

EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA “INCLUSÃO DIGITAL” EM ESCOLAS DO CAMPO DO BRASIL

Iracema **Munarim** – UFSC

Gilka **Girardello** – UFSC

Antonio **Munarim** – UFSC

Agência Financiadora: Capes / PDSE Capes

Resumo

Essa pesquisa busca problematizar *o papel das tecnologias digitais nas escolas do campo* a fim de contribuir para o desenvolvimento de propostas e políticas educacionais de inserção de tecnologias nas escolas do campo no Brasil. As abordagens teóricas propostas refletem sobre uma educação *do campo* pensada também por quem vive nos contextos rurais: em termos gerais, camponeses empobrecidos, que radicalizam suas ações em busca de condições básicas de sobrevivência, como terra, teto, saúde, educação. Avalia-se que as escolas do campo, ao tensionar formas hegemônicas de pensar e fazer educação, tornam-se espaço privilegiado para novas experimentações pedagógicas. Conclui-se que é importante problematizar o formato e a ideologia das propostas de inserção de tecnologias digitais nas escolas do campo, considerando em que medida elas apenas têm como foco a melhoria da aprendizagem de uma população supostamente carente de saberes, ou se, por outro lado, além de proporcionar o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, propõem espaços de comunicação e criação de redes que fortaleçam as reivindicações dos sujeitos do campo.

Palavras-chave: escolas do campo; mídia-educação; inclusão digital

EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA “INCLUSÃO DIGITAL” EM ESCOLAS DO CAMPO DO BRASIL

A presente investigação busca problematizar *o papel das tecnologias digitais nas escolas do campo* a fim de contribuir para o desenvolvimento de propostas e políticas educacionais de inserção de tecnologias nas escolas de contextos rurais do Brasil.

Nos pactos e metas políticas que se propõem a diminuir a defasagem escolar brasileira apresentada por rankings de qualidade na educação¹, crianças e jovens que frequentam escolas situadas em contextos rurais têm se tornado cada vez mais passíveis de serem “incluídos digitalmente” por projetos de grandes fundações/empresas da telecomunicação em parceria com políticas nacionais de educação. Em uma publicação de 2012 do Ministério da Educação (MEC), estava previsto pelo Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), que 50 mil estudantes receberiam computadores portáteis em 4.890 escolas de pequeno porte – (de 5 a 20 matrículas). Seriam também distribuídos “computadores interativos para 30.255 escolas e 5 mil laboratórios de informática em 3.913 escolas, atendendo 982.827 estudantes” (BRASIL, 2012)². Dentro desse panorama, tecnologias digitais têm chegado às escolas do campo do Brasil na forma de computadores, laptops, *tablets*, lousas digitais e, embora bem menos frequente, sinal de telefonia celular e internet.

Tal contexto de inserção de tecnologias digitais nas escolas do campo do país nos lança um desafio para que pensemos muito além das ideias restritas e pré-concebidas do que é ser um sujeito do campo das realidades dessas escolas de contextos rurais. Nesse sentido, esse trabalho se propõe a problematizar as tecnologias digitais em contextos educativos diferentes do que já temos estudado, a exemplo das pesquisas sobre tecnologias digitais e mídia-educação em escolas situadas em perímetros urbanos.

Este desafio inclui levar em conta o impacto que uma política de inserção de tecnologias nas escolas pode causar nas comunidades e sujeitos que nelas vivem. Daí a importância de refletir sobre educação **do** campo, e não **no** campo. Uma educação pensada também por quem vive, sente e conhece as singularidades da vida nos contextos rurais; que não reforce a desterritorialização desses sujeitos ao incentivar dicotomias entre campo e cidade, mas que mostre e ajude a construir, junto a

¹Os meios de comunicação brasileiros abordam com frequência a posição do Brasil em rankings que medem a qualidade da educação em diversos países do mundo:

- 1) <http://educacao.uol.com.br/noticias/bbc/2014/05/08/brasil-se-distancia-da-media-mundial-em-ranking-de-educacao.htm>
- 2) <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/12/brasil-evolui-mas-segue-nas-ultimas-posicoes-em-ranking-de-educacao.html>
- 3) <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/31322/brasil-e-o-penultimo-em-ranking-internacional-de-investimento-por-aluno/>

²Disponível em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18234:ministerio-levara-tecnologia-a-escolas-rurais-e-quilombolas&catid=211&Itemid=86. Acesso em 14/01/2014.

políticas públicas de afirmação desses coletivos, as condições necessárias para que esses jovens possam escolher ficar, para viver com dignidade, nos territórios aos quais pertencem, tendo acesso a bens e serviços essenciais às suas vidas cotidianas. Lembremo-nos que esses territórios, que são espaços de disputas políticas e sociais mormente por terra, incluem também os territórios digitais.

Assim, o objetivo principal desta reflexão é pautar as relações entre as escolas do campo e seus sujeitos com as tecnologias digitais, abordando a discussão sobre como as tecnologias digitais podem ser incorporadas às propostas pedagógicas das escolas a partir de um enfoque crítico, como ferramenta de ampliação dos espaços de luta, de criação e expressão desses Outros Sujeitos (ARROYO, 2013b; QUIJANO, 2010). Nesse caminho, propomos a reflexão sobre a importância de compreender e levar em consideração as propostas e reflexões do Movimento pela Educação do Campo no Brasil antes que sejam elaborados projetos de inserção de tecnologias nas escolas do campo no país.

Na pesquisa que dá origem a esse artigo constatamos que os estudos que abordam a relação entre tecnologias digitais e escolas do campo são ainda incipientes no Brasil³. Esse dado nos aponta um caminho inverso à produção científica da área da educação, já que observamos durante os quatro anos de pesquisa (2010-2014) um grande empenho de empresas telefônicas e suas fundações em levar projetos de educação e tecnologias às escolas do campo. Visto que os objetivos das telefônicas são lucro e a adesão de novos consumidores a seus produtos e serviços, mostramos nesse trabalho a importância de um questionamento vigoroso sobre o que estamos fazendo no Brasil em relação à educação e às tecnologias e para onde queremos ir.

Propomos nesse trabalho a reflexão de que é preciso que políticas públicas se pautem não só pelo discurso da equidade educacional – a busca de superar defasagens na aprendizagem e nos níveis de escolarização com o auxílio das tecnologias – nem só pela oferta bondosa de incluir os excluídos na nova “sociedade em rede”, dando-lhes a oportunidade de ter acesso ao conhecimento e de “construir” sua cidadania para que se tornem cidadãos “participativos”. É preciso ir além: esses Outros Sujeitos (ARROYO, op. cit.) já são cidadãos, ainda que tenham negados os direitos de comunicação e de participação em outras instâncias da sociedade; eles já

³Especificamente sobre esse tema encontramos BONILLA; HALMANN, 2011; GOULART; PREVITALI, 2013. Outras reflexões ainda introdutórias foram encontradas na internet, em blogs e referências a cursos de formação continuada de professores, como Escola Ativa e anais de eventos regionais.

são sujeitos de direitos, que já participam de lutas políticas por afirmação, respeito, igualdade de direitos, devendo, portanto, exercer seus direitos de cidadãos ao participar da elaboração de propostas e projetos que lhes dizem respeito.

O texto se propõe, inicialmente e enfim, a apresentar uma reflexão sobre educação do campo, tema de pesquisa ainda ausente nos estudos que abordam mídia-educação e/ou educação para as mídias, para depois abordar, ainda que brevemente, a necessidade de politizar a relação entre tecnologias digitais e escolas do campo.

A Educação do Campo no Brasil

Na lógica meritocrática da nossa civilização, só deixa de ser marginalizado, excluído, desigual, inconsciente (termos que muitas vezes reforçam classificações e formas históricas de segregação) aquele que se esforçou individualmente e, por seu próprio mérito, alcançou outros patamares. Para Miguel Arroyo (2013, p.41), o ideal do mérito está tão enraizado na sociedade, que atua perante os fracassados “como mecanismo de confirmação da sua condição de marginais porque preguiçosos, sem valores de esforço, de êxito para saírem da outra margem. Ou sem consciência de estarem nessa margem” (ibid, p.41). Para o autor, conceituar os marginalizados ou marginais supõe compreender suas posições em outras margens, na margem oposta, “possíveis de serem aproximados por meio de pontes ou pinguelas” (ibid, p. 41). A margem ‘do lado de cá’ pode ser acessada por meio de passagens, de políticas de inclusão e promoção a quem obtém êxito. Esta é uma visão que, segundo ele, tem sido cara à pedagogia e aos projetos socioeducativos.

Esses, que estão no outro lado da margem, são os Outros Sujeitos (ARROYO, 2013b; QUIJANO, 2010), coletivos sociais, de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos e outras categorias ou denominações, que buscam, com seus movimentos sociais, realizar ações afirmativas perante o Estado e a sociedade, lutando por seus direitos e questionando as margens às quais são relegados no discurso moralizante do senso comum. Falamos aqui de movimentos que radicalizam suas ações em busca de condições básicas de sobrevivência e de vida digna, como terra, de teto, água, escola, universidade. São coletivos e sujeitos que não se aceitam como marginais, nem como excluídos, que lutam para serem reconhecidos, pela existência de outros projetos de campo e de cidade que sejam mais solidários e menos exploradores.

É também ao levar em conta esses Outros Sujeitos que Boaventura de Sousa Santos (SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA, 2010) reflete sobre como o caráter marginalizador das ciências modernas se apresenta não só nos discursos conformistas do senso comum, mas também nas pedagogias. As pessoas produzem conhecimento, individual e coletivamente, criando uma diversidade imensa de saberes, que envolvem sentires, emoções e afetos. São saberes do corpo e saberes da terra, do cosmos e da vida. E esses conhecimentos, por serem muitas vezes considerados opiniões e mesmo superstições, deixam de ser contemplados nas discussões epistemológicas acadêmicas. Ao propor o que chama de “Epistemologias do Sul”, Boaventura Santos faz uma crítica dos modos dominantes do saber e conhecer que, segundo ele, não refletem apenas um problema geográfico – as diferenças e conflitos entre norte e sul – nem tão somente um problema social e político, consistindo também em um problema epistemológico. Ele se refere a um “Sul” constituído por grupos sociais – ignorados, eliminados, ilegítimos, assim como seus saberes individuais e coletivos – que não são levados em conta nas discussões epistemológicas. Nesse sentido, propõe a busca de acesso a uma “diversidade cognitiva do mundo”, que não seja pautada apenas pelo universalismo europeu.

Como reverter isso? Que caminhos trilhar para que isso se efetive nas nossas propostas pedagógicas, de sociedade, de mundo? Essas preocupações estão no horizonte político mais geral para o qual buscamos contribuir com essa pesquisa, que tem como base, inclusive, as reflexões produzidas no Movimento Nacional pela Educação do Campo no Brasil. Um movimento de reivindicações, que preza por políticas de afirmação dos coletivos de pessoas que sempre foram marginalizadas na sociedade, ignoradas nas políticas públicas, consideradas sub cidadãos, sem direito à escola, à terra, ao teto, à vida; que preza por *um outro projeto de campo* ao compreender o território como espaço de vida. Que mostra como essa dicotomia abissal não é natural, mas que tem uma história e que ela precisa ser questionada.

É desse contexto que nasce a Educação do Campo no Brasil, de demandas dos movimentos camponeses que há muito reivindicam uma política educacional para a reforma agrária⁴. Foi a partir da articulação de instituições e movimentos

⁴Desse movimento surge, em 1997, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e, alguns anos após (2004), no escopo do Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), trazendo em sua estrutura a Coordenação Geral de Educação do Campo no Ministério da Educação. Acerca do processo de institucionalização das políticas de Educação, bem como do Movimento Nacional de Educação do Campo, ver, entre outros:

sociais camponeses que se intensificaram nas últimas décadas os debates em defesa de uma educação voltada aos povos do campo, desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho e pela igualdade social.

Ainda em fase de definições, se configuram como espaços de luta e reafirmação da identidade, onde são delineados princípios importantes como “a afirmação de uma educação igualitária e cidadã como dimensão fundamental na luta contra as desigualdades sociais”, bem como a afirmação de diferentes concepções políticas de educação rural, que até o final do último século e início deste eram desenvolvidas no país. Um dos princípios básicos, e que de antemão deve ser trazido à tona, é o de que não se pretende dicotomizar as relações cidade-campo, mas questionar, no nível das políticas públicas, o mito de um Brasil urbano, com suas políticas voltadas essencialmente a contextos urbanos, que criam distorções e inadequações na realidade dos municípios. Para efeito de referência a esta questão, relembremos que o Brasil, marcadamente agro-exportador até a crise mundial de 1929, com o advento da chamada Revolução Burguesa, capitaneada por Getúlio Vargas em 1930, dá início à implantação de um modelo de desenvolvimento urbano-industrial capitalista nacionalista.

Essa perspectiva urbanocêntrica, todavia, não foi superada⁵. O mundo rural no Brasil tem sido compreendido, desde então, como o lugar do atraso, que precisa resolver suas dificuldades seguindo os princípios da urbanização. Nessa compreensão reforçam-se, ainda hoje, as políticas ruralistas que concebem o território como separado das relações sociais de quem vive no campo. Para compreender tal concepção, o geógrafo Bernardo Mançano Fernandes (2006) problematiza os paradigmas que a sustentam.

Segundo Fernandes, ao se considerar as relações sociais como totalidade e o território como simples palco dessas relações, além de se reforçar as dicotomias, se está também valorizando uma forma de dominação. Para ele, as duas dimensões –

FERNANDES, 2006; MOLINA, M. C; CALDART; ARROYO, 2004; ANHAIA, 2010; KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002; SANTOS, C., 2009.

⁵As políticas de Educação Rural eram desenvolvidas praticamente sem oposição organizada no âmbito das organizações da sociedade civil e, por consequência, sem sinal de que seria possível alguma mudança no escopo da esfera supra do Estado brasileiro com vistas a melhor atender em qualidade e quantidade a população rural no quesito educação escolar. Neste sentido, somente no último momento do segundo Governo FHC (Fernando Henrique Cardoso) – especificamente no âmbito do Conselho Nacional de Educação e à revelia do Ministério da Educação, com o processo de instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as Escolas do Campo – e início do primeiro Governo Lula é que o Estado, agora por iniciativa do MEC, deu sinais de possibilidade de mudança.

relações sociais e território - precisam ser analisadas, de modo complementar, mas cada uma em sua importância. É nas relações construídas que se transformam os territórios, por isso “pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana” (ibid., p.2).

É o que também afirma, a partir da sociologia, Maria Nazareth Wanderley, ao dizer que as famílias de agricultores e trabalhadores que vivem no campo são responsáveis pela vida social no meio rural, “por tornar o meio rural, de fato, um território entendido como espaço de partilha da vida, lugar de memória e de referência para a construção da identidade social” (WANDERLEY, [S.d.], p.4).

Ao contextualizar a Educação do Campo no Brasil, Roseli Caldart (2010), afirma que esta não pode ser compreendida em si mesma ou sob os parâmetros tradicionais da pedagogia, já que se caracteriza por ser um movimento, do qual fazem parte os trabalhadores ‘pobres’ do campo, os trabalhadores sem-terra e sem escola, que questionam o estado atual das políticas e relações sociais que determinam a situação de falta em que se encontram. Caldart enfatiza que existe uma contribuição importante dos movimentos sociais camponeses para pensar a educação e a escola, já que são esses movimentos que colocam em cena sujeitos que afirmam na prática uma ideia de educação como direito de todos. Isso exige, segundo ela, uma rediscussão dos objetivos da educação, “afinal, o acesso a saberes próprios da cultura escrita, historicamente vistos como desnecessários para os trabalhadores da terra, é para que deixem de ser camponeses ou para que se eduquem como tal, ainda que podendo escolher deixar de sê-lo?” (ibid., p.150).

Assim, cabe enfatizar que o movimento pela Educação do Campo surgiu não somente para centralizar suas lutas por escola para crianças e jovens, filhos de trabalhadores do campo, mas também, senão principalmente, para buscar a legitimação dessas escolas, que têm suas portas fechadas a cada ano com mais frequência. O movimento reforça a importância das pequenas escolas multisseriadas/heterogêneas que, ao serem fechadas – junto ao não oferecimento de outros serviços públicos básicos – contribuem para o desaparecimento da vida no campo (a vida social, econômica, cultural, natural). Ressalta ainda a importância de um currículo apoiado na realidade de seus professores e estudantes, nos tempos e saberes próprios da vida que se leva no campo.

O movimento pela Educação do Campo não pretende reforçar a dicotomia campo-cidade, mas valorizar as características de cada um desses contextos, pois eles se complementam. Está ligado à luta pela valorização da agricultura familiar em vez de políticas desenvolvimentistas voltadas a setores do agronegócio. Está, acima de tudo, disposto a lutar por *um outro projeto de campo*, para que a “Agricultura Familiar Camponesa”⁶, a solidariedade, o território e os povos do campo que constituem sua razão de ser, sejam legitimados e levados a sério nas políticas públicas do país.

É preciso ficar claro que esta defesa do mundo rural, da busca de alternativas para *um outro projeto de campo*, não deve ser entendida como uma idealização romântica em que devamos regressar ao “passado” pré-industrial. Mas sim, como mostram os autores pesquisadores do tema (ARROYO, 2013a, 2013b, CALDART, 2010; CANÁRIO, 2000; FERNANDES, 2006) como um esforço para questionar a forma como vivemos hoje, fazendo projeções para o futuro. Nesse sentido, as escolas do campo ou, para usar a expressão do próprio Rui Canário (2000), as escolas de *meios rurais* se inserem na “identificação e invenção de práticas educativas portadoras de futuro” que levem em conta o vínculo com a comunidade da qual fazem parte, a partir da superação da forma e da instituição escolar instituída em fragmentos de tempo (CANÁRIO, op.cit., p. 134).

Assim, este trabalho aponta para a ideia de que a Educação do Campo, ao tensionar formas hegemônicas de pensar e fazer educação, colocando no centro da atuação pedagógica os sujeitos envolvidos, seus contextos e histórias de vida, torna-se um campo privilegiado e necessário de pesquisas, e também, especificamente em relação ao nosso foco, nos estudos que abordam o fazer pedagógico a partir dos *novos letramentos e das múltiplas aprendizagens*.

Da mesma forma que muitos autores descrevem a integração de múltiplas linguagens em processos não lineares de acesso ao conhecimento, como os mediados por novas tecnologias e mídias (BUCKINGHAM, 2005; COPE; KALANTZIS, 2009; GEE; HAYES, 2011; LANKSHEAR; KNOBEL, 2011), também a Educação do Campo rompe com a visão de educação seriada, disciplinar, homogênea e de conhecimentos hierarquizados. As duas abordagens têm como ponto de partida os

⁶Acerca desse conceito, em construção teórica e política, ver artigos do número especial da revista Expressa Extensão (UFPEL): Alfabetização e Liberdade: interação entre sujeitos educadores(as). Pelotas, v. 7, 2002.

educandos e suas experiências, a leitura do mundo antes da palavra escrita, os saberes e contexto local dentro de uma contextualização global.

Um cuidado necessário é observar que as tecnologias digitais, tidas como sinônimo de avanço e de modernidade, não só prometem criatividade e inovação, mas reproduzem também estruturas de poder já conhecidas, culturas e modos de pensar o social. Embora as tecnologias contemporâneas tenham aberto espaço para novidades nos nossos modos de interagir e conviver com os outros, os desafios em nosso país ainda são os mesmos: saúde, alimentação e educação ainda não são acessíveis a todos. Pensar a educação nesse panorama de disputas, cruzamentos e intercâmbios é um desafio que assumimos neste trabalho.

Podemos questionar se o que se propõe aqui é refletir sobre uma mudança de patamar na educação que considere as diferentes *particularidades* das escolas do campo, ou se estamos procurando também *alternativas* para um atual modelo instituído de educação. Será que as escolas do campo possuem suas particularidades, e isso por si só justificaria essa pesquisa, ou será que as *formas*⁷ de educação do campo podem ser vistas também como modelos alternativos para as práticas pedagógicas das escolas urbanas?

Nos tensionamentos apresentados até agora, buscamos maneiras de fazer das relações entre educação e mídias/tecnologias digitais espaços que fortaleçam as reivindicações e a legitimação dos saberes e das lutas de quem vive no campo. Nesse contexto, sabemos que apenas conectar escolas à rede de computadores não basta. São necessárias políticas públicas afirmativas que possam fortalecer as comunidades rurais, que problematizem e busquem soluções ao impacto do agronegócio na agricultura familiar, que valorizem saberes diferentes que não se limitem a um currículo escolar formal, que garantam que o atendimento básico de saúde, transporte, saneamento, água, luz e lazer acompanhe as inovações previstas à conexão de internet nas escolas. E que nenhuma dessas previsões fique apenas nas promessas não cumpridas pelos governos.

É preciso considerar as questões políticas e econômicas que envolvem cada projeto de “inclusão digital”⁸, desde a produção dos equipamentos, o lucro das

⁷ VINCENT, G. LAHIR, B; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar (2001).

⁸ Importante, também, problematizar o já bem popularizado termo “inclusão digital”, termo utilizado nas políticas públicas para inserção de tecnologias digitais nas escolas e que carrega em sua definição a promessa de “incluir” os “excluídos”, aqueles que por algum motivo não têm acesso às tecnologias digitais. Entram aí os povos do campo e periferia das cidades, ribeirinhos, quilombolas, indígenas.

vendas até o tipo de apropriação dos meios pelos sujeitos. Sucumbir a soluções mágicas seria enganoso, já que todo ato educativo acontece a partir de trocas que não podem ser estabelecidas por leis de mercado, nem tampouco acontecem em curto prazo.

Da necessidade de politizar a relação tecnologia digital /educação do campo

Já dizia Paulo Freire, em sua abordagem dialética, que é preciso politizar as relações entre a educação e as tecnologias, buscando desvelar os interesses políticos e econômicos por trás dessa relação (FREIRE, 1984). Num dos poucos textos em que ele aborda diretamente a questão, pergunta: a serviço de quem as tecnologias estão em uso? a favor de quem e contra quem? É uma pergunta importante e que deve ser respondida politicamente. Por isso, a importância de pensar em propostas pedagógicas que levem em conta o mundo de possibilidades que pode ser tecido na relação entre escola, educadores e educandos, com e sem tecnologias digitais. Não basta levar computadores às salas de aula, é preciso que todos os envolvidos no processo educativo compreendam por que aqueles computadores estão ali, como são produzidos e por que sua chegada até eles foi pensada e colocada em prática por alguém.

Cabe acrescentar à reflexão de Paulo Freire que a dimensão produtiva de qualquer equipamento tecnológico que vai parar nas escolas e nas nossas casas não é neutra. No seu processo de elaboração e fabricação são considerados elementos políticos e econômicos que justificam o lucro para quem irá comercializar determinado produto. Essa verificação pode nos levar a caminhos que podem indicar que há mais radicalidade política na produção de tecnologias que vão para as escolas do que propriamente no seu uso. Se os processos de produção fossem neutros, não haveria tantas disputas globais entre grandes corporações para fazer com que se efetivem projetos de “inclusão digital” nas escolas de tantos países, especialmente

Segundo Maria Helena Bonilla e Paulo Cezar Oliveira (2011, p.31), a noção de “exclusão digital” que tem como resposta a “inclusão digital” nas pautas obrigatórias dos governos é “tão problemática e inconsistente teoricamente como a de exclusão social”. Para os autores, os sujeitos que nunca tiveram acesso às TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) “não poderiam ser considerados excluídos digitais, pois ainda não tiveram reconhecido o direito de acesso às mesmas; estão esquecidos, à margem dos processos de inserção dessas tecnologias na sociedade” (ibid, p.33). Para os autores, o termo “inclusão digital” deve ser problematizado a partir da importância da articulação entre as ações de inclusão digital e as “questões educacionais e culturais, e com a promoção da participação política do cidadão” (ibid, p.33).

numa economia de uma república de dimensões continentais como o Brasil. A outra questão central dessa constatação é que as próprias tecnologias, sejam digitais ou não, não são dirigidas especificamente para os povos do campo.

Se a dimensão da produção existe para fortalecer um determinado projeto de sociedade, a formação dos professores para o “uso” das tecnologias não deve se resumir apenas ao seu uso em sala de aula, mas também a momentos de reflexão em que eles possam conhecer, compreender e problematizar junto aos estudantes as dimensões políticas e econômicas que estão em jogo na produção dessas tecnologias. Daí a importância de que professores e estudantes saibam buscar informações, participem, produzam conteúdos próprios, planejem ações, incluam essas ferramentas digitais no cotidiano das escolas como mais um espaço de criação e expressão delas e dos sujeitos que com elas interagem. Que crianças, jovens, pais e professores possam utilizar essas tecnologias como um importante instrumento para suas buscas, suas lutas e seus questionamentos.

Os entraves a ações como essas têm relação com uma lógica de sociedade que vivemos hoje no país, da qual a escola faz parte e a qual ajudou a construir. Ela é reflexo de uma sociedade de classes, estruturada no modo de produção capitalista, “que a escola primeiro ajudou a constituir e depois, até hoje, ajuda a reproduzir, principalmente enquanto parâmetro de relações sociais” (CALDART, 2010, p. 152).

Fala-se muito de escolas que precisam se adequar ao nosso tempo, ter acesso a redes de conhecimento, que adaptem seus professores e projetos educacionais para formar crianças com habilidades cognitivas e motoras para o mundo das tecnologias. Repetem-se discursos sobre os “nativos digitais”, sobre a importância de equipar escolas com novas tecnologias para melhorar a aprendizagem e ampliar as possibilidades de “construção” da cidadania. Projeta-se nas tecnologias digitais a solução para todos os problemas históricos da sociedade que se refletem na estrutura educacional de nosso país.

Um grande número de escolas brasileiras não tem biblioteca, nem água, nem luz. A taxa de estabelecimentos sem energia elétrica é de 15% (11.413 escolas), enquanto 10,4% não contam com água potável (7.950) e 14,7% não apresentam esgoto sanitário (11.214)⁹. É difícil pensar no acesso a computadores sem eletricidade.

⁹ Fonte: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/22214/escolas-da-zona-rural-sofrem-com-infraestrutura-precaria/>

Grande parte dos projetos de “inclusão digital” voltados às escolas do campo só começam a sair do papel após as experiências já feitas na cidade. Os projetos se propõem a levar equipamentos antes mesmo da estrutura de acesso (luz, telefonia, Internet) estar montada, pois historicamente o campo não foi lugar de políticas públicas que privilegiassem direitos básicos do ser humano. E mesmo com avaliações críticas e negativas aos projetos de “inclusão digital” que já aconteceram nas cidades, elaboradas e intensamente refletidas por pesquisadores da área, a estrutura precária elaborada para viabilizar esses projetos mantém-se a mesma e chega, com o mesmo formato e os mesmos problemas, no campo.

Propor o uso de tecnologias digitais na escola sem uma política de formação afirmativa e em programas sem continuidade não contribui para a apropriação crítica das tecnologias digitais por parte de professores e estudantes. Problemas se apresentam quando as escolas viram depósitos de computadores que, guardados e inacessíveis, são numerados um a um para a próxima campanha eleitoral; quando o uso das tecnologias nas escolas se restringe a uma transposição didática que privilegia a transmissão de conteúdos de um currículo antigo, fragmentado e não condizente com a realidade escolar; quando não são consideradas as novas experiências e os diferentes sentidos que crianças e professores podem produzir no contato com as tecnologias, como o despertar de novas relações sociais, sensibilidades, trocas e conhecimentos proporcionados pela experiência com os meios digitais.

É não levando em conta o estabelecimento das novas relações sociais que surgem com o acesso a novas tecnologias que se reafirma uma escola desarticulada da sociedade, numa perspectiva de apenas consumir informação sem produzi-la e sem refletir crítica e coletivamente sobre os próprios saberes. Propor uma lógica de vínculo entre escola e comunidade valoriza a instituição como espaço de produção e compartilhamentos locais de saberes – mesmo sem internet, já que os materiais e conteúdos produzidos podem reverberar mesmo sem acesso a rede

Assim, as escolas do campo que desde a década de 1930 têm suas políticas voltadas ao modelo de escolarização *urbanocentrada* (CALDART, 2004) se deparam com incentivos para “incluir-se” na vida produtiva da cidade, no acesso às

tecnologias digitais, no domínio do computador como ferramenta, em propostas paradoxais de “inclusão” que mais parecem afastá-las de seus contextos¹⁰.

Se continuarmos a tratar as tecnologias na educação como meras ferramentas a serviço de empresas e de conteúdos programáticos, sem levar em conta as mudanças no sentido e nas formas de participação dos sujeitos, continuaremos presos às mesmas dúvidas e receios sobre o verdadeiro papel da escola na vida dos seres humanos. Como demonstram Jenkins *et al* (2009), Woo (2010), Vasudevan (2010), Lankshear & Knobel (2006), é preciso ir além: buscar compreender o que fazem, pensam e dizem os sujeitos a partir de suas relações com as mídias/tecnologias digitais. Compreender que a centralidade da educação não pode estar focada nos meios, mas no sentido estabelecido dessa relação. Daí a importância de a educação fazer a mediação nessa ampla produção de sentidos.

Para trilhar um caminho diferente desse já constituído são necessárias políticas afirmativas que possam contribuir, como vimos anteriormente, para o fortalecimento de outras epistemologias. A escola precisa ser entendida não só como um lugar de materialização de políticas, mas também como uma instituição propositora, formadora de políticas. De políticas de afirmação que possam ir além das paredes das salas de aula, que envolvam a luta por uma legitimação dos povos do campo e das comunidades onde essas escolas se fazem presentes.

¹⁰ Existem questões que precisam ser consideradas quando falamos de qualquer tipo de projeto voltado às crianças brasileiras, sejam moradores do campo ou da cidade. Partindo de iniciativas públicas ou privadas, boa parte desses projetos e programas governamentais não levam em conta a experiência e o mundo vivido dos sujeitos, possíveis focos das intenções dessas propostas. Isso torna a reflexão sobre crianças e as relações por elas estabelecidas com as tecnologias digitais algo simplista, como se o tempo de ser criança fosse apenas o tempo de preparação para a vida adulta, uma perspectiva insustentável segundo os Estudos da Infância contemporâneos. Diante disso, destacamos a necessidade de conhecer e refletir sobre as maneiras como as crianças se relacionam com as tecnologias e como (res)significam esse processo em suas brincadeiras nos mais diversos contextos de vida.

REFERÊNCIAS

- ANHAIÁ, Edson Marcos De. *Constituição do Movimento de Educação do Campo na luta por políticas de educação*. 2010. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2010. Disponível em:
<<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/94505?show=full>>.
- ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.
- ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b.
- 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*, v. 36, n. 1, 15 jul. 2011. Disponível em:
<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/15041>>. Acesso em: 13 mar. 2013.
- BONILLA, Maria Helena Silveira; OLIVEIRA, Paulo Cezar Souza De. Inclusão digital: ambiguidades em curso. In: BONILLA, MARIA HELENA SILVEIRA; PRETTO, NELSON DE LUCA (Org.). *Inclusão digital: polêmica contemporânea*. Sal: EDUFBA, 2011. p. 23–48.
- BRASIL, MEC. *Ministério levará tecnologia a escolas rurais e quilombolas*. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18234:ministerio-levara-tecnologia-a-escolas-rurais-e-quilombolas&catid=211&Itemid=86>. Acesso em: 14 jan. 2014.
- BUCKINGHAM, David. *The media literacy of children and young people: a review of the research literature on behalf of Ofcom*. London: Centre for the Study of Children, Youth and Media Institute of Education, University of London, 2005. Disponível em: <<http://eprints.ioe.ac.uk/145/1/Buckinghammedialiteracy.pdf>>.
- CALDART, Roseli Salete. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, ANTONIO *et al.* (Org.). *Educação do Campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2010. p. 145–188.
- CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, MÔNICA CASTAGNA; JESUS, SONIA M. S. A. (Org.). *Por uma educação do campo*. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004. p. 13–49.
- CANÁRIO, Rui. A ESCOLA NO MUNDO RURAL: Contributos para a construção de um objecto de estudo. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 14, p. 121–139, 2000.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. “Multiliteracies”: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, n. 913479273, 2009. Disponível em:

<<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15544800903076044>>. Acesso em: 7 abr. 2013.

FERNANDES, Bernardo Mançano. OS CAMPOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESPAÇO E TERRITÓRIO COMO CATEGORIAS ESSENCIAIS. In: MOLINA, MÔNICA CASTAGNA (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. .

FREIRE, Paulo. A máquina está a serviço de quem? *BITS*, 1984. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/123456789/24#page/1/mode/1up>>.

GEE, James Paul; HAYES, Elisabeth. *Language and Learning in the Digital Age*. London and New York: Routledge, 2011.

GOULART, Fabiano de Moura; PREVITALI, Fabiane Santana. *Educação do Campo e o Papel das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação*. Manaus: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2013

JENKINS, Henry *et al.* *Confronting the Challenges of Participatory Culture : Media Education for the 21 Century*. Cambridge: MIT Press, 2009.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Brasília: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, n° 4, 2002.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *New Literacies: everyday practices and classroom learning*. 2^a. ed. Buckingham, U.K: Open University Press, 2006.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *New Literacies: everyday practices and classroom learning*. 3^a. ed. Maidenhead; New York: McGraw Hill/Open University Press, 2011.

MOLINA, Monica Castagna; CALDART, Roseli Salete; ARROYO, Miguel G. *Por uma Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA; MENESES, MARIA PAULA (Org.). . *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84–130.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA; MENESES, MARIA PAULA (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31–83.

SANTOS, Clarice Aparecida Dos. *Educação do campo e políticas públicas no Brasil: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação*. 2009. Universidade de Brasília, 2009. Disponível em: < repositorio.unb.br/handle/10482/3939>.

- VASUDEVAN, Lalitha. : Education Remix; new media, literacies, and the emerging digital geographies. *Digital Culture & Education*, v. 2, n. 1, 2010.
- VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, v. junho, n. 33, p. 7–47, 2001.
- WANDERLEY, Maria Nazareth. *Meio rural: um lugar de vida e de trabalho*. Disponível em: <<http://sistemas.mda.gov.br/condraf/arquivos/2169821555.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2013.
- WOO, Yen-Yen J. Getting past our inner censor: collective storytelling as pedagogy in a polarized media environment. *JMLE- Journal of Media Literacy Education*, v. 1, n. 2, 2010.