMPO%20NO%20CONTEXTO%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20BRASILEIRA%20QUEST%C3%95ES%20HIST%C3%93RICAS%20POL%C3%8DTI%20CAS%20E%20LEGAIS%20(3).pdf)>. Acesso em: 15/06/2019.

CASTRO, Wanessa de. **Formação de educadores do campo e tecnologias digitais: relações e desafios na licenciatura em educação do campo da UnB**. xxii, 241 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015

Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br . **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílio 2020**. São Paulo: CGI.br. 2021. Disponível em <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124201233/tic_domicilios_2020_livro_eletronico.pdf> acesso em: 28/12/2021

Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2020**. São Paulo: CGI.br. 2021. Disponível em <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124200326/tic_educacao_2020_livro_eletronico.pdf> acesso em: 28/12/2021

COSTA, S. A. **Política Social e Educação: uma alternativa do MST?** In: Minas Gerais/Caxambu: ANPED, 2001. Disponível em . Acessado em 18/06/2019.

COSTA, Leonardo Figueiredo. Novas Tecnologias e inclusão digital: criação de um modelo de análise. IN: BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca (Orgs). **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011. v. 2. p. 109-125..

COUTINHO, Adelaide Ferreira. Do direito à educação do campo: a luta continua!. IN: **Aurora**. UNESP. v. 3 n. 1 ano III, 2009. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Aurora/COUTINHO.pdf>> Acesso em: 02/05/2021.

DIAS, Lia Ribeiro. Inclusão digital como fator de inclusão social. IN: BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca (Orgs). **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011. v. 2. p. 61-89.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Mocimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). In: CALDART, R. S. *et all.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em <<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>> acesso em 15/06/2019.

FORMIGA, Caio Marcelo. **Cultura Digital e Juventudes do Campo**: vivências no assentamento Terra Vista. 2016, 212f. : il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2016.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____, Paulo. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, R. S. *et all.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em <<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>> acesso em 15/06/2019.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente**. 2009. 208f. Tese - Programa de pós Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.ppfh.com.br/wp-content/uploads/2014/01/T_programa.pdf>. Acesso em: 15/06/2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003>> acesso em: 15/06/2019.

HABOWSKI, A. C.; CONTE, E.; KOBOLT, M. E. de P. A questão do PROUCA na Educação e os indícios recentes em teses de Doutorado. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–20, 2019. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.13009.011. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/13009>. Acesso em: 10 dez. 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2018**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em <

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf > Acesso em: 09/07/2020

IDEB_ **Índice de desenvolvimento da educação básica**, 2018. Dados disponíveis em <https://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=940761> acesso em: 20/12/2019

INEP. **Sistema de avaliação da Educação Básica – SAEB**, 2018. Disponível em <> acesso em: 20/12/2019

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. 5. reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, G. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

MST, **Programa Agrário do MST: Texto em Construção para o VI congresso Nacional. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. São Paulo, 2013. Disponível em <> Acessado em 05/08/2020

PRODANOV, C.C; FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª ed. Universidade Feevale – Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/Ebook%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>> Acessado em: 03/05/2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

LÉVY. Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

FERREIRA, Márcio. **Territórios Digitais: uma experiência de inclusão digital no campo brasileiro**. NEAD/SDT/MDA, IICA. Brasília: IICA, 2012.

MCTI – Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Estratégia Brasileira para a transformação digital: E-digital**. Brasília, 2018. Disponível em < http://www.mctic.gov.br/mctic/export/sites/institucional/arquivos/ASCOM_PUBLICA_COES/estrategia_digital.pdf> acesso em : 10/07/2020.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2006

MOLINA, Mônica Castagna. Análises de práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de licenciatura em Educação do Campo. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados/Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014. pp.263-290.

MUNARIM, Iracema. **As tecnologias digitais nas escolas do campo: contextos, desafios e possibilidades.** Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014. Disponível <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/129546>> acesso em: 03/05/2019.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **O que significa agronegócio?** 2010.

OLIVEIRA, Gisele da Silva Regis. **O processo de implementação do PROUCA na Educação do Campo.** 213 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PRODANOV, Cléber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** Rio Grande do Sul: Feevale, 2013.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-80).** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

SILVA, J. F.; MAINAR, A.A.S.; SILVA, F. G. P.; SILVA, J. L. M. **Paradigmas da educação do campo: um olhar a partir dos estudos pós-coloniais latino-americanos.** Reflexão e Ação, v. 22, n. 2, p. 09-38, 19 dez. 2014. disponível em <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5100>> Acesso em 01/12/2021.

SANTOS, Arlete dos. Internacionalização da pesquisa e produção do conhecimento sobre educação do campo da área da educação na região Nordeste (2013-2020). **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 43, p. 196-228, Edição Especial, 2020.

SANTOS, Arlete dos. Aliança inédita e decadência ideológica no campo: a reforma grária do consenso. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade.** ISSN 2526-2319. Vol. II, nº 02, p. 121-144, Jan.-Jun./2017.

SANTOS, Elzicléia Tavares dos. **Do aprender ao ensinar: significados construídos pelos futuros docente no aprendizado com e sobre as tecnologias digitais.** Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

SANTOS, E. T. ; SANTANA, M. S. . Cultura digital e educação: um olhar para os laboratórios de informática nas escolas estaduais. In: **XIX Jornada de Iniciação Científica**, 2015, SALVADOR - BA. Anais [da] / XIX Jornada de Iniciação Científica da UNEB: IC na UNEB: 19 anos iluminando caminhos. SALVADOR: EDUNEB, 2015. v. 19. p. 675-676.

SANTOS, E. T. ; SANTANA, M. S. . A inserção das tecnologias digitais nas escolas públicas estaduais de Teixeira de Freitas-ba. In: XVII jornada de iniciação científica da UNEB, 2014, Salvador - BA. IN **Anais [da] XVIII jornada de iniciação científica da UNEB: 18 anos de ic na UNEB: um olhar para o futuro.** Salvador: EDUNEB, 2014. v. 18. p. 627-628.

SANTOS, Isabel Cristina Moreira. **Direito à comunicação como direito humano: desafios e potencialidades que a inserção das TIC na educação oferece para a superação da “cultura do silêncio” no campo** – 138 f., il. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SAVIANI, D. **O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias.** In: FERRETTI, C.J. et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, Alessandra Almeida de; TEIXEIRA, David Romão. A proposta educacional do MST e a construção da Educação do Campo. In: **entrelaçando: Revista Eletrônica de Culturas e Educação.** Nº 6. V. 2. P. 13-28. Set/dez, 2012. ISSN 2179.8443. Disponível em <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:LTBErF7d4XwJ:https://www2.ufrb.edu.br/revistaentrelacando/component/phocadownload/category/186%3Fdownload%3D198+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 15/06/2019.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. Para além da inclusão digital: poder comunicacional e novas assimetrias. IN: BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca (Orgs). **Inclusão digital: polêmica contemporânea.** Salvador: EDUFBA, 2011. v. 2. p. 49-59

UNESCO. **COVID-19: como a Coalizão Global de Educação da UNESCO está lidando com a maior interrupção da aprendizagem da história.** 2020. disponível em <https://pt.unesco.org/news/covid-19-como-coalizao-global-educacao-da-unesco-esta-lidando-com-maior-interruptao-da> > acesso em 12/10/2021.

UNDIME, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Pesquisa Undime sobre Volta às Aulas 2021.** [S.I]. 2021. Disponível em http://undime.org.br/uploads/documentos/phpb9nCNP_6048f0cf083f8.pdf > acesso em 06/07/2021

VELOSO, Maristela Midlej Silva de Araujo. **O professor e a autoria no contexto da cibercultura: redes da criação no cotidiano da escola.** Teses (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), salvador, 2014. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/15664> > acesso em: 05/06/2019.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada com a gestão escolar

Parte I – identificação e trajetória

1. Nome
2. Formação
3. Cargo
4. Conte um pouco do seu histórico profissional na escola e na educação?
5. E sobre a atuação nesta escola do campo? Possui algum vínculo com o MST?

Parte II – tecnologias digitais

6. A escola dispõe de equipamentos digitais e internet?
7. Quando foi a aquisição destes equipamentos?
8. A quem são destinados estes equipamentos e a internet?
9. Há utilização de tecnologia digital, ofertada pela escola, pelos educandos?
10. Há atuação de programas do governo (no âmbito municipal, estadual ou federal) para implantação/reestruturação de tecnologia digital na escola?
11. Há curso de formação para os professores?
12. Baseado na sua experiência de professor, você teve vivência de práticas com o uso de tecnologias digitais na sala de aula?
13. Há projetos/mobilização da gestão da escola para a implantação/ampliação das tecnologias digitais para os estudantes?
14. Como você percebe a tecnologia digital para a realidade da escola na atualidade?
15. Neste momento gostaria de deixar um espaço para que o entrevistado possa falar sobre a temática das tecnologias no ensino.

Agradecimento.

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com os professores

Parte I – identificação/ trajetória/ formação e perfil digital

- Nome
- Qual a sua formação?
- Em que cidade você reside?
- Conte um pouco do seu histórico profissional na escola e na educação?
- Atualmente, com que nível de ensino atua, qual a faixa etária e área do conhecimento?
- No seu cotidiano, você usa equipamentos digitais para realizar tarefas?
(*Computador, tablete, smartphone, câmeras fotográficas, internet*)
- Se sim, em que situações você a utiliza?
- Você já fez curso (s) de informática?

Parte II – educação do/no campo

- Na sua opinião, quais as principais peculiaridades da escola do/no campo de assentamento?
- Com relação a dinâmica de sala de aula, quais as principais peculiaridades?
- Há uma relação/extensão/articulação entre o trabalho no campo e os estudos realizados na sala de aula? Você pode citar exemplos?

Parte III – tecnologias digitais no ensino

- A escola dispõe de algum equipamento digital ou internet para utilizar com o aluno na sala de aula?
- Após sua formação inicial/durante sua atuação na rede pública de ensino, você já recebeu a proposta de algum curso de formação/reciclagem na área de tecnologia digital?
- Baseado em sua prática de sala de aula, você acha necessária/sente necessidade de alguma formação continuada específica?
- Em sua prática docente, você utiliza ou já utilizou equipamentos digitais para realizar alguma atividade com os alunos?

- Se sim, quais equipamentos? Poderia descrever como foi a atividade?
- De acordo com a sua prática docente, no contexto atual da escola, *você sente falta/percebe a falta/acha necessário* a implantação de equipamentos digitais a ser utilizado na sala de aula? Se sim, quais? Se não, por que?
- Se sim, quais? O que você pensa que poderia ser feito com estes equipamentos? (como ele poderia ser usado com os alunos?)
- Você saberia dizer, quais são as principais fontes de pesquisa dos alunos quando são necessárias realizar busca por novos conteúdos?
- Como você percebe a tecnologia digital para a realidade da escola na atualidade?
- Neste momento gostaria de deixar um espaço para que o entrevistado possa falar sobre a temática das tecnologias no ensino.

Agradecimento.

APÊNDICE C: Termo de consentimento Livre e Esclarecido

Dados de identificação

Título do Projeto: Etnografia da utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação em uma escola situada no contexto de luta pela/na terra.

Pesquisador Responsável: Milane Souza Santana

Nome do participante: _____

Data de nascimento: ____/____/____ R.G.:

Responsável legal (quando for o caso): R.G.:

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa “ das tecnologias digitais de informação e comunicação em uma escola situada no contexto de luta pela/na terra.”de responsabilidade do (a) pesquisador (a) MILANE SOUZA SANTANA e Gustavo Bruno Bicalho .

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por analisar quais os efeitos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas produções acadêmicas dos estudantes/militantes no contexto da escola do campo;

2. A minha participação nesta pesquisa consistirá em RESPONDER UM QUESTIONÁRIO OBJETIVO; CONCEDER ENTREVISTA COM GRAVAÇÃO DE AUDIO; PARTICIPAR DE UM GRUPO FOCAL. Todas as etapas da pesquisa serão realizadas na própria escola municipal Estrelas do Chê, em horário de aula, tendo duração em média de 40 minutos, o conteúdo perpassa sobre o uso das tecnologias digitais na escola e no cotidiano.

3. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos de causar danos ao participante do que os existentes na vida cotidiana, em consonância com o caráter processual e dialogal dessa pesquisa como: se sentir constrangido para responder; se sentir coagido a dar uma resposta específica, se sentir emocionado ao tocar em determinados temas. *Estes possíveis riscos serão minimizados*

Quando o pesquisador perceber qualquer possibilidade de dano ao participante, decorrente da participação na pesquisa, deverá discutir com os participantes as providências cabíveis, que podem incluir o encerramento da pesquisa.

4. Ao participar desse trabalho estarei contribuindo introduzir a discussão acerca do uso das tecnologias digitais nas escolas do campo, de modo a compreender os efeitos das políticas públicas de implantação das tecnologias digitais na escola.

5. A minha participação neste projeto deverá ter a duração de até 40 minutos. *Em uma frequência de até três encontros.*

6. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.

7. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, no entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, serei ressarcido.

8. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de minha participação no estudo, poderei ser compensado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde

9. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

10. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados.

11. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com MILANE SOUZA SANTANA, pesquisador (a) responsável pela pesquisa, telefone (73)991339283, e-mail: milane_santana@hotmail.com.

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Cidade, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do participante

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento