



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E
TECNOLOGICA

JOSÉ SEVERINO DA SILVA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DIGITAL NAS ESCOLAS DO CAMPO NO
MUNICÍPIO DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO: CIDADARIAS POSSÍVEIS**

Recife, 2024
JOSÉ SEVERINO DA SILVA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DIGITAL NAS ESCOLAS DO CAMPO NO
MUNICÍPIO DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO: CIDADARIAS POSSÍVEIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Matemática e Tecnológica.

Área de Concentração: Ensino de Ciências e Matemática

Orientadora: Prof.^a Dra. Thelma Panerai Alves

RECIFE

2024

Catálogo na fonte:
Bibliotecário Bruno Márcio Gouveia, CRB-4/1788

S586p

Silva, José Severino da

Políticas públicas de inclusão digital nas escolas do campo no município de Vitória de Santo Antão : cidadanias possíveis / José Severino da Silva. – 2024.

208 f.

Orientação de: Thelma Panerai Alves.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, 2024.

Inclui Referências e apêndices.

1. Inclusão digital. 2. Educação rural. 3. Educação - Aspectos políticos. I. Alves, Thelma Panerai (Orientação). II. Título.

379 (23. ed.)

UFPE (CE 2024-078)

JOSÉ SEVERINO DA SILVA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DIGITAL NAS ESCOLAS DO CAMPO NO
MUNICÍPIO DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO: CIDADARIAS POSSÍVEIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Matemática e Tecnológica. Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática.

Orientadora: Prof.^a Dra. Thelma Panerai Alves

Aprovada em: 20/02/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr.^a. Thelma Panerai Alves

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof.^a Dr.^a Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho (Examinadora interna)

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof.^a Dr.^a Patricia Smith Cavalcante (Examinadora Interna)

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva (Examinador Externo)

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Kaled Sulaiman Khidir (Examinador Externo)

Universidade Federal do Tocantins - UFT

Às educadoras e aos educadores do campo, que lutam diuturnamente pela garantia da formação do sujeito campesino, num espaço em que firmeza e poesia se misturam, produzindo um contexto de luta cotidiana que não perde a doçura e o sentido da docência enquanto elementos de função social.

À minha família - meus avôs e avós, *in memoriam*, e meus pais, Severino e Severina, também *in memoriam* -, por acreditar, e sempre ter acreditado, que cada Severino só precisa ser incentivado para romper com todas as barreiras e limitações às quais for submetido.

AGRADECIMENTOS

*Vocês que fazem parte dessa massa
Que passa nos projetos do futuro
É duro tanto ter que caminhar
E dar muito mais do que receber*

Zé Ramalho

Este é um momento ímpar da nossa jornada, pois foram muitos os incentivos, as alegrias e, também, as tristezas ao longo dessa caminhada. Aconteceram inúmeras partilhas e trocas, com pessoas generosas e solidárias caminhando junto comigo em busca desta conquista, que não me furtarei a registrar minha gratidão a cada uma delas que compartilharam este sonho comigo. Por isso, agradeço....

Às forças divinas que compõem a dimensão espiritual que me sustenta, permitindo-me crer que cada dia é único em nossas vidas, que aprendemos à medida em que vivemos nossos dias e que é através da coletividade que nos tornamos forte e nos ligamos à ancestralidade, essa que vai apontando o caminho das jornadas vividas.

Aos meus pais, que sempre me inspiraram a lutar por aquilo que acredito e que, apesar das situações difíceis de nossas lutas pela sobrevivência cotidiana, nunca deixaram o sofrimento apagar o sorriso no rosto, nem a fé enfraquecer e, mesmo já não fazendo mais parte dessa dimensão física, suas presenças sempre foram sentidas nos diferentes momentos dessa jornada, trazendo a tranquilidade e a força para que eu seguisse em frente. A eles, meus agradecimentos expressos através do amor imaterial.

Aos meus avós paternos (mãe Rosa e Pai João) e maternos (vó Maria e vô Antonio), que representaram a sustentação, o exemplo e o amor necessário e inspirador para as ações na defesa dos nossos ideais de preservação do território epistêmico familiar e pelo amor ilimitado destinado a cada um dos filhos, netos e agregados, que nos trouxeram uma importante base para que cada um pudesse seguir em sua luta, sem fraquejar.

Aos meus irmãos, que mesmo envoltos numa sequência de perdas familiares, não soltaram a mão de ninguém, vivenciando junto os sofrimentos, dividindo as dores e superando cada um dos desafios, saindo mais fortes e mais unidos de cada um deles.

Aos amigos queridos Edson e Marluce, pelo acolhimento como segunda família, dando-me apoio nos momentos de necessidade, ajudando-me a reencontrar o eixo nos momentos em que me perdia no caminho, e me ajudando quando precisava escapar das intempéries promovidas pela jornada de pesquisador.

À minha orientadora, por todo o esforço empenhado no processo da minha formação profissional e pelo apoio pessoal nos momentos de necessidade. Sou grato por toda dedicação, paciência (nas idas e voltas das correções), torcida, cobrança e sinceridade. Meu muito obrigado pela aposta feita em mim e na proposta de investigação por mim apresentada. Essa caminhada conjunta me permitiu reforçar a admiração pela profissional e pela pessoa que ela é, que me ensinou também sobre profissionalidade, sobre dedicação e sobre compromisso. Enfim, agradeço pelas alegrias, desafios e conquistas.

A cada um/a dos meus/minhas professores/as, que me oportunizaram a aprendizagem e a construção dos conhecimentos durante a trilha de formação acadêmica. Devo a cada um/uma pela subida dos degraus que me permitiram avançar na direção a uma formação profissional comprometida com minha práxis e por me ensinarem a aprender através da minha prática em meio ao território de construção permanente do conhecimento.

Às/aos professores/as, técnicos e demais funcionários da SEDUC VSA, com quem partilho minhas trilhas profissionais. Aos que compõem o Núcleo de Tecnologia Municipal, sou grato pela forma como me acolherem e se disponibilizaram a participar da pesquisa, mediando diálogos, cedendo espaços, subsidiando informações; e pelo laço de companheirismo criado ao longo da pesquisa, em especial a Ellen e Fábio, que estiveram comigo desde o primeiro momento de exposição da proposta de pesquisa.

A minha equipe da Escola Manoel Domingos de Melo, com quem divido as jornadas de trabalho diárias, pela disposição em vivenciar as discussões propostas pela pesquisa, pelo compromisso com a valorização da escola do campo e pela disposição em experienciar as ações voltadas à construção de cidadanias, junto a cada um dos nossos estudantes a partir de suas territorialidades.

Agradeço ao apoio construído no interior da nossa turma do doutorado, pois, mesmo sem encontros presenciais, devido ao distanciamento ocasionado pelo período de pandemia, as pessoas/os participantes estiveram presentes, apoiando uns aos outros e dando sugestões no que se fizesse necessário, mediados pelas tecnologias digitais.

Ao grupo de estudos Mídias Digitais e Mediação Intercultural (MDMI), pela mobilização nas discussões, pela postura adotada no impulsionamento da formação de profissionais com perfil descolonizador e pelo incentivo ao não extrativismo nas pesquisas, apontando para uma proposta horizontalizada na relação pesquisador-objeto de estudo-construção do conhecimento.

Por fim, agradeço a cada um dos professores/professoras, professores/professoras responsáveis e gestores/gestoras das escolas do campo, pela disposição em participar da pesquisa, pelo estímulo ao seu desenvolvimento e pela vontade de que seus frutos possam render um olhar mais contextualizado para cada uma delas a partir da Rede. Agradeço pela mobilização feita para garantir que cada uma das etapas da pesquisa pudesse ser desenvolvida a contento. Minha gratidão também a todas as formas de colaboração distintas que se originaram desses territórios. E me desculpo se, com estas palavras de gratidão, não consegui alcançar a todos/as.

RESUMO

Nesta tese nos dedicamos a responder à seguinte questão de pesquisa: de que maneira as inter-relações presentes entre as políticas públicas de inclusão digital e o uso das tecnologias digitais nas escolas do campo podem considerar o uso dessas tecnologias como elementos de construção de cidadanias nesses territórios? Defendemos a Tese de que as inter-relações que ocorrem entre as políticas de inclusão digital e o uso das tecnologias digitais nas escolas do campo têm se ancorado no modelo colonialista de controle social, ocorrendo descontextualizadas do território campesino e desarticuladas da construção das cidadanias, assumindo um formato de colonialismo digital nesses territórios. Nessa direção, tomamos como Objetivo geral analisar as inter-relações entre as políticas públicas de inclusão digital e o uso das tecnologias digitais nas escolas do campo voltadas para a construção de cidadanias nesses territórios. Os Objetivos específicos que nortearam a construção da tese foram: mapear o cenário da pesquisa sobre a inclusão digital nas escolas do campo; descrever as políticas de inclusão digital voltadas para as escolas do campo; analisar as práticas de uso contextualizadas das tecnologias digitais propostas para as escolas do campo presentes nas políticas de inclusão digital; e identificar as limitações de uso das tecnologias digitais voltadas para a construção das cidadanias no território epistêmico das escolas do campo. Esta pesquisa se vale da abordagem teórico-metodológica das Epistemologias de Sul (SANTOS, 2010). Enquanto campo de pesquisa, tivemos a participação de trinta escolas campesinas da Rede Municipal de Ensino da Vitória de Santo Antão (RMEVSA), Pernambuco, e, para o desenvolvimento da pesquisa, contamos com participação dos gestores do Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM), juntamente com os/as professores/as, professores/as responsáveis e gestores/as das escolas campesinas da Rede. As fontes da pesquisa possuem duas naturezas: a) global, constituída a partir do mapeamento sistemático para a ampliação do conhecimento e produção da discussão referente ao objeto de estudo; e b) local, através dos questionários, das entrevistas e da análise do Plano de Inovação Tecnológica da Vitória de Santo Antão (PLIVSA), enquanto política de inclusão digital local implementada pelo NTM. Para a análise dos dados, utilizamos os ciclos de Saldaña (2013) complementada pelo uso do software Atlas.TI. Os resultados mostram que as políticas de inclusão digital voltadas para as escolas do campo, na RMEVSA, ainda têm se ancorado no modelo colonialista de controle social, ao proporem um uso

das tecnologias digitais numa perspectiva utilitarista e de atendimento ao modelo hegemônico e capitalista de consumo. Isso ocorre de forma descontextualizada do território campesino e desarticulada de suas territorialidades, limitando o fomento de ações que visam a construção das cidadanias nestes territórios, a partir do uso das tecnologias digitais.

Palavras-chave: escolas do campo; Educação do Campo; inclusão digital; cidadanias; epistemologias do sul; territórios campesinos.

RESUMEN

En esta tesis nos dedicamos a responder la siguiente pregunta: ¿cómo pueden las interrelaciones presentes entre las políticas públicas de inclusión digital y el uso de tecnologías digitales en las escuelas rurales considerar el uso de estas tecnologías como elementos de construcción de ciudadanía en estos territorios? De esta manera, defendemos la tesis de que las interrelaciones que se dan entre las políticas de inclusión digital y el uso de tecnologías digitales en las escuelas rurales han estado ancladas en el modelo colonialista de control social, ocurriendo fuera de contexto desde el territorio campesino y desarticuladas de la construcción de ciudadanía y asumiendo un formato de colonialismo digital en estos territorios. En esta dirección, nuestro objetivo general es analizar las interrelaciones entre las políticas públicas de inclusión digital y el uso de tecnologías digitales en las escuelas rurales orientadas a la construcción de ciudadanía en estos territorios. Los objetivos específicos que guiaron la construcción de la tesis fueron: mapear el escenario de la investigación sobre inclusión digital en escuelas rurales; describir las políticas de inclusión digital dirigidas a escuelas rurales, analizar las prácticas de uso contextualizado de las tecnologías digitales propuestas para escuelas rurales presentes en las políticas de inclusión digital, e Identificar las limitaciones del uso de tecnologías digitales orientadas a la construcción de ciudadanía en el territorio epistémico de las escuelas rurales. Esta investigación utiliza el enfoque teórico-metodológico de las Epistemologías del Sur (SANTOS, 2010). Como campo de investigación, contamos con la participación de treinta escuelas rurales de la Red Municipal de Educación de Vitória de Santo Antão y, para el desarrollo, contamos con la participación de gestores del Centro Tecnológico Municipal - NTM, con docentes, docentes responsables y gestores de las escuelas rurales de la Red. Las fuentes de investigación tienen dos naturalezas: a) globales, constituidas a partir de un mapeo sistemático para ampliar el conocimiento y producir discusión sobre el objeto de estudio; y b) local, a través de cuestionarios, entrevistas y análisis del Plan de Innovación Tecnológica, como política local de inclusión digital implementada por NTM. Para analizar los datos se utilizaron los ciclos de Saldaña (2013) complementados con el uso del software Atlas.TI. Los resultados muestran que las políticas de inclusión digital dirigidas a escuelas rurales, en la Red Vitória de Santo Antão, todavía han estado ancladas en el modelo colonialista de control social al proponer el uso de tecnologías digitales desde una

perspectiva utilitaria y de conformidad con el modelo hegemónico. y capitalista consumista, de manera descontextualizada del territorio campesino y desarticulada de sus territorialidades, limitando así la promoción de acciones encaminadas a la construcción de ciudadanía en estos territorios, a través del uso de tecnologías digitales.

Palabras llave: escuelas rurales; Educación Rural; inclusión digital; ciudadanía; epistemologías del sur; territorios campesinos.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01- Roteiro do questionário aplicado junto à comunidade de prática nas escolas do campo	40
Quadro 02- O roteiro da entrevista aplicada aos gestores do Núcleo de Tecnologia Municipal - NTM.....	42
Quadro 03- O protocolo aplicado a análise do Plano de Inovação tecnológica da Vitória de Santo Antão - PLIVSA.....	44
Quadro 04- Roteiro da entrevista realizada junto à comunidade de prática das escolas do campo	45
Quadro 05- Estrutura proposta para a análise dos dados da pesquisa	47
Quadro 06- Categorias definidas a priori para a análise dos questionários aplicados junto aos professores/as responsáveis e professores/as das escolas do campo	50
Quadro 07- Categorias a priori definidas para a análise das informações referentes ao Núcleo de Tecnologia Municipal.....	51
Quadro 08- Categorias a priori definidas para a análise do Plano de Inovação do NTM	52
Quadro 09- A relação entre as categorias a priori, o Plano de Inovação do NTM e as categorias que emergiram da análise	53
Quadro 10- Categorias definidas a priori para o primeiro ciclo de codificação da análise das entrevistas junto à comunidade de prática nas escolas do campo	53
Quadro 11- O segundo ciclo de codificação da análise das entrevistas junto às comunidades de prática das escolas do campo	54
Quadro 12- Os descritores e suas combinações do primeiro movimento de busca..	57
Quadro 13- Extrato do primeiro movimento de buscas.....	58
Quadro 14- Descritores e combinações utilizadas no segundo movimento de buscas	60
Quadro 15- Extrato do segundo movimento de buscas	60
Quadro 16- Os ciclos de codificação de Saldaña (2013).....	63
Quadro 17 - As categorias e subcategorias de análise a partir da utilização dos ciclos de Saldaña (2013)	64
Quadro 18- Os estudos analisados a partir do MSL.....	65
Quadro 19- A estrutura final da análise dos dados.....	127
Quadro 20- Compilação das ações propostas pelo PLIVSA - NTM.....	157

LISTA DE FIGURAS

Figura 01- Os pilares originados no Mapeamento Sistemático da Literatura (MSL) .	32
Figura 02- Mapa da cidade de Vitória de Santo Antão	35
Figura 03- A atividade de coleta de dados	46
Figura 04- Fluxo do Mapeamento Sistemático da Literatura (MSL).....	49
Figura 05- Os pilares utilizados como critérios de análise estabelecidos para os estudos do MSL	61
Figura 06- A epistemologia da literacia mediática da informação	122
Figura 07- Elementos que compõem as normas da cidadania digital.....	123
Figura 08- Os contextos da análise do questionário da pesquisa.....	134
Figura 09- O papel do NTM na Rede Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão	150
Figura 10- As propostas curriculares a partir dos perfis de gestão entrevistados...	151
Figura 11- A estrutura do Plano de Inovação Tecnológica do NTM.....	155
Figura 12- As ações propostas no Plano de Inovação do NTM referente ao uso das tecnologias digitais voltadas para a Rede	156
Figura 13- Referência feita à escola do campo no Plano de Inovação do NTM	160
Figura 14- A referência ao pilar da formação cidadã presente no PLIVSA	162
Figura 15- As escolas que se consideraram digitalmente incluídas na política de inclusão digital da Rede	166
Figura 16- Escolas que não se consideraram digitalmente incluídas na política de inclusão digital da Rede	168
Figura 17- As ausências presentes na política de inclusão digital da Rede.....	171
Figura 18- As ausências de contexto entre as políticas públicas de inclusão digital da Rede e a comunidade apresentadas pela EC_28	173
Figura 19- As ações emergentes para a consolidação das políticas de inclusão digital no território campesino.....	174
Figura 20- As ações emergentes para o trabalho didático pedagógico a partir do uso das TD nas escolas do campo	176
Figura 21- As relações estudantes, TD e propostas didáticas apontadas pelos professores na sala de aula da escola do campo.....	178

Figura 22- As limitações para o uso das TD nas escolas campesinas apontadas pelos professores 181

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01- Acesso à internet por domicílio em áreas rurais x urbanas na América Latina.....	98
Gráfico 02- O uso da internet em áreas rurais x urbanas na América Latina.....	98
Gráfico 03- Escolas brasileiras que não possuem acesso à internet por motivos de ausência de conexão	102
Gráfico 04- Panorama das escolas do campo da rede de VSA de acordo com as tecnologias digitais que possuem.....	103
Gráfico 05- Quantitativo de estudantes atendidos por nível de ensino nas escolas do campo da Rede de Vitória de Santo Antão	136
Gráfico 06- As escolas do campo em vitória de Santo Antão quanto ao tipo de atendimento educacional ofertado	137
Gráfico 07- As escolas do campo em Vitória de Santo Antão quanto à sua localização	138
Gráfico 08- Os modos de produção nos territórios das escolas do campo de Vitória de Santo Antão	139
Gráfico 9- A contextualização das práticas curriculares nas escolas do campo de Vitória de Santo Antão	140
Gráfico 10- A participação da comunidade nas escolas do campo	142
Gráfico 11- Os recursos tecnológicos presentes nas escolas participantes do estudo	143
Gráfico 12- O panorama de uso dos recursos tecnológicos presente nas escolas do campo participantes da pesquisa	145

LISTA DE TABELAS

Tabela 01- Quantitativo de escolas do campo por modalidade de atendimento	87
Tabela 02- Domicílios sem acesso à internet por região do Brasil	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATTENA	Repositório Digital da UFPE
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CETIC.br	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
DCN/EB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
CESAR	Centro de Estudos e Sistemas Avançados do Recife
CRID	Centros Rurais de Inclusão Digital
EAD	Educação a Distância
ECs	Escolas do Campo
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MSL	Mapeamento Sistemático da Literatura
NTM	Núcleo de Tecnologia Municipal
PPGEDUMATEC	Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica
PDE	Programa de Desenvolvimento Estudantil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROUCA	Programa Um Computador Por Aluno
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PBLE	Programa Banda Larga nas Escolas

PEMED	Programa Mais Educação
RCAAP	Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
TICS	Tecnologias da Informação e da Comunicação
TD	Tecnologias Digitais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
VSA	Vitória de Santo Antão
PLIVSA	Plano Local de Inovação de Vitória de Santo Antão
PPP	Projeto Político-Pedagógico

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
2 A METODOLOGIA DA PESQUISA	29
2.1 PRIMEIRA FASE DA PESQUISA: A MONTAGEM INSTITUCIONAL E METODOLÓGICA DA PESQUISA PARTICIPANTE.....	30
2.1.1 A determinação das bases teóricas da pesquisa	31
2.1.2 A delimitação da região a ser estudada	32
2.2 A SEGUNDA FASE DA PESQUISA: O ESTUDO PRELIMINAR DA REGIÃO E DA POPULAÇÃO PESQUISADA.....	33
2.2.1 O município da Vitória de Santo Antão	34
2.2.2 A Rede Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão	37
2.2.3 Os participantes da pesquisa	38
2.2.3.1 A comunidade de práticas das escolas do campo da Rede Municipal de Ensino da Vitória de Santo Antão	38
2.2.3.2 Os gestores do Núcleo de Tecnologia Municipal da Rede Municipal de Ensino da Vitória de Santo Antão	39
2.3 OS INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS	39
2.3.1 O protocolo utilizado para o MSL	40
2.3.2 O protocolo utilizado para a aplicação do questionário	40
2.3.3 O protocolo do desenvolvimento da entrevista com os gestores do Núcleo de Tecnologia	41
2.3.4 O protocolo estabelecido para a análise das práticas de uso das TD no Plano de Inovação do NTM	43
2.3.5 A entrevista realizada junto aos professores/as responsáveis e professores/as das escolas do campo	44
2.3.6 A atividade de coleta dos dados	45
2.4 AS FORMAS DE ANÁLISE DE DADOS.....	46
2.4.1 Os procedimentos de análise dos dados	48
2.4.1.1 O Mapeamento Sistemático da Literatura – MSL	48

2.4.1.2 A análise do questionário	49
2.4.1.3 As entrevistas com os gestores do NTM	50
2.4.1.3.1 O Plano de Inovação Tecnológica da Vitória de Santo Antão – PLIVSA ..	51
2.4.1.4 A entrevista com os professores/as responsáveis e professores das escolas campesinas.....	53
3 O CENÁRIO DA PESQUISA	55
3.1 O MAPEAMENTO SISTEMÁTICO DA LITERATURA (MSL)	55
3.2 A ELABORAÇÃO DO PROTOCOLO DO MSL.....	56
3.2.1 O objetivo do MSL e a questão norteadora	56
3.2.2 Os critérios de seleção dos estudos	56
3.2.3 Definição da cadeia de busca	56
3.2.4 Os critérios de inclusão utilizados	57
3.2.5 Os critérios de exclusão	57
3.3 A BUSCA E A EXTRAÇÃO DE DADOS.....	58
3.3.1 O estabelecimento dos diretórios de busca	58
3.4 A FORMA DE EXTRAÇÃO DOS DADOS	58
3.5 OS CICLOS DE CODIFICAÇÃO DE SALDAÑA	62
3.6 A ANÁLISE QUALITATIVA DOS ESTUDOS.....	65
4 AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL: UMALENTE TEÓRICA PARA A ANÁLISE DA ESCOLA DO CAMPO	72
4.1 AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL.....	73
4.2 OS TERRITÓRIOS CAMPESINOS E SUA RELAÇÃO COM O OUTRO LADO DA LINHA	79
4.3 A ESCOLA DO CAMPO COMO UM ESPAÇO DE TENSÕES EPISTÊMICAS	83
5 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DIGITAL	90
5.1 A INCLUSÃO DIGITAL.....	90
5.2 A GEOPOLÍTICA NA INTERIORIZAÇÃO DA INCLUSÃO DIGITAL	94
5.3 A RELAÇÃO ENTRE INCLUSÃO DIGITAL E A EDUCAÇÃO NO OUTRO LADO DA LINHA	99

6 OS ESPAÇOS DE CONSTRUÇÃO DAS CIDADANIAS CAMPESINA	108
6.1 OS CONTEXTOS EM TORNO DAS CIDADANIAS	109
6.1.1 O contexto da cidadania	109
6.1.2 A cidadania digital	112
6.2 O FENÔMENO DA CONSTRUÇÃO DA(S) CIDADANIA(S) NO BRASIL	115
6.3 A ESCOLA DO CAMPO COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE CIDADANIAS	120
6.4 O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DAS CIDADANIAS NA ESCOLA DO CAMPO.....	124
7 A ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	127
7.1 O CAMPO DE PESQUISA SOBRE A INCLUSÃO DIGITAL NAS ESCOLAS DO CAMPO	129
7.1.1 O pilar sócio-epistêmico	129
7.1.2 O pilar tecno-cognitivo	130
7.1.3 O pilar da formação cidadã	132
7.2 AS INTER-RELAÇÕES NAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DIGITAL E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS ESCOLAS DO CAMPO.....	134
7.2.1 O contexto organizacional	135
7.2.2 O contexto territorial	137
7.2.3 O contexto educacional	140
7.2.4 O contexto tecnológico	143
7.3 AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DIGITAL E AS PRÁTICAS DE USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA REDE DE ENSINO DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO.....	147
7.3.1 O contexto organizacional	148
7.3.2 A atuação do NTM na Rede de ensino	149
7.4 A POLÍTICA DE INCLUSÃO DIGITAL DO NÚCLEO DE TECNOLOGIA DA VITÓRIA DE SANTO ANTÃO	154
7.4.1 A análise do plano de inovação educativa do NTM à luz do pilar tecno-cognitivo	155
7.4.2 A análise do plano de inovação do NTM à luz do pilar sócio-epistêmico	160

7.4.3 A análise do plano de inovação do NTM a luz do pilar da formação cidadã

161

7.5 A IDENTIFICAÇÃO DAS LIMITAÇÕES DE USO DAS TD VOLTADAS PARA A CONSTRUÇÃO DAS CIDADANIAS NO TERRITÓRIO EPISTÊMICOS DAS ESCOLAS DO CAMPO..... 165

7.5.1 A linha abissal..... 165

7.5.2 A sociologia das ausências..... 169

7.5.3 A sociologia das emergências..... 173

7.5.4 A ecologia de saberes..... 177

7.5.5 A artesanaria das práticas..... 180

8 CONCLUSÃO..... 184

REFERÊNCIAS..... 191

APÊNDICE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E ESTRUTURA DA ENTREVISTA REALIZADA JUNTO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....200

1 INTRODUÇÃO

*Olhar para o passado
deve ser apenas um meio de entender
mais claramente o que e quem eles são,
sabiamente o futuro.*

Paulo Freire

Esta tese está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (PPGEDUMATEC), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na linha de pesquisa de Educação Tecnológica, e traz como tema de estudo as inter-relações na escola do campo: da inclusão digital à construção de cidadanias.

A motivação para o desenvolvimento desta pesquisa tem como referência a vivência do pesquisador como estudante oriundo dos territórios campestres¹. Primogênito de uma família campestre de seis irmãos, nascido e criado no limite rural do município de Vitória de Santo Antão (VSA), pertencente a uma grande família de agricultores, apresento, na minha trajetória, elementos suficientes para a representatividade de uma realidade ainda tão presente nestes territórios.

Como estudante do campo, percebi bem cedo o distanciamento existente entre os conteúdos aprendidos na escola e a sociabilidade da qual fazia parte. Eram realidades que não coexistiam entre si. As informações textuais eram sobre lugares, modos de vida e cotidianos que reforçavam cada vez mais o discurso do campo como lugar-tempo de atraso. Esse discurso era reforçado na relação familiar, onde era comum ouvir sempre um “vai estudar para sair daqui e ser *alguém* na vida”.

A realidade que inspirou esta pesquisa ainda se encontra muito presente nos territórios campestres, na atualidade. Os êxodos educacionais contínuos, as limitações e as influências sócio-tecnológico-hegemônicas impostas à escola do campo representam um grande desafio a ser superado no processo de formação dos sujeitos campestres, a partir dos projetos propostos para as escolas campestres. Desse

¹ Tratamos dos territórios campestres de forma plural na pesquisa, por se aproximar do conceito de territórios trazido por Lemos (2013), quando destaca que os mesmos correspondem não apenas ao aspecto físico, mas aos valores, às crenças e aos modos de vida produzidos pelas diferenças dos sujeitos, presentes a partir de elementos que podem ser considerados materiais e imateriais.

modo, o avanço social proporcionado pelas Tecnologias Digitais – TD e sua relação com a educação ainda não alcançou plenamente os projetos de formação promovidos pelas escolas campesinas, nesses territórios, sobretudo no que se refere à garantia do exercício da cidadania, enquanto direito ao acesso e ao uso das tecnologias digitais; e da cidadania digital, como espaço de inserção sociodigital.

O campo, visto como uma antítese da cidade, figura como um importante lugar a ser alcançado no que se refere às políticas públicas de inclusão digital. Estas políticas têm chegado à escola campesina com uma configuração baseada nos moldes urbanocentrados e no modelo capitalista do consumo, que promove a inferiorização cultural na formação do sujeito campesino.

Face ao exposto, nos mobilizamos para responder ao seguinte questionamento: de que maneira as inter-relações presentes entre as políticas públicas de inclusão digital e o uso das tecnologias digitais nas escolas do campo podem considerar o uso dessas tecnologias como elemento de construção de cidadanias nesses territórios?

Desse modo, defendemos a tese de que as inter-relações que ocorrem entre as políticas públicas de inclusão digital e o uso das tecnologias digitais nas escolas do campo têm se ancorado no modelo colonialista de controle social, ocorrem descontextualizadas do território campesino e desarticuladas da construção das cidadanias, assumindo um formato de colonialismo digital nesses territórios.

Imbuídos dessa determinação investigativa, tomamos como objetivo geral para a pesquisa analisar as inter-relações entre as políticas públicas de inclusão digital e o uso das tecnologias digitais nas escolas do campo voltadas para a construção das cidadanias em seus territórios. A começar dessa base e orientada pelo objetivo geral, estabelecemos como objetivos específicos: a) mapear o cenário de pesquisa sobre a inclusão digital voltadas para as escolas do campo; b) descrever as políticas de inclusão digital voltadas para as escolas do campo; c) analisar as práticas de uso contextualizadas das tecnologias digitais propostas para as escolas do campo presentes nas políticas públicas de inclusão digital; e d) identificar as limitações de uso das tecnologias digitais voltadas para a construção das cidadanias no território epistêmico das escolas do campo.

Para alcançarmos os objetivos definidos, optamos por uma metodologia que, quanto à abordagem, caracteriza-se por ser qualitativa; quanto aos objetivos,

caracteriza-se por ser uma pesquisa exploratória e descritiva; e, quanto aos procedimentos, caracteriza-se por ser uma pesquisa participante.

Nosso campo de pesquisa foi a Rede Municipal de Ensino da Vitória de Santo Antão, no interior do estado de Pernambuco. Foram acompanhadas 30 escolas do campo participantes das ações de inclusão digital desenvolvidas pelo Núcleo de Tecnologia Municipal – NTM. Para o desenvolvimento da pesquisa, contamos com a colaboração dos professores/as, professores/as responsáveis e gestores/as² das escolas do campo participantes da pesquisa e dos gestores do Núcleo Municipal de Tecnologia – NTM.

Durante a etapa da coleta de dados, foram utilizados três instrumentos: o questionário; a análise do Plano de Inovação Tecnológica do NTM, como documento norteador das ações de inclusão digital implementadas pelo núcleo junto à Rede; e as entrevistas. Esses instrumentos foram atrelados às etapas de desenvolvimento da pesquisa. A primeira etapa correspondeu ao levantamento das informações iniciais junto ao campo de pesquisa, para a contextualização do campo a ser pesquisado. Esta etapa foi desenvolvida em meio ao período da pandemia ocasionada pela COVID-19, com a aplicação de um questionário estruturado a partir do uso do formulário Google junto aos professores responsáveis e gestores das escolas campesinas participantes. Após esse primeiro movimento, foram feitos os contatos iniciais com as escolas e a solicitação de participação na pesquisa, com a concordância do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

Na segunda etapa, foi realizada a primeira rodada de entrevista para observação do perfil de gestão do NTM com o gestor que se encontrava em exercício como forma de analisar as ideologias presente nos direcionamentos dado às políticas de inclusão digital, capitaneadas pelo núcleo e voltadas para as escolas do campo. Na etapa que se seguiu, analisamos o Plano de Inovação Tecnológica da Vitória de Santo Antão – PLIVSA, documento norteador das ações propostas pelo NTM para implementação das políticas públicas de inclusão digital na Rede de Ensino com foco

² A descrição dos participantes da pesquisa segue a nomenclatura adotada pela Rede de Ensino de VSA para o gerenciamento das escolas do campo. De acordo com essa estrutura, há escolas do campo que possuem um professor/a responsável, que assume os papéis de professor/a regente e gestor/a da escola, ao mesmo tempo. Apenas duas das escolas que compuseram o campo da pesquisa possuíam a figura do gestor/a no seu quadro de gerenciamento administrativo. As escolas que possuem professor/a responsável podem contar ou não com um quadro de professor na sua estrutura pedagógica; as que possuem gestor/a contam com quadro de professores na sua estrutura pedagógica.

nas atuações voltadas para as escolas do campo. Em meio a esse movimento investigativo, e com a troca da gestão do Núcleo de Tecnologia Municipal, realizamos uma segunda rodada de entrevista com a gestora que estava assumindo o núcleo, mantendo o mesmo formato e objetivo da entrevista aplicada ao gestor que a havia antecedido.

A análise dos dados coletados ao longo do movimento investigativo da pesquisa foi feita a partir da utilização dos ciclos de Saldaña (2013), complementada com o uso do software Atlas.TI.

Alguns resultados originados das análises apontam que o campo da pesquisa relacionado ao uso das tecnologias digitais nas escolas do campo ainda se encontra muito limitado. As pesquisas têm se concentrado no desenvolvimento e uso das tecnologias digitais, considerando-as como recursos atrelados ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, porém, esses recursos são aplicados de forma homogênea, excluindo suas formas de aplicação contextualizadas, a partir da consideração das territorialidades camponesas. Observamos que a ausência de contexto também é replicada de forma efetiva quando se trata das políticas de inclusão digital na Rede de Ensino, ao estabelecer a implementação dessas políticas nos territórios epistêmicos das escolas do campo, mantendo a perspectiva de um olhar urbanocêntrico voltado para seu desenvolvimento.

Essa discussão encontra-se presente no corpus do texto da tese que obedece a seguinte estrutura:

O primeiro capítulo se refere à introdução do texto da pesquisa. Nele, encontram-se desveladas as motivações que originaram a pesquisa, sua relevância, seus objetivos e a apresentação do campo da pesquisa.

No capítulo dois, apresentamos a opção metodológica adotada para a pesquisa, suas fases de desenvolvimento, retratando o campo pesquisado, os sujeitos participantes da pesquisa e descrevendo ainda os instrumentos utilizados para a coleta de dados, com as formas de análise para cada um dos instrumentos adotados para a coleta.

O capítulo três apresenta o Mapeamento Sistemático da Literatura (MSL), para o qual utilizamos Rocha (2018), cuja contribuição permitiu a elaboração das etapas para a imersão no cenário da pesquisa, a partir das seguintes bases: Repositório Digital da UFPE – ATTENA; Cientific Electronic Libray Online – SciELO; Biblioteca

Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD; e Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal - RCAAP.

No capítulo quatro, intitulado As Epistemologias do Sul: uma lente teórica para a análise das escolas do campo, apresentamos as Epistemologias do Sul, com base em Santos e Meneses (2010) e Santos (2015, 2019). Como lente teórica para fundamentar a discussão sobre a escolas do campo, trouxemos Arroyo (2011), Caldart (2011) e Lemos (2018); sobre o entendimento de território, utilizamos Haesbart (2021); em relação aos estudos pós-coloniais da América Latina, buscamos a contribuição de Silva (2014, 2015 e 2018), Mignolo (2005) e Quijano (2015); e, por último, discutimos a escola do campo tomando como base Santos e Garcia (2020) e Munarim (2014).

Para o capítulo cinco, que versa sobre as políticas públicas de inclusão digital, nos subsidiamos em Prioste e Raiça (2017) e Pescador e Valentini (2019), para trazer à tona a inclusão digital; em Linz e Matinez (2021), Nakagaki e Sarpong (2021), para a discussão da geopolítica da inclusão digital; e em Kummer (2019) e Munarim (2014), para tratar da apropriação e uso das tecnologias digitais na escola do campo.

No capítulo seis, sobre a construção das cidadanias campesinas, procuramos discutir a cidadania a partir das contribuições de Costa e Ianni (2018) e Clemente (2016); a cidadania digital à luz de Di Felice et al. (2018) e Feliciano (2015); e a construção da cidadania na escola do campo, considerando a contribuição de Belusso e Pantarollo (2017) e Munarim (2014).

É importante registrar que a pesquisa se aproxima da agenda dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil, especificamente do objetivo 4 (assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos), no seu item 4.7 (Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável).

A pesquisa aproxima-se também do objetivo 10, que é o de reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles, no seu item 10.2 (Até 2030, empoderar

e promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra).

2 A METODOLOGIA DA PESQUISA

*Sem a curiosidade que me move,
que me inquieta, que me insere na busca,
não aprendo nem ensino
(Paulo Freire)*

A epígrafe em destaque apresenta uma relação direta com a organização desta etapa da pesquisa, exprimindo a ideia de processo que vai se retroalimentando à medida em que as ações vão ocorrendo, gerando novas ações. Isso aponta para o objetivo geral desta pesquisa, que se propõe a analisar as inter-relações entre as políticas públicas de inclusão digital e o uso das tecnologias digitais nas escolas do campo voltadas para a construção das cidadanias em seus territórios. Partindo desse objetivo, foi estabelecido um percurso metodológico, de forma a possibilitar o desenvolvimento da pesquisa.

Quanto à abordagem da pesquisa, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa, pela sua relação direta com as ciências sociais, procurando responder às questões particulares que não podem ser quantificadas, atuando no nível dos significados como conceito central da investigação (MINAYO, 1994). Desse modo, o fenômeno ou processo social pesquisado é entendido nas determinações e transformações dadas pelos sujeitos.

Para Creswell (2010, p. 206), a pesquisa qualitativa se caracteriza pelo emprego de diferentes concepções filosóficas, estratégias de investigação, métodos de coleta, análise e interpretação de dados. Consiste, portanto, numa pesquisa interpretativa em que o investigador se encontra tipicamente envolvido e usa sua experiência de forma sustentada e intensiva com os participantes.

Quanto aos objetivos, a pesquisa se configura como uma pesquisa exploratória e descritiva. Ela é exploratória pelo seu propósito de proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito, por meio da descrição das características de determinadas populações ou fenômenos (GIL, 2018, p.26). Nesse sentido, a pesquisa exploratória permite ainda considerar os mais diversos aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado, possibilitando, também, que a coleta de dados possa ocorrer de maneira diversificada. Quanto ao seu caráter descritivo, de acordo com Gil (2018, p. 26), a pesquisa vai além da simples identificação de seus

elementos e aspectos, tentando descrever algumas características da população estudada, do fenômeno ou da experiência vivenciada, estabelecendo uma relação entre as possíveis variáveis do estudo e proporcionando uma nova perspectiva deste sobre o problema.

Dessa forma, ao relacionar uma pesquisa de natureza qualitativa e com características exploratória e descritiva, com vistas a responder aos objetivos estabelecidos pelo estudo, foram elencados procedimentos diversificados que permitissem a efetividade dos mecanismos propostos pelo pesquisador para a aproximação junto ao ambiente escolar e que possibilitassem, também, evidenciar resultados significativos no que diz respeito aos saberes construídos a partir das vivências no campo de pesquisa.

Diante do exposto, no que se refere aos procedimentos metodológicos, a nossa opção foi pela pesquisa participante, tentando conhecer mais e melhor as situações educativas particulares do contexto pesquisado e buscando soluções que possam vir promover benefícios coletivos junto ao campo pesquisado. Assim, neste estudo, estabelecemos uma relação com as Epistemologias do Sul, não só no sentido de propor a emancipação social da população pesquisada, mas, conforme Gil (2018, p. 142), trazer para o centro da análise os grupos subalternizados, tais como trabalhadores rurais, favelados, indígenas etc. Deste modo, através da pesquisa participante, a posição do pesquisador passa a ser a de agente do processo que estuda.

Nessa direção, Gil (2018), a partir dos estudos sobre a pesquisa participante de Le Bortef (1984), descreve as seis fases que foram absorvidas da pesquisa participante, são elas: “montagem institucional e metodológica, estudo preliminar da região e da população pesquisada, análise crítica dos problemas e elaboração do plano de ação” (GIL, 2018, p. 143).

2.1 PRIMEIRA FASE DA PESQUISA: A MONTAGEM INSTITUCIONAL E METODOLÓGICA DA PESQUISA PARTICIPANTE

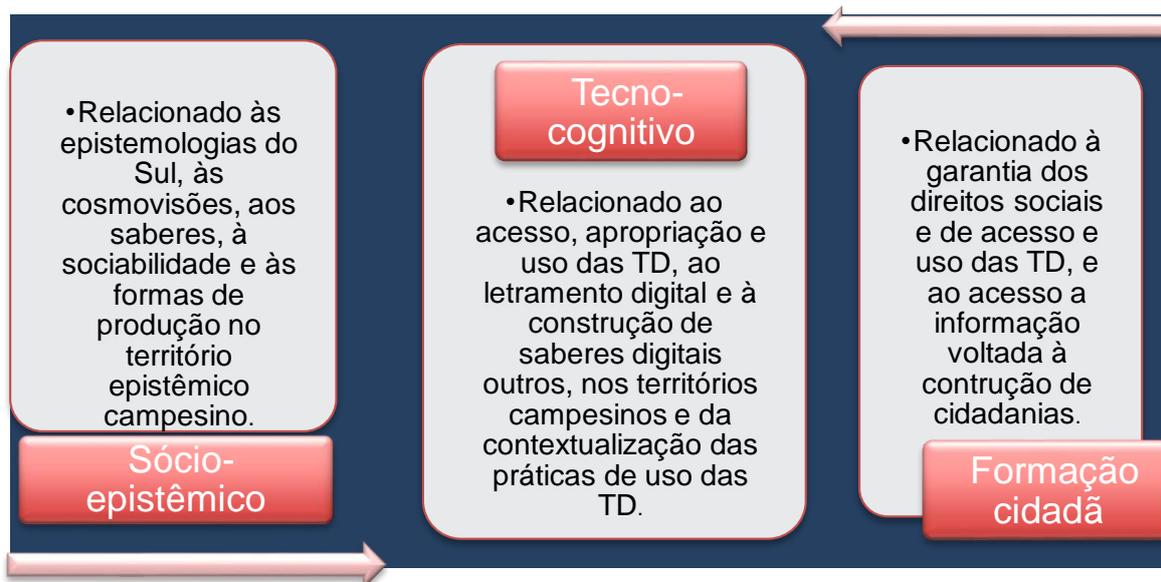
Esta primeira fase representa a tomada de decisão na estruturação de todo o projeto de pesquisa e foi organizada a partir da imersão do pesquisador junto à comunidade de prática, ação que gerou a tomada das seguintes decisões:

2.1.1 A determinação das bases teóricas da pesquisa

O diálogo estabelecido entre a comunidade de prática, o pesquisador e seus pares, resultou na tomada das primeiras decisões que visavam o estabelecimento do lastro teórico-metodológico que pudesse dar sentido à pesquisa, sendo elencado as seguintes orientações epistêmicas:

1. A base teórica na qual a pesquisa está ancorada é a das Epistemologias do Sul, tanto pela sua relação com as bases sociais quanto pelo caráter emancipador proposto nos seus eixos de discussão, sobretudo, evidenciando a discussão relacionada ao colonialismo e ao capitalismo, como elementos orientadores da pesquisa;
2. A questão que orienta a pesquisa se originou da relação com a comunidade de prática que compõe as nuances diversificadas da escola do campo, baseada em suas lidas diárias de uso das tecnologias digitais e no uso do recurso para a formação dos sujeitos em seus territórios;
3. Para o desenvolvimento da pesquisa, foi tomado como objetivo geral analisar as inter-relações entre as políticas públicas de inclusão digital e o uso das tecnologias digitais nas escolas do campo voltadas para a construção das cidadanias em seus territórios. Dessa forma, os objetivos específicos nos levaram a mapear o cenário da pesquisa sobre a inclusão digital nas escolas do campo; descrever as políticas de inclusão digital voltadas para as escolas do campo; analisar as práticas de uso contextualizadas das tecnologias digitais propostas para as escolas do campo presentes nas políticas de inclusão digital; e identificar as limitações de uso das tecnologias digitais voltadas para a construção das cidadanias no território epistêmico das escolas do campo.
4. A realização do mapeamento sistemático, para conhecimento do cenário da pesquisa, permitiu a elaboração de três pilares a serem considerados no desenvolvimento das análises teóricas. De acordo com suas relações com o campo epistêmico, cada um dos pilares trouxe atributos que possibilitaram a realização de análises específicas para a construção do lastro teórico da pesquisa. Esses pilares foram nomeados pelo pesquisador como sócio-epistêmico, tecno-cognitivo e de formação cidadã, e foram utilizados como direcionamento para a construção do corpus teórico da pesquisa.

Figura 01- Os pilares originados no Mapeamento Sistemático da Literatura (MSL)



Fonte: Organização do pesquisador (2020).

5. A tese que defendemos é a de que as inter-relações entre as políticas públicas de inclusão digital e o uso das tecnologias digitais nas escolas do campo têm se ancorado no modelo colonialista de controle social, ocorrendo descontextualizadas do território camponês e desarticuladas da construção das cidadanias, assumindo um formato de colonialismo digital nesses territórios.

2.1.2 A delimitação da região a ser estudada

Como forma de atender aos objetivos deste estudo, verificamos que a seleção dos participantes deveria contemplar a análise das atuações em duas diferentes frentes: a) os gestores do Núcleo de Tecnologia Municipal da Rede de Ensino de Vitória de Santo Antão (NTM-VSA); b) os professores/professoras, professores/as responsáveis e gestores/as das escolas do campo da rede participantes do estudo.

A seleção dos gestores que compõem o Núcleo de Tecnologia Municipal se deve ao fato de que todas as políticas públicas relacionadas à inclusão digital, na Rede de Ensino de VSA, originam-se ou são implantadas/implementadas sob suas orientações nesse núcleo. O caráter de implantação/implementação das políticas de inclusão digital na rede concentra nas ações do núcleo a estruturação dos processos de formação continuada dos professores/as para o uso das TD na educação e a

assistência técnica fornecida às escolas, principalmente as escolas do campo, imprimindo ao NTM uma posição estratégica para a pesquisa.

Compreender como a relação entre o NTM e os demais núcleos de formação da rede se articulam, permite analisar a forma como ocorrem as inter-relações entre os processos formativos, os diálogos que se estabelecem entre o NTM e os demais núcleos de formação existentes na rede, sobretudo, no que tange à formação voltada para os professores/as, professores/as responsáveis e gestores/as vinculados às escolas do campo para o uso das TD.

Quanto ao grupo dos professores/as, professores/as responsáveis e gestores/as das escolas do campo, a opção foi feita por representarem os principais atores responsáveis pela materialização das políticas de inclusão digital na escola campesina. Analisar a forma como essas práticas de uso das TD sofrem influência das estruturas hegemônicas e como repercutem no projeto de formação dos sujeitos campesino, atribui a esse grupo de colaboradores um papel importante para o entendimento das nuances dessas políticas na Rede de Ensino.

Do universo das 37 escolas que compõem o grupo de escolas do campo da Rede de VSA, 30 delas foram incluídas na pesquisa - aquelas que, por adesão, fizeram a opção por participarem, assinalando o interesse a partir do questionário inicial e no aceite do TCLE. Estas escolas deveriam ainda estar inseridas nos projetos de inclusão digital desenvolvidos pelo NTM. A relação de diálogo foi constante e contínua, durante o desenvolvimento da pesquisa.

2.2 A SEGUNDA FASE DA PESQUISA: O ESTUDO PRELIMINAR DA REGIÃO E DA POPULAÇÃO PESQUISADA

De acordo com Gil (2018, p. 143), é nesta fase que a identificação da estrutura social da população a ser estudada se torna de grande importância para que as diferenças sociais de seus membros possam ser reveladas, assim como suas posições nos grupos, conflitos e interesses. Nessa fase, a opção foi feita pelo uso do questionário, que foi aplicado junto aos professores/as responsáveis e gestores/as das escolas do campo e que possibilitou reunir as informações necessárias para a construção do perfil das escolas participantes da pesquisa.

Dessa forma, os dados originados do questionário foram agrupados a partir da elaboração em unidades temáticas, possibilitando, assim, uma análise contextualizada que permite a elaboração não apenas do perfil da escola, mas que também possibilitou traçar o perfil do seu território. Desse modo, nosso primeiro movimento em direção à contextualização da pesquisa corresponde à apresentação do território.

2.2.1 O município da Vitória de Santo Antão

Em seu aspecto histórico, a cidade de Vitória de Santo Antão foi palco de movimentos importantes na cena política nacional. A Batalha das Tabocas, ocorrida em 1645, no Monte das Tabocas, representa um primeiro movimento de insurgência contra os holandeses, iniciando o que os historiadores locais, em suas narrativas, denominam de “sentimento nativista” cuja direção resultou na revolução pernambucana e, conseqüentemente, caminhou para a independência do Brasil. A cidade abrigou ainda a família imperial, em 1859, tornando-se a capital do império por um período de dois dias, durante a passagem da família real pela província de Pernambuco. Naquela ocasião, tornaram o casarão colonial em que hoje funcionam o Instituto Histórico e Geográfico da Vitória de Santo Antão, e os museus histórico e da imprensa, o centro do poder imperial.

Em 1880, um conflito político ocorrido às vésperas das eleições municipais, nas cercanias da Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, entre o Partido Liberal e Partido Conservador (liberais leões e liberais democratas), ambos representando a cultura canavieira vitoriense, representou um intenso momento de disputas políticas que marcou a região, e culminou na morte do Barão de Escada, importante representante da política conservadora canavieira da região.

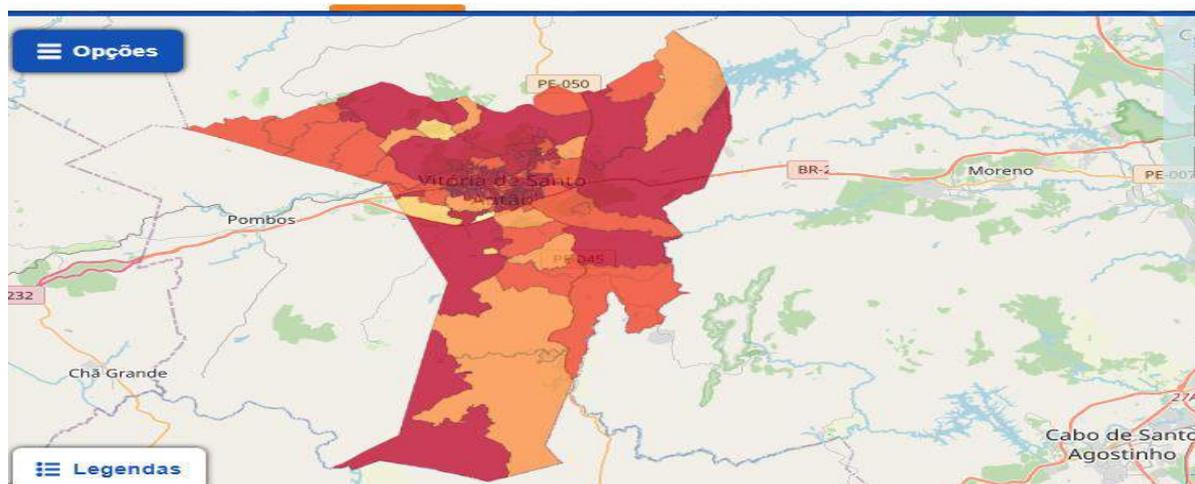
O protagonismo feminino teve Mariana Amália como um dos primeiros registros voluntários para participação do batalhão que partia da cidade para a luta na guerra do Paraguai; e, na escritora Martha Hollanda, como a primeira mulher a fazer a solicitação do direito ao voto na comarca da Vitória de Santo Antão.

Enquanto protagonismo histórico-político-social, as tensões presentes nas lutas sociais que percorreram os territórios campesinos pelos direitos de permanecerem em suas terras, ganharam protagonismo social com o movimento das

Ligas Camponesas, no Engenho Galileia. O movimento de resistência camponesa protagonizado pelos agricultores galileus, organizados pelo parlamentar Francisco Julião, inaugura os primeiros movimentos pela reforma agrária no Brasil após o fim da 2ª guerra mundial, partindo do cenário local, de acordo com Silva (2010), com repercussão nacional e internacional para as lutas camponesas.

Enquanto elemento geográfico, Vitória de Santo Antão é um município localizado na mesorregião da zona da mata pernambucana, possuindo uma área territorial de 336,57 Km², com 15,5km² de área urbanizada (IBGE, 2019) e densidade demográfica de 398,38 hab/km² distribuídos entre as matas úmidas e seca. Faz limites ao norte, com Gloria do Goitá e Chã de Alegria; ao sul, com Primavera e Escada; ao leste, com São Lourenço da Mata, Moreno e Cabo de Santo Agostinho; e, ao oeste, com Pombos. Possui uma importante bacia hidrográfica, tendo como principais rios o Tapacurá, Pirapama, Joboatão e Ipojuca, classificados como pseudo-tropicais por apresentarem vazantes na primavera-verão e enchentes no outono-inverno, de acordo com MORAIS et al. (2011).

Figura 02- Mapa da cidade de Vitória de Santo Antão



Fonte: IBGE (2024).

Possui uma população de 134.084 habitantes, segundo dados do IBGE (2022), e apresenta um índice de escolarização dos 6 aos 14 anos de 96,9% e um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,640.

No cenário político foi elevada à categoria de cidade através da Lei Provincial nº 113, sancionada pelo Barão da Boa Vista, em 1843, com o nome de CIDADE DE

VICTORIA, em alusão a vitória obtida na Batalha das Tabocas, em 1645. O nome Vitória de Santo Antão foi definitivamente homologado em 1943, pelo Decreto-Lei Estadual nº 952, em que ficou estabelecido a elevação do território para município, comarca e distrito. A formação do município, portanto, iniciou no século XVII, com a chegada do português Diogo de Braga, oriundo da Ilha de Santo Antão, Arquipélago de Cabo Verde, que se estabeleceu em terra para o desenvolvimento de atividades agropecuárias, e com a fixação dos lavradores e criadores no vale do Tapacurá.

Numa análise da visão sócio-econômica do município, podemos afirmar que a dinâmica econômica do município está baseada no cultivo de hortaliças, de verduras, de tuberosas (macaxeira, mandioca e batata doce) e de cana-de-açúcar, estendendo-se como polo econômico para mais 15 municípios vizinhos. A produção de horti-fruti-granjeiros tem sua concentração em três polos principais: Natuba, Pirutuba e Oiteiro, e a cultura da cana-de-açúcar concentra sua produção nas regiões sul e leste, em que a umidade se trona mais favorável para este tipo de atividade econômica.

No setor industrial, o município possui o Engarrafamento Pitú, O Grupo JB, a Owens Illinois, a BRF, A Metafrio Solutions AS, Elcoma Computadores, MC Bouchemie Brasil, Mondelez, Roca, a fábrica de tintas Anjo, a Betal Confecções, a Metal Módulos do Nordeste Ltda, A Converplas Embalagens do Nordeste Ltda e a Isoeste Construtivos Térmicos. Possui ainda um comércio bastante diversificado, sobretudo, no que se refere à feira-livre, que ocorre regularmente às sextas e sábados, apresentando uma variedade produtos agrícolas e artesanais.

Quanto aos aspectos culturais, pode-se destacar a manifestação popular que ocorre no carnaval como uma das mais fortes e tradicionais do município. A tradição mantida pelo carnaval de todos os bichos, concentra os festejos nos clubes de alegorias como o Camelo, o Cisne, O leão, A girafa, A zebra, o Urso branco, o Boi da Vitória e a tradição dos carros alegóricos e das fantasias em seus desfiles. Possui o único clube de fados remanescente no país, o Taboquinhas, que desfila com orquestra de pau e corda pelas ruas, durante os festejos carnavalescos; o Maracatu Baque Virado da Vitória; e o É tesão, bloco de grande participação popular que abre as festividades carnavalescas local.

Os elementos educacionais nos mostram um importante centro de formação profissionais presente no município. Para além do conjunto de escolas que fazem parte da Rede Municipal de Ensino, apresenta um expressivo número de escolas

ligadas às redes privadas e confessionais, e um conjunto de núcleos de Ensino Superior composto pelo Centro Acadêmico da Vitória (CAV), ligado à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), que se complementam com o Centro Universitário da Vitória de Santo Antão (UNIVISA), o Centro Universitário Osman Lins (UNIFACOL), a Faculdade Macedo de Amorim (FAMAM) e a Faculdade Novo Horizonte (FNH), além de um grande número de espaços que abrigam os polos presenciais das instituições que ofertam o ensino na modalidade a distância. E é nesse território, marcado pela constituição da base rural que vamos construindo um caminho de investigação, na busca pelo entendimento em relação à presença das tecnologias digitais, a partir das escolas campesinas, como possibilidade de mudança na forma como estes territórios campesinos, que compõem o município de Vitória de Santo Antão, podem vir a emergir do estado de invisibilidade onde naturalmente já se encontram imersos.

2.2.2 A Rede Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão

A Rede Municipal de Ensino de VSA é composta por 61 escolas que oferecem desde o Ensino Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental. Desse grupo, 24 fazem parte do grupo de escolas urbanas e 37 delas compõem o grupo de escolas do campo. Atendem a um público total de 17.460 estudantes, divididos em 15.313 pertencentes às escolas urbanas e 2.147 às escolas do campo, segundo dados fornecidos pelo NTM, a partir do censo 2022. Em sua estrutura administrativa, essa rede é composta por núcleos diversos, como: núcleo de gestão de pessoas, de planejamento e gestão, de transporte, de educação inclusiva, de normatização, de patrimônio, de formação, e o NTM, com o qual estabelecemos uma relação direta no desenvolvimento da pesquisa.

No que se refere à política de inclusão digital implementada na rede pelo NTM, sua principal ação é o projeto Aula Digital, em parceria com a Fundação Telefônica Vivo, executada no município pelo Centro de Estudos e Sistemas Avançados do Recife – CESAR, que tem por objetivo o fornecimento de recursos digitais para as escolas e a formação de professores/as para o uso das TD, através da plataforma PROFUTURO, gerenciada pela Fundação Telefônica Vivo. Dessa forma, o projeto

atende a 52 escolas, sendo que 29 delas são escolas do campo. Em relação às escolas do campo, 16 delas iniciaram sua participação no projeto de inclusão digital da Rede de ensino desenvolvida em parceria com a Fundação Telefônica Vivo, no ano de 2019. Em 2021, a parceria ampliou o atendimento para mais 14 escolas, totalizando 30 escolas do campo atendidas pelo projeto.

2.2.3 Os participantes da pesquisa

A pesquisa contou com a participação de dois grupos de sujeitos. O primeiro deles foi composto pelos professores/as, professores/as responsáveis e gestores/as (de acordo com as nomenclaturas adotadas pela rede) que formavam a comunidade de prática das escolas do campo; e, o segundo, pelos gestores do Núcleo de Tecnologia Municipal – NTM da rede da Vitória de Santo Antão.

2.2.3.1 A comunidade de práticas das escolas do campo da Rede Municipal de Ensino da Vitória de Santo Antão

As escolas do campo da Rede Municipal de VSA têm seu gerenciamento educacional organizado em dois modelos de gestão: as que possuem o professor/a responsável pela escola, que divide suas atividades entre o gerenciamento educacional administrativo e a sala de aula; e as que possuem gestor/a, que não acumulam a docência em suas atividades. Das 37 escolas do campo que compõem a rede, 29 delas são gerenciadas por professores/as responsáveis e apenas 08 possuem um gestor/a em seu quadro funcional. Em relação à oferta de ensino, algumas escolas oferecem o atendimento à Educação Infantil, porém, a maior parte das escolas concentram o atendimento nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Uma delas, a EC23, oferece a modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

De acordo com o território em que cada escola se situa, a população de estudantes sofre uma variação em relação ao seu quantitativo, por nível de atendimento. Considerando o fechamento do censo educacional 2021, a população de estudantes camponeses somava 2.248 estudantes. Desse universo, três escolas

concentravam uma representação expressiva dessa população: a EC23, com 609 estudantes; a EC30, com 181 estudantes; e a EC28, com 122 estudantes.

2.2.3.2 Os gestores do Núcleo de Tecnologia Municipal da Rede Municipal de Ensino da Vitória de Santo Antão

O Núcleo de Tecnologia Municipal – NTM, da Rede Municipal de Ensino da Vitória de Santo Antão, iniciou suas atividades no ano de 2009 a partir da implantação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional – PROINFO, criado pelo Ministério da Educação, no ano de 1997. Desempenha um importante papel na articulação, implantação e implementação das políticas voltadas à inclusão digital na rede, acompanhando e oferecendo assistência às escolas tanto rurais quanto urbanas que compõem esse universo.

O papel desempenhado por esse núcleo tem grande relevância para a pesquisa, uma vez que é dele que se origina o acompanhamento de toda a rede, principalmente no que se refere às políticas públicas de inserção de tecnologias nas escolas, ação esta que não se limita somente às escolas, mas, também, atua junto a todo o núcleo administrativo da SEDUC. Desse modo, acompanhamos o desenvolvimento dessas ações, no período de julho 2020 a maio de 2022, para traçarmos um perfil que pudesse considerar todo o leque de ações. Nesse contexto, acompanhamos a transição da gestão administrativa do NTM, ocorrida entre 2019 e 2020, provocado pela mudança no cenário político pós-eleições municipais, o que nos permitiu observar o processo de replanejamento da política de inclusão digital voltada às escolas da Rede de VSA em dois momentos pontuais, o vivenciado pelo gestor que conduzia o processo antes do momento eleitoral e, posteriormente, junto a gestora que conduziu as políticas do núcleo até o final da coleta dos dados da pesquisa.

2.3 OS INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS

No sentido de cumprir cada uma das etapas da pesquisa propostas pelos objetivos específicos da pesquisa, lançamos mão de uma diversidade de instrumentos que pudesse tornar possível esse desenvolvimento. Desse modo, os instrumentos utilizados em cada uma das etapas serão apresentados a seguir.

2.3.1 O protocolo utilizado para o MSL

Para o mapeamento do cenário da pesquisa, objeto de estudo do nosso primeiro objetivo específico, utilizamos o Mapeamento Sistemático da Literatura – MSL, a partir dos protocolos descritos por Rocha (2018), utilizando os repositórios de busca ATTENA, SciELO, BDTD e RCAAP que se encontra desenvolvido no capítulo 3 da tese.

2.3.2 O protocolo utilizado para a aplicação do questionário

Para este grupo de análise, que visa dar cumprimento ao segundo objetivo específico proposto pela pesquisa, que é o de descrever a política de inclusão digital voltadas para as escolas do campo, foi aplicado um questionário a partir do uso dos formulários do Google, junto aos professores/as responsáveis e gestores/as das escolas participantes. Os dados foram coletados no período de março a maio de 2021, ocorrendo durante o momento de pandemia causado pela COVID-19, o que representeou um grande desafio para o cumprimento desta etapa. Porém, mesmo com as dificuldades impostas pela situação social provocada pela pandemia, obtivemos a participação de 30 escolas que responderam ao questionário.

O quadro a seguir apresenta o roteiro utilizado para a construção do questionário junto à comunidade de prática que compõe as escolas do campo.

Quadro 01- Roteiro do questionário aplicado junto à comunidade de prática nas escolas do campo

Questão	Finalidade	Tipo de questão
Por gentileza, indique a escola que você trabalha	Caracterização	Fechada
Quanto à organização, sua escola se classifica como:	Caracterização	Fechada
Quanto ao atendimento educacional, a sua escola atende: Creche, Pré-escola, Ensino Fundamental anos iniciais, Ensino Fundamental anos finais, Ensino Médio, EJA?	Caracterização	Fechada
Em relação ao número de estudantes atendidos, indique o quantitativo aproximado de acordo com a realidade da sua escola de acordo com a modalidade.	Caracterização	Fechada
Quanto a característica de funcionamento, quantas salas sua escola possui?	Caracterização	Fechada

Quanto à infraestrutura, marque os equipamentos que a sua escola dispõe para a mediação das ações didáticas e pedagógicas na sua escola.	Caracterização	Fechada
Quanto ao equipamento tecnológico para o desenvolvimento de atividades didáticas e pedagógicas, é utilizado:	Caracterização	Fechada
A formação para o uso dos recursos tecnológicos na escola, são realizadas:	Caracterização	Fechada
A escola desenvolve ações de inclusão digital junto à comunidade?	Caracterização	Fechada
A escola participa de algum projeto/iniciativa de inclusão digital junto aos programas da secretaria de educação?	Caracterização	Fechada
Quanto à localização da sua escola, ela se encontra inserida em:	Caracterização	Fechada
Quanto ao espaço físico em que funciona, a escola possui	Caracterização	Fechada
Identifique os itens sanitários presente na sua escola	Caracterização	Fechada
Quanto à produção de subsistência da população local, marque as alternativas que melhor representam o contexto de produção do território da sua escola	Caracterização	Fechada
Identifique a melhor forma de desenvolvimento do currículo na sua escola	Caracterização	Fechada
A escola propõe o desenvolvimento de grupos de trabalho junto aos professores para a contextualização do currículo e adequação a realidade local?	Caracterização	Fechada
Existem propostas na escola para o desenvolvimento de formações periódicas para a discussão sobre a contextualização do currículo, ou as ações ocorrem promovidas por:	Caracterização	Fechada
A disposição dos conteúdos orientados pelo currículo é pensada a partir de qual orientação?	Caracterização	Fechada
Em relação a participação da comunidade na escola, identifique os momentos mais frequentes dessa ocorrência.	Caracterização	Fechada

Fonte: Organização do pesquisador (2021).

As questões aqui elencadas foram estruturadas de forma a possibilitar a construção de um cenário que permitisse conhecer a escola do campo e suas realidades.

2.3.3 O protocolo do desenvolvimento da entrevista com os gestores do Núcleo de Tecnologia

Como mencionado na pesquisa, o Núcleo de Tecnologia Municipal é o departamento responsável pela condução da política de inclusão digital na Rede de Ensino. Dessa forma, os gestores responsáveis pelo núcleo orientam os rumos dados a essa política junto a Rede a partir da estrutura principal de gerência orientada pela Secretaria Municipal de Educação, portanto, para entender como as inter-relações entre essas políticas e as escolas do campo ocorrem, fez-se necessário o conhecimento dessas orientações de modelo de gestão voltadas para o NTM.

Quadro 02- O roteiro da entrevista aplicada aos gestores do Núcleo de Tecnologia Municipal - NTM

Questão	Finalidade	Tipo de questão
No contexto do planejamento da SEDUC/VSA, qual coordenação/núcleo/secretaria se responsabiliza pelo planejamento da política de inclusão digital na Rede?	Identificar a percepção do gestor em relação ao Núcleo.	Aberta
Qual o papel do Núcleo de Tecnologia e qual o seu objetivo diante da estrutura de planejamento e formações continuadas presentes nas ações da SEDUC/VSA?	Identificar a percepção do gestor na relação entre o Núcleo de Tecnologia e o Núcleo de formação continuada da Rede.	Aberta
Qual a composição da equipe do NTM?	Conhecer a composição da equipe que compõe o NTM.	Aberta
O NTM promove formações continuadas voltadas a inclusão digital de forma regular?	Conhecer as ações de formação promovidas pelo NTM.	Fechada
Quais as últimas formações voltadas a inclusão digital oferecidas pelo Núcleo para a Rede?	Conhecer as temáticas de formações proposta.	Aberta
De que forma as formações para a inclusão digital são articuladas junto a Rede?	Identificar se as formações do Núcleo se articulam com a Rede.	Aberta
As formações para a inclusão digital oferecida pelo Núcleo são estruturadas considerando o contexto das escolas urbanas e do campo?	Identificar os contextos das escolas do campo presentes nas formações.	Aberta
Discorra um pouco mais sobre a resposta anterior	Construir espaço para a articulação de contextos.	Aberta
Como são feitas as escolhas das temáticas propostas para as formações oferecidas pelo Núcleo?	Identificar as articulações entre as escolas do campo e o Núcleo.	Aberta
Como são definidas as periodicidades para a oferta das formações ofertadas pelo Núcleo?	Conhecer a estrutura de planejamento de formações.	Aberta

Sobre a relação do Núcleo com a Rede de ensino, e, especificamente com as escolas do campo, como as informações do Núcleo são difundidas para esse público?	Conhecer como se dá a relação de informação entre o Núcleo e as escolas do campo.	Aberta
O Núcleo dispõe de um projeto de formação permanente que vise a inclusão digital na Rede?	Conhecer a política de inclusão digital do Núcleo.	Fechada
Se sim, é possível o acesso ao documento para os fins da pesquisa?	Acessar os documentos normativos.	Aberta
Considerando as especificidades próprias das escolas do campo, de que forma o Núcleo direciona o desenvolvimento de ações de suporte junto a essas escolas?	Perceber as relações entre o Núcleo e as escolas do campo.	Aberta

Fonte: Organização do pesquisador (2021).

A entrevista foi aplicada em dois momentos de grande importância no desenvolvimento da pesquisa, pois contamos com a participação do gestor que se encontrava em exercício no NTM, no início da pesquisa, e, em decorrência de sua saída do Núcleo, com a gestora que assumiu a gestão.

2.3.4 O protocolo estabelecido para a análise das práticas de uso das TD no Plano de Inovação do NTM

A análise das práticas de uso das tecnologias digitais voltadas para as escolas do campo foi possível a partir do acesso ao documento normativo intitulado Plano de Inovação Tecnológica da Vitória de Santo Antão – PLIVSA. Este documento tem sido tomado como base para a implementação das políticas públicas de inclusão digital da Rede até a etapa de fechamento da coleta de dados da pesquisa.

Estabelecemos uma análise do documento, de forma que fosse possível a construção de um diálogo entre a identificação das propostas de uso das TD apresentadas no documento e o olhar estabelecido pela pesquisa a partir dos seus pilares teóricos de sustentação estabelecidos *a priori*. Nessa relação, foi estabelecido o seguinte protocolo de análise:

Quadro 03- O protocolo aplicado a análise do Plano de Inovação tecnológica da Vitória de Santo Antão - PLIVSA

Pilar de análise	Objetivo
Pilar sócio-epistêmico	Identificar se o uso das TD proposto no documento tinha relação com as cosmovisões, com os saberes, com a sociabilidade e com as formas de produção de subsistência nos territórios campestinos
Pilar tecno-cognitivo	Identificar se o uso das TD proposto no documento fazia relação com o letramento digital, com a construção de saberes digitais outros no território campestino e com a contextualização das práticas voltadas a esses territórios.
Pilar da formação cidadã	Identificar se o uso das TD proposto no documento tinha relação com a garantia de direitos de acesso e uso, ao acesso à informação e à construção das cidadanias nesses territórios.

Fonte: Organização do pesquisador (2021)

Os pilares de análise aqui representados permitiram construir um olhar contextualizado, possibilitando a relação entre o campo teórico da pesquisa e a política de inclusão digital voltado para as escolas do campo.

2.3.5 A entrevista realizada junto aos professores/as responsáveis e professores/as das escolas do campo

Nesta etapa, identificar as formas de uso das TD nas escolas do campo da Rede da Vitória de Santo para a construção das cidadanias, foi necessário como forma de fortalecimento do corpus teórico trazido pela tese. Desse modo, conhecer as percepções desse grupo de sujeitos sobre essas limitações foi possível a partir do seguinte roteiro:

Quadro 04- Roteiro da entrevista realizada junto à comunidade de prática das escolas do campo

Questão	Objetivo ³	Tipo de questão
Você, enquanto professor/a da escola do campo, considera-se contemplado/a pela política de inclusão digital proposta pela Rede?	Identificar a presença da linha abissal na implementação da política de inclusão digital na Rede	Aberta
Em relação aos territórios campestinos, o que não é considerado quando se trata do uso das TD nesses territórios?	Identificar elementos da sociologia das ausências no contexto das respostas	Aberta
O que você considera importante destacar quando se trata do uso das TD nas escolas do campo?	Identificar elementos da sociologia das emergências no contexto das respostas	Aberta
Quando você faz uso das TD com os estudantes, como você lida com a diversidade de familiaridade que eles apresentam com essas tecnologias?	Analisar a ecologia de saberes presentes nas propostas pedagógicas presente na comunidade de prática	Aberta
Quais limitações você pontua sobre o uso das tecnologias na escola do campo?	Analisar o uso das TD na artesanaria das práticas presente nas escolas do campo	Aberta

Fonte: Organização do pesquisador (2023)

As questões aqui relacionadas permitiram relacionar o campo teórico e a prática desenvolvida pelos professores/as responsáveis e professores/as em suas respectivas escolas de atuação.

2.3.6 A atividade de coleta dos dados

O respeito à participação dos sujeitos tornou-se uma ação marcante durante cada uma das etapas do processo de coleta dos dados da pesquisa. Essa relação de participação tornou possível a flexibilização dos tempos e a garantia de participação de cada grupo pesquisado, bem como o apontamento de pontos sensíveis presentes nas comunidades de prática que foram incluídos como objetos de análise. Desse

³ Os objetivos aqui elencados compõem a base de desenvolvimento das Epistemologias do Sul. Nesta etapa, a pesquisa procura analisar essa relação direta devido as Epistemologias de Sul haverem sido tomadas como lente teórica para o seu desenvolvimento.

modo, o exercício da participação na relação entre pesquisador-sujeito e campo de pesquisa pode ser observado na representação da figura a seguir.

No desenvolvimento desta etapa foram aplicados os seguintes instrumentos:

- 1- questionários, por meio do uso dos formulários Google, junto aos professores/as responsáveis e gestores/as das escolas do campo;
- 2-entrevistas realizadas com os gestores do Núcleo de Tecnologia Municipal - NTM;
- 3-Análise documental, para maior conhecimento do Plano de Inovação Tecnológica que consta como documento norteador da política de inclusão digital implementada pelo NTM;
- 4-entrevista realizada com os professores/as e professores/as responsáveis que compõem a comunidade de prática das escolas do campo.

Figura 03- A atividade de coleta de dados



Fonte: Organização do pesquisador (2023)

2.4 AS FORMAS DE ANÁLISE DE DADOS

Nesta etapa da pesquisa, de acordo com Creswell (2010), é importante manter a atenção voltada para as questões éticas de confidencialidade e concordância da informação junto aos sujeitos, da preservação das identidades, da guarda dos dados produzidos e da precisão no que tange a interpretação dos dados coletados. Em vista

disso, nosso plano de análise dos dados, dadas às características da pesquisa, encontra-se estruturado da seguinte forma:

Quadro 05- Estrutura proposta para a análise dos dados da pesquisa

OBJETIVOS	INSTRUMENTOS	FORMAS DE ANÁLISES	CATEGORIAS
Mapear o cenário de pesquisa sobre a inclusão digital nas ECs.	Bases de dados (ATTENA, SciELO, BDTD e RCCAAP)	Ciclos de Saldaña (2013) + Atlas.TI.	Pilar sócio-epistêmico; Pilar tecno-cognitivo; Pilar da formação cidadã.
Descrever a política de inclusão digital voltada para ECs.	Questionário (Formulários Google)	Ciclos de Saldaña (2013) + Atlas.TI)	Contexto organizacional; Contexto tecnológico; Contexto territorial; Desenvolvimento do currículo.
Analisar as práticas de uso contextualizadas das TD propostas para as escolas do campo apresenta nas políticas de inclusão digital.	Entrevista (gestão do NTM)	Ciclos de Saldaña (2013) met. elementar – cód. descritiva + Atlas.TI	Composição; Atuação na Rede; Propostas educacionais.
	Documentos internos (PLIVSA)		Pilar sócio-epistêmico; Pilar tecno-cognitivo; Pilar da formação cidadã.
Identificar as limitações de uso das TD voltadas para a construção das cidadanias no território epistêmico das ECs.	Entrevistas	Ciclo de Saldaña (2013) (1º ciclo – método elementar – cód. em processo; 2º ciclo – codificação teórica) + Atlas.TI	Linha abissal; Sociologia das ausências; Sociologia das emergências; Ecologia dos saberes; Artesania das práticas.

Fonte: Organização do pesquisador (2022)

No sentido de criar uma relação direta entre a análise do Plano de Inovação Tecnológica do NTM, documento norteador das políticas públicas da Rede de Ensino da Vitória de Santo Antão, e a lente teórica das Epistemologias do Sul, assumida como lente teórica para a pesquisa, adotamos as categorias de análise que

emergiram do corpus teórico da tese para o cumprimento da segunda etapa do nosso terceiro objetivo específico, que foi o de analisar as práticas de uso contextualizadas das tecnologias digitais propostas para as escolas do campo presentes nas políticas de inclusão digital. Dessa forma, foi possível analisar a política pública de inclusão digital proposta pelo NTM, a partir da ótica proposta pelos pilares de sustentação teórica da tese, e que se originaram das Epistemologias do Sul, promovendo não apenas uma relação direta com a teoria, mas, uma contextualização com as práticas de uso das tecnologias digitais nos territórios epistêmicos campestres das escolas do campo.

Estruturadas as formas de análise dos dados, seguimos para a etapa de organização dos procedimentos adotados para análise dos dados, considerando cada uma das etapas vivenciadas durante o desenvolvimento da pesquisa.

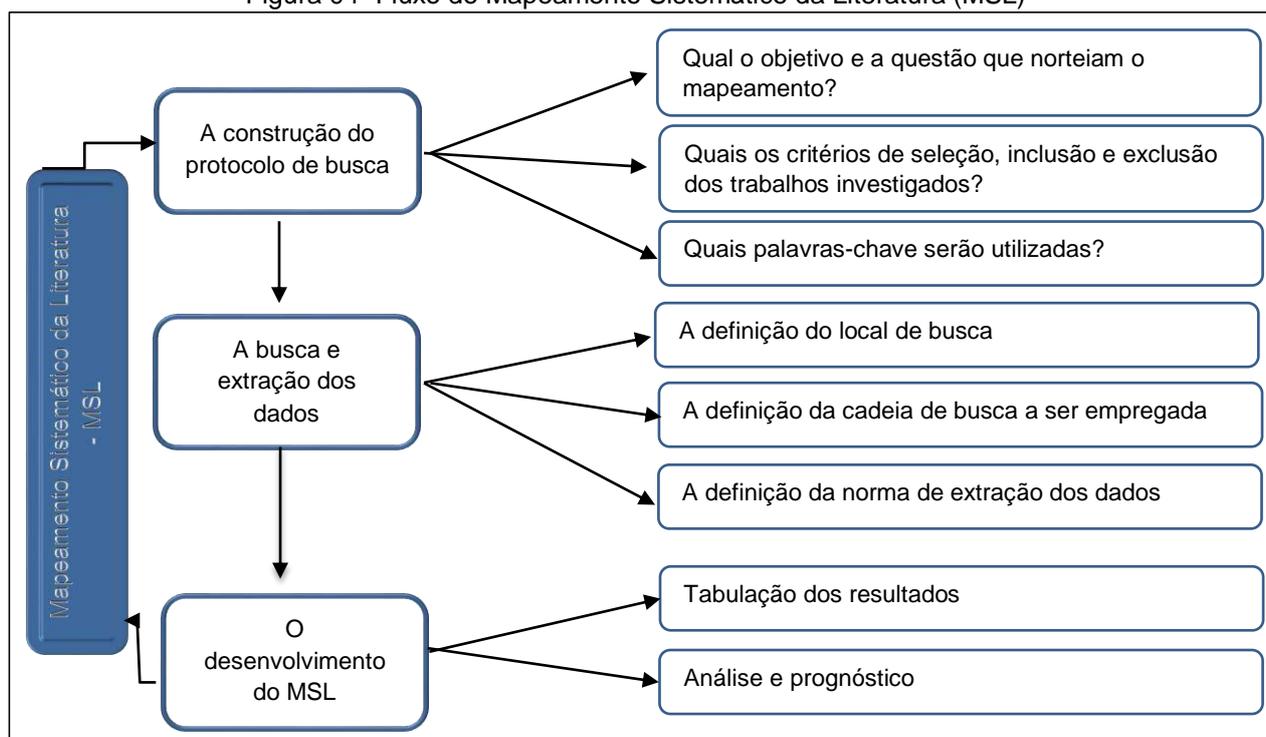
2.4.1 Os procedimentos de análise dos dados

Procuramos adotar aqui metodologias que pudessem assegurar a qualidade e o rigor da investigação. A multiculturalidade presente nos territórios do campo da pesquisa exigiu a construção de uma pluralidade de instrumentos que pudessem nos possibilitar olhares outros, no tocante ao nosso objeto de estudo. Desse modo, adotamos um conjunto de procedimentos que permitisse dar conta dessa multiplicidade de olhares, conforme apresentaremos a seguir.

2.4.1.1 O Mapeamento Sistemático da Literatura – MSL

As práticas metodológicas foram desenvolvidas a partir da elaboração do protocolo de Rocha (2018), cujo fluxo de desenvolvimento foi elaborado considerando o esquema representado na figura 04:

Figura 04- Fluxo do Mapeamento Sistemático da Literatura (MSL)



Fonte: Rocha (2018)

O Mapeamento Sistemático da Literatura – MSL nos permitiu uma maior autonomia de buscas, na realização do inventário temático ao qual nos propusemos a desenvolver.

2.4.1.2 A análise do questionário

Considerando as informações presentes nos questionários que apresentavam as diversidades dos territórios campestres, utilizamos os ciclos de Saldaña (2013) e optamos pela definição a priori de contextos de análise que pudessem abarcar essas diversidades, permitindo a compreensão do panorama sócio-territorial da escola campestre e o olhar para a ocorrência das inter-relações entre esse contexto e as políticas públicas de inclusão digital propostas pela Rede para essas escolas.

Essa opção se encontra representada da seguinte forma:

Quadro 06- Categorias definidas a priori para a análise dos questionários aplicados junto aos professores/as responsáveis e professores/as das escolas do campo

Objetivo	Categorias a priori
Conhecer a organização, atendimento e infraestrutura das escolas	Contexto organizacional
Analisar a relação da escola com o território epistêmico	Contexto territorial
Analisar a presença dos recursos tecnológicos, e as formações da Rede voltadas para as escolas	Contexto tecnológico
Compreender as propostas de desenvolvimento do currículo nas escolas e suas intervenções junto à comunidade.	Contexto curricular

Fonte: Organização do pesquisador (2022)

Por meio do inventário realizado nas informações, efetuamos a codificação das escolas participantes, adotando a nomenclatura EC (Escola do Campo), seguida do número de ordem em que a escola aparece nas respostas do questionário.

2.4.1.3 As entrevistas com os gestores do NTM

As entrevistas realizadas junto aos gestores do Núcleo de Tecnologia Municipal – NTM foram realizadas em duas etapas, visando atender a dois momentos específicos da pesquisa: a fase do report inicial, em que fomos recebidos pelo então gestor; e, no momento posterior, após a troca de gestão, totalizando duas etapas de entrevistas.

Na análise das entrevistas, utilizamos os mesmos procedimentos anteriormente adotados para a análise do questionário. A partir dos ciclos de codificação de Saldaña (2013), três categorias foram definidas a priori para conduzir a análise da entrevista junto aos gestores do NTM, conforme representaremos a seguir:

Quadro 07- Categorias a priori definidas para a análise das informações referentes ao Núcleo de Tecnologia Municipal

Categorias	Objetivos	Unidades de registro
Contexto organizacional	Conhecer a composição e a atuação do Núcleo junto a SEDUC	Recursos humanos, representação junto a Rede
Atuação na rede	Analisar as políticas e ações desenvolvidas e implementadas pelo núcleo.	Política de inclusão digital, planejamentos e ações continuadas
Propostas educacionais	Analisar as ações do Núcleo voltadas para a formação e uso das TD junto escolas do campo	Formações, definição das temáticas, periodicidade, relação com as escolas do campo, contextualização das formações em relação as escolas do campo

Fonte: Organização do pesquisador (2022).

Após realização do inventário, os gestores foram respectivamente codificados a partir da utilização das siglas PG (Perfil de Gestão), seguido da ordem em que as respostas aparecerem no questionário.

2.4.1.3.1 O Plano de Inovação Tecnológica da Vitória de Santo Antão – PLIVSA

O documento analisado representa a base da política de inclusão digital implementada pela Rede. O acesso foi permitido por meio digital, no formato de PDF, que foi inserido no software Atlas.TI, intencionando, assim, o início do nosso primeiro ciclo de codificação a partir da utilização dos ciclos de Saldaña (2013). Após a etapa de pré-codificação, no qual foram feitas análises pessoais e teóricas, reflexões e destaques feitos nas palavras, termos, ou evidências que tornassem possível o embasamento das suposições.

Em relação aos ciclos de SALDAÑA (2013), no primeiro ciclo, adotamos o método elementar, com a codificação descritiva, e utilizamos as categorias definidas a priori que compõem o corpus teórico da pesquisa. Essa opção foi feita para mantermos a aproximação com as unidades discursivas propostas pela lente teórica adotada e a unidade com o cenário teórico da pesquisa originado a partir do desenvolvimento do MSL, conforme representado a seguir:

Quadro 08- Categorias a priori definidas para a análise do Plano de Inovação do NTM

Categorias/códigos a priori	Pilar Sócio-Epistêmico (PSE)	Pilar Tecno-Cognitivo (PTC)	Pilar da Formação Cidadã (PFC)
Reflexões originadas no processo de pré-codificação a partir da relação com a teoria	Cosmovisões do sujeito em relação ao território	Impacto das TD em relação ao território	Permanência do acesso e uso das TD no território
	Uso das TD no território	Forma de uso das TD em relação ao território	Impacto das TD como forma de intervir socialmente no território campesino
	Forma como o sujeito se relaciona com seus pares	Forma coletiva de uso das TD junto aos pares no território	Produção coletiva de conteúdo e informação no território campesino
	Produção de subsistência do sujeito no território campesino	Uso das TD na forma de produção do sujeito campesino	Uso das tecnologias digitais como forma de ampliar as formas de produção do território campesino
	Impacto da ação do sujeito no território a partir do uso das TD	Impacto das tecnologias digitais na participação social do sujeito no território	Uso autônomo das TD como forma de inserção social do sujeito
Número de relação com as categorias a priori a partir do Atlas.TI.	03	17	04

Fonte: Organização do pesquisador (2022).

No segundo ciclo, adotamos o processo de codificação focada. Nosso objetivo foi o de apontar como as categorias de análise definidas a priori se relacionavam com a estrutura da política de inclusão digital, no Plano de Inovação do NTM. Desse modo, o ciclo de codificação focada pode ser assim representado:

Quadro 09- A relação entre as categorias a priori, o Plano de Inovação do NTM e as categorias que emergiram da análise

Categorias/códigos a priori	Subcódigos emergentes	Relação com o plano de inovação do NTM
Pilar sócio-epistêmico Pilar tecno-cognitivo Pilar da formação cidadã	Competências	5
	Infraestrutura	5
	Pontos de atenção	18
	Propostas de intervenção	8
	Recursos e ferramentas	5

Fonte: Organização do pesquisador (2013)

Cumprida essa etapa da pesquisa, nosso foco voltou-se para a busca de informações junto aos professores.

2.4.1.4 A entrevista com os professores/as responsáveis e professores das escolas campesinas

A pré-análise realizada nas entrevistas realizadas junto aos professores/as responsáveis e professores/as das escolas campesinas, permitiu estruturar a análise por meio dos ciclos de Saldaña (2013). A categoria elementar, que compõe uma das fases iniciais do ciclo, de processo, permitiu estabelecer uma relação entre os dados obtidos nas entrevistas e a base teórica proporcionada pelas Epistemologias do Sul. Desse modo, através da codificação de processo, foi possível estabelecer a relação com a linha teórica defendida pela tese.

Quadro 10- Categorias definidas a priori para o primeiro ciclo de codificação da análise das entrevistas junto à comunidade de prática nas escolas do campo

Categorias/códigos a priori	Relação com as entrevistas
A linha abissal	32
Sociologia das ausências	31

Sociologia das emergências	46
Ecologia de saberes	33
Artesania das práticas	29

Fonte: Organização do pesquisador (2023).

Um segundo ciclo de codificação foi aplicado a partir do uso da codificação teórica. Nesta etapa, nossa busca se voltou para a relação entre as categorias estabelecidas a priori e uso das tecnologias digitais nos territórios epistêmicos pesquisados. Essa relação foi investigada a partir da seguinte estrutura:

Quadro 11- O segundo ciclo de codificação da análise das entrevistas junto às comunidades de prática das escolas do campo

Códigos definidos a priori	Subcódigos emergentes
A linha abissal	Inclusão; acesso à internet; quebra de continuidade de formações; ausência de contextualização; equipamentos insuficientes.
Sociologia das ausências	A participação das comunidades; acesso à internet de qualidade; relação com o contexto do território; formação contextualizada para os professores; suporte para as escolas campesinas; projetos pedagógicos contextualizados.
Sociologia das emergências	Relações de contexto; formação contextualizada; acesso a recursos tecnológicos; apoio técnico para os professores; a valorização territorial; segurança nas escolas;
Ecologia de saberes	Estímulos pedagógicos; compartilhamento de saberes; criação de sentidos pedagógicos para as atividades; integração ao mundo digital;
Artesania das práticas	Resistência ao uso das TD; limitações no letramento digital; equipamentos danificados; ausência do suporte técnico; formação de professores limitada; a conexão limitada com a internet.

Fonte: Organização do pesquisador (2023).

Enquanto lente teórica, as Epistemologias do Sul permitiram a criação da relação de contextos diretos com as comunidades de prática representadas pelas escolas do campo e, por meio do conhecimento sobre a prática de uso das tecnologias digitais em seus cotidianos, e o desenvolvimento de uma análise que nos permitiu consolidar os desdobramentos da lente teórica adotada pela pesquisa.

3 O CENÁRIO DA PESQUISA

*Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa.
Todos nós ignoramos alguma coisa.
Por isso aprendemos sempre.*

Paulo Freire

3.1 O MAPEAMENTO SISTEMÁTICO DA LITERATURA (MSL)

A necessidade de conhecer as discussões que permeiam nosso objeto de pesquisa se assenta na epígrafe freiriana, no sentido de estarmos numa busca constante pelo conhecimento, seja por meio das opções de investigação que fazemos, seja a partir das nossas realidades pessoais. O fato é que sempre optamos por aprender algo. E é em busca de um maior entendimento sobre esse algo que escolhemos realizar um Mapeamento Sistemático da Literatura – MSL, como forma de ampliar o olhar acerca do nosso objeto de estudo.

Entendemos que o MSL é um importante instrumento para a sistematização e sintetização dos estudos encontrados na área pesquisada, contribuindo para a organização e a construção de uma ideia geral sobre o que tem sido apresentado na literatura em relação ao tema pesquisado. Para Rocha (2018, p. 6), o MSL torna possível percorrer uma trajetória de ideias sobre um determinado tema, promovendo um olhar analítico e sintético no trato com as fontes, que colabora para a identificação das lacunas de investigação em determinado campo, possibilitando, assim, a apresentação de pesquisas futuras. Dermeval e Coelho (2019, p. 4) corroboram com a discussão sobre a finalidade do MSL quando afirmam que, nesse percurso, não se faz necessário responder com profundidade a questões específicas, mas construir uma visão mais ampla de uma determinada área.

Nosso percurso foi inspirado por Rocha (2018), que propõe um mapeamento sistemático constituído pelas etapas representadas no esquema da figura 04, no capítulo metodológico da tese. Definido o desenho do MSL a ser desenvolvido, passamos a organização das informações obedecendo a estrutura proposta:

3.2 A ELABORAÇÃO DO PROTOCOLO DO MSL

Para um melhor acompanhamento do desenho do MSL adotado, cada etapa será descrita de acordo com a ordem de desenvolvimento sem perder de vista os objetivos propostos para a pesquisa.

3.2.1 O objetivo do MSL e a questão norteadora

Como forma de atender ao primeiro objetivo específico proposto pela pesquisa, o de mapear o cenário de pesquisa sobre a inclusão digital a partir da educação do campo, o MSL trouxe a seguinte questão norteadora para a composição do protocolo: o que tem sido discutido nas produções acadêmicas, no Sul epistemológico, sobre a educação do campo, a inclusão digital e a construção de cidadanias?

3.2.2 Os critérios de seleção dos estudos

Para a seleção dos estudos, optamos pelos seguintes critérios:

1. Estudos que estivessem disponibilizados para consulta pública por meio da web;
2. Estudos publicados entre os anos de 2015 e 2020;
3. Estudos publicados nas línguas portuguesa e espanhola;
4. Estudos que estivessem disponíveis para consulta aberta nas bases de dados relacionadas ao nosso Sul epistemológico.

3.2.3 Definição da cadeia de busca

No sentido de não dissociar a discussão voltada para a escola do campo das bases de discussão propostas pela política da educação no campo, para o MSL, utilizamos os seguintes descritores primários:

1. Educação do campo;
2. Inclusão digital;
3. Cidadanias.

Como descritor secundário, objetivando restringir os trabalhos que apresentassem um diálogo baseados na análise da Educação do campo e voltado apenas para a prática docente, elegemos o seguinte descritor:

1. Prática docente.

Dessa forma, conseguimos estruturar combinações a serem utilizadas durante a busca nos repositórios, conforme demonstradas no quadro a seguir:

Quadro 12- Os descritores e suas combinações do primeiro movimento de busca

Descritores primários	Descritores secundários
Educação do campo	AND Inclusão digital AND Cidades
Inclusão digital	AND Educação do campo
Cidades	AND Inclusão digital
Educação do campo	NOT Práticas docente

Fonte: Organização do pesquisador (2021).

O passo seguinte para a organização do MSL seria a definição dos critérios de inclusão a serem utilizados na análise dos estudos.

3.2.4 Os critérios de inclusão utilizados

Nesta pesquisa, nosso foco está na discussão sobre a inclusão digital nas escolas do território campestre e o uso dessas tecnologias digitais enquanto instrumentos que possam possibilitar a construção de cidadanias nesses territórios. Em vista disso, definimos os seguintes critérios para que os estudos pudessem ser incluídos: a) deveriam apresentar nossos descritores primários nos objetivos propostos; b) textos escritos em Língua Portuguesa ou Espanhola; c) textos publicados em uma das bases de dados selecionadas para a realização das buscas; e) que tivessem sido desenvolvidos obedecendo ao corte temporal (2015 a 2020); f) e que mantivessem uma relação de desenvolvimento relacionada com o nosso descritor secundário.

3.2.5 Os critérios de exclusão

Os critérios de exclusão foram organizados da seguinte forma: a) estudos cujos descritores primários não se fizessem presente nos objetivos; b) estudos com foco apenas na prática docente voltada para a Educação do campo; c) estudos que não

fossem em Línguas Portuguesa ou Espanhol; d) estudos que não estivessem inclusos no corte temporal proposto para a pesquisa; e d) estudos que não se filiassem às bases de dados pertencentes ao Sul epistemológico proposto para a pesquisa.

3.3 A BUSCA E A EXTRAÇÃO DE DADOS

Após a formulação do protocolo de buscas a partir da estrutura proposta por Rocha (2018), a etapa seguinte consistiu na aplicação prática do protocolo estabelecido e da tomada de decisões no que se refere à sistematização dos resultados encontrados por meios das buscas realizadas.

3.3.1 O estabelecimento dos diretórios de busca

Para o processo de organização dos estudos, as seguintes bases de dados foram adotadas: ATTENA (Base de Dados da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE), SciELO (Biblioteca Eletrônica Científica Online), BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) e RCAAP (Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal). Nossa opção pelo RCAAP, foi feita considerando o fato de que a plataforma concentra um grande número de estudos, das mais diversas afiliações, a partir das quais poderíamos fazer nossas inferências considerando os estudos pertencentes ao Sul epistemológico proposto para a pesquisa.

3.4 A FORMA DE EXTRAÇÃO DOS DADOS

Nesta etapa, os estudos foram selecionados e planilhados para posterior análise. Foram organizados tendo como base o estabelecimento das seguintes informações: diretório de busca ao qual está ligado, título do estudo, ano de publicação, instituição a qual o estudo está filiado, autor, objetivos propostos pelo estudo e o tipo de estudo desenvolvido.

O quadro a seguir mostra o resultado das buscas realizadas a partir dos repositórios estabelecidos organizados a partir das combinações de descritores:

Quadro 13- Extrato do primeiro movimento de buscas

Descritores primários	Descritores secundários	ATTENA	SciELO	BDTD	RCAAP
	AND <i>Inclusão digital</i> AND <i>Cidadanias</i>	0	0	0	9

Educação do campo	AND Inclusão digital	61	1	1	9
	AND cidadanias	6	6	4	14
	NOT práticas docentes	1	7	0	1
Inclusão digital	AND Educação do campo AND Cidadanias	0	0	0	0
	AND Educação do campo	0	1	1	1
	AND Cidadanias	0	0	1	1
Cidadanias	AND Educação do campo AND Inclusão digital	0	0	12	0
	AND Educação do campo	0	0	0	0
	AND Inclusão digital	1	0	1	14

Fonte: Organização do pesquisador (2021)

Após a realização da busca e aplicação dos critérios de exclusão, observamos que os objetivos presentes nos estudos encontrados apresentavam discussões que individualizavam nossos descritores primários, de forma a criar discussões distintas. Dessa forma, os objetivos dos estudos originados pelo primeiro ciclo de busca não nos permitiam estabelecer uma relação que nos possibilitasse evidenciar um caminho narrativo nos permitindo a construção de um entendimento entre tecnologias digitais e escolas do campo a partir da análise da política da educação do campo.

Daqui em diante, optamos por desenvolver mais uma rodada de buscas substituindo o descritor primário da *Educação do campo* pelo descritor *Escola do campo* relacionando-o diretamente à proposta da pesquisa. Estabelecer esse novo momento de busca nos permitiu olhar de forma mais direcionada para os estudos que objetivavam os estudos voltados para a escola do campo. Mantivemos para esse segundo momento o mesmo protocolo de busca, excluindo apenas o descritor secundário (práticas docentes), reestruturando os descritores para o segundo momento de acordo com quadro a seguir:

Quadro 14- Descritores e combinações utilizadas no segundo movimento de buscas

Descritores primários	Descritores secundários
Escola do campo	AND Inclusão digital AND Cidades
Inclusão digital	AND Escola do campo
Cidades	AND Inclusão digital

Fonte: Organização do pesquisador (2021).

Realizado o segundo momento de busca nos repositórios apresentados, obtivemos os resultados que aparecem no quadro a seguir:

Quadro 15- Extrato do segundo movimento de buscas

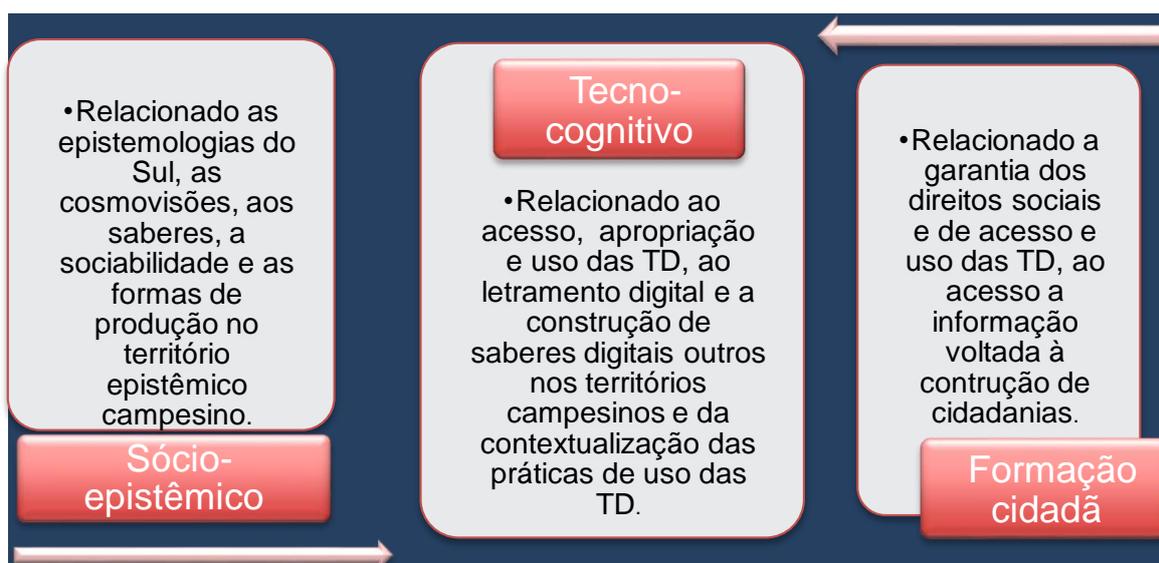
Descritores primários	Descritores secundários	ATTENA	SciELO	BDTD	RCAAP
<i>Escola do campo</i>	<i>AND Inclusão digital AND Cidades</i>	0	0	0	0
	AND Inclusão digital	0	0	0	729
	AND cidades	0	0	0	0
Inclusão digital	AND Escola do campo AND Cidades	0	0	0	0
	AND Escola do campo	0	0	1	0
	AND Cidades	0	0	1	0
Cidades	AND Escola do campo AND Inclusão digital	0	0	0	0
	AND Escola do campo	0	0	0	0
	AND Inclusão digital	1	0	1	0

Fonte: Organização do pesquisador (2021).

Ao final da realização da busca e aplicação dos critérios de exclusão dos trabalhos que não atendiam os parâmetros de análise, selecionamos 05 estudos a serem analisados. Destes, temos 02 teses de conclusão de doutorado, 02 dissertações de conclusão de mestrado e 01 artigo científico revisado por pares.

Após selecionados os estudos, o desafio proposto foi o de analisá-los à luz das Epistemologias do Sul, lente teórica escolhida para o desenvolvimento da pesquisa. Para este desafio, estabelecemos três pilares de sustentação para o desenvolvimento de uma discussão que possibilitasse a construção de um fluxo teórico entre os descritores adotados para as buscas e sua relação com a lente teórica da pesquisa. Desse modo, os pilares de análise e seus desdobramentos ficaram estabelecidos conforme apresentados na figura a seguir:

Figura 05- Os pilares utilizados como critérios de análise estabelecidos para os estudos do MSL



Fonte: Organização do pesquisador (2020).

As categorias representadas por cada um dos pilares estabelecidos para a análise, fizeram-se presentes nos estudos analisados estabelecendo relação com as discussões dos cinco estudos analisados. A categoria *sócio-epistêmica* que representa o pilar discursivo de número um da pesquisa, aparece com 26 referências em quatro dos cinco estudos analisados. A *tecno-cognitiva* estabelece 35 relações com quatro dos cinco estudos e, por fim, a categoria da *formação cidadã* apresenta 29 relações com quatro dos cinco estudos analisados.

Os dados sistematizados pelo MSL foram submetidos à interpretação a partir do uso dos ciclos de Saldaña (2013), o que nos permitiu observar as nuances das políticas públicas de inclusão a partir das práticas de formação dos sujeitos campestinos presentes nas escolas do campo.

3.5 OS CICLOS DE CODIFICAÇÃO DE SALDAÑA

O processo de análise dos dados presentes numa pesquisa requer uma série de procedimentos sistematizados no sentido de categorizar, unitarizar e interpretar os dados coletados, desenvolvendo um movimento de criação de sentido acerca da interpretação das informações e da criação de uma estrutura lógica de sentido orientada por uma metodologia científica.

Esse é um movimento que visa a consolidação de padrões interpretativos que viabilizam a contextualização e o estabelecimento de perspectivas que se vinculam aos debates teóricos estabelecidos pela comunidade científica. Na busca pela consolidação de padrões interpretativos, através da análise dos mais diversos instrumentos utilizados para a coleta de dados na pesquisa, a análise possibilitará a construção de um conhecimento mais aprofundado acerca do fenômeno estudado possibilitando, assim, a sustentação de teorias científicas e suas expansões para outros contextos.

Os ciclos de Saldaña (2013), utilizados para a análise dos dados coletados através do desenvolvimento do MSL, permitiram a construção de um dos caminhos interpretativos para as opções teóricas adotadas na realização da pesquisa, em sua relação com o seu campo teórico e epistêmico, a partir dos recortes conceituais adotados. As diretrizes de análise possibilitadas pelo método possibilitaram atender a um dos objetivos específicos propostos para a pesquisa, que foi o de *mapear o cenário da pesquisa sobre a inclusão digital nas escolas do campo*.

Neste sentido, o método de Saldaña (2013) consiste em:

proporcionar uma série de perspectivas de codificação, tornando-se possível uma interpretação voltada às várias formas de manifestação de um discurso multimodal, condensado nos dados levantados pelo pesquisador. Essa caixa de ferramentas interpretativa é fundamental para dar conta de ciclos iterativos de análise, cuja codificação e categorização não se esgotam numa única rodada analítica dos conteúdos, mas, na verdade, configurando-se enquanto um processo pendular, de ir e vir, quantas vezes forem necessárias, em ciclos (SILVA, 2023, p.82).

Uma outra contribuição do método dos ciclos de codificação está situada nas possibilidades de situar as abordagens analíticas a partir dos objetivos, hipóteses e teorias propostos para a pesquisa conforme demonstrado na tabela que se segue:

Quadro 16- Os ciclos de codificação de Saldaña (2013)

PRIMEIRO CICLO DE CODIFICAÇÃO		
Método gramatical	Método elementar	Método afetivo
Codificação por atributo Codificação por magnitude Subcodificação Codificação simultânea	Codificação estrutural Codificação descritiva Codificação literal Codificação de processo Codificação inicial	Codificação de emoções Codificação de valores Codificação de versos Codificação de avaliação
Método literário e de Linguagem	Método exploratório	Método procedimental
Codificação dramática Codificação de motivo Codificação de narrativa Codificação de diálogos	Codificação holística Codificação provisória Codificação de hipóteses	Codificação de protocolos Esboço de materiais culturais Codificação de domínios e taxionomias Codificação de causalidade
CICLO DE TRANSIÇÃO ENTRE O PRIMEIRO E O SEGUNDO		
Codificação eclética		
SEGUNDO CICLO DE CODIFICAÇÃO		
Codificação de padrões Codificação focada Codificação axial Codificação teórica Codificação elaborativa Codificação longitudinal		

Fonte: Vosgerau, Pocrifka e Simonian (2016)

No desenvolvimento da nossa análise, optamos pela realização de duas etapas de codificação: o primeiro ciclo, referente a codificação descritiva; e o segundo ciclo, referente a codificação teórica.

Durante o primeiro ciclo, realizamos uma codificação descritiva a partir do método elementar. Nosso objetivo se ateve a identificar nos estudos selecionados as referências feitas às categorias estabelecidas para a análise, por meio da seleção de trechos em que os pesquisadores apontavam essas relações a partir das suas

discussões. Nesse sentido, foram organizadas unidades de sentido como frases ou pequenas citações que faziam referência à teoria que originou os pilares/categorias de análise. Finalizamos, portanto, esta etapa com quatro códigos recorrentes nos cinco estudos analisados em noventa citações.

Reunidos os códigos do primeiro ciclo, por meio do uso do software do Alas.TI a partir da utilização de um mapa conceitual, procedemos a estruturação do segundo ciclo de análise. Nesta etapa, optamos pela codificação teórica, respeitando os caminhos investigativos propostos pela metodologia das Epistemologias do Sul. Um código teórico funciona como um guarda-chuva que cobre e explica os outros códigos na análise da teoria fundamentada (SALDAÑA, 2013, p. 224 – *tradução nossa*).

Ao fim do segundo ciclo, dez metacódigos haviam sido evidenciados, representando os desdobramentos dos respectivos códigos apontados como balizadores da construção do fluxo de análise cuja representação faremos a seguir:

Quadro 17 - As categorias e subcategorias de análise a partir da utilização dos ciclos de Saldaña (2013)

Categorias	Subcategorias (metacódigos)
Sócio-epistêmico	Cosmovisões
	Sociabilidade
	Formas de produção
Tecno-cognitivo	Acesso às tecnologias digitais
	Letramento digital
	Saberes digitais outros
	Contextualização
Formação cidadã	Direitos sociais
	Acesso à informação
	Cidadanias

Fonte: Organização do pesquisador (2023)

O software Atlas.TI, desenvolvido nos anos de 1990, favoreceu a análise dos dados qualitativos por meio das mais variadas possibilidades de cruzamento de

informações, contribuindo para que fosse possível olhar para os estudos selecionados, sem perder de vista os marcos teóricos propostos pela pesquisa. Uma vez finalizada a etapas de buscas, organização e codificação dos dados do MSL, partimos para a etapa da análise qualitativa dos estudos selecionados.

3.6 A ANÁLISE QUALITATIVA DOS ESTUDOS

Os estudos aqui relacionados permitiram traçar um percurso discursivo tomando como base os pilares que fundamentaram a construção dos capítulos teóricos da tese. Desse modo, a ordem em que os trabalhos são dispostos representam as dimensões de análise que são propostas pelas Epistemologias do Sul.

Quadro 18- Os estudos analisados a partir do MSL

Nº	Tipo	Título	Referência
T1	Artigo	Laptops educacionais na modalidade 1:1: movimentos de inclusão digital em comunidades rurais	PESCADOR, Cristina Maria <i>et al.</i> Laptops educacionais na modalidade 1:1: movimentos de inclusão digital em comunidades rurais. Revista Educação Pública, Cuiabá, v. 60, n. 25, p. 657-677, set. 2016. Continua. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4094/2831 . Acesso em: 17 mar. 2021.
T2	Dissertação	Cultura digital e cidadania: dialogando a partir de práticas e do currículo dos anos iniciais em escola participante de um projeto de inclusão digital	SELAU, Patricia Reginalda da Silva. Cultura digital e cidadania: dialogando a partir de práticas e do currículo dos anos iniciais em escola participante de um projeto de inclusão digital. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016. Cap. 7. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5344 . Acesso em: 14 fev. 2021.
T3	Dissertação	A inclusão digital como direito fundamental passível de viabilizar a participação cidadã	FLAIN, Valdirene Silveira. A inclusão digital como direito fundamental passível de viabilizar a participação cidadã. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Direito, Pós Graduação em Direito, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Cap. 2. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12541/DIS_PPGDIREITO_2017_FLAIN_VALDIRENE.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em: 29 fev. 2021.

T4	Tese	Educação e tecnologias digitais: cartografia do letramento digital em uma escola do campo	PESCADOR, Cristina Maria. Educação e tecnologias digitais: cartografia do letramento digital em uma escola do campo . 2016. 238 f. Tese (Doutorado) - Curso de Informática na Educação, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/158686 . Acesso em: 17 nov. 2020.
T5	Tese	O território camponês como dimensão educativa: desafios e possibilidades da Educação do Campo em Grajaú-MA	SILVA, Marcos Nicolau Santos da. O território camponês como dimensão educativa: desafios e possibilidades da Educação do Campo em Grajaú-MA . 2018. 208 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação, Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2018. Cap. 5. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/30475/1/Tese_Vers%c3%a3o%20final.pdf . Acesso em: 04 fev. 2022.

Fonte: Organização do pesquisador (2021)

O estudo feito por Pescador (2016), T1, a partir da política do Programa Nacional de Educação no Campo - PRONACAMPO, destaca o Projeto Um Computador por Aluno – PROUCA como uma das iniciativas, em termos de política pública, com aspectos de inovação no que tange à inclusão digital. Baseado na distribuição de laptops educacionais na modalidade 1:1, objetivava a promoção da inclusão digital nas escolas do campo e a melhoria da qualidade de oferta da educação para todos os estudantes. A autora argumenta sobre o fato de que não basta a inserção de equipamentos e tecnologias para que as mudanças ocorram nas práticas pedagógicas, pois é preciso que a inclusão digital seja vista como uma das etapas que permite que o estudante camponês se empodere e se aproprie das TD de forma fluente, mencionando também que ainda existem poucos estudos com foco nessa temática.

Dessa forma, a autora defende o fato de que as mudanças nas práticas educacionais desenvolvidas pelos sujeitos envolvidos nos processos de inclusão e letramento digital precisam estar fundamentadas nos princípios de uma educação problematizadora, envolvendo professores/as e estudantes no aprendizado do uso das TD, num constante processo de *aprender a aprender*. Além disso, discute o fato de que esse não é um movimento passivo e precisa se projetar para o exercício da autonomia e da inclusão digital permeado por um espaço de aprendizagem dialogado,

que vise condições materiais e culturais, para que seja possibilitada a adaptação desses sujeitos à velocidade da mudança do mundo digital.

O estudo desenvolvido por Selau (2016), T2, discute a interlocução entre o currículo e as temáticas sobre cidadania nos anos iniciais, a partir da instrumentalização promovida pelas TD. Sinaliza sobre a dificuldade apresentada pelos professores/as dos anos iniciais para o desenvolvimento de questões ligadas à temática, doravante duas perspectivas: de um lado, a pouca disponibilidade de recursos que possibilitem o desenvolvimento de propostas diferenciadas junto aos estudantes; e, de outro lado, os poucos conhecimentos sobre como desenvolver a temática na prática com seus estudantes. Para Selau (2016), a ausência de articulação entre a inclusão digital dos professores/as, estudantes e a cidadania, no contexto da escola, é uma questão bem presente. Isso ocorre devido as TD presentes na escola serem tratadas como ferramentas pedagógicas ou como subsídio ao processo de ensino e aprendizagem, e não como um artefato cultural através do qual torna-se possível a construção do conhecimento e significados, além da promoção da participação ativa nas mais diversas esferas política da sociedade.

A autora segue discutindo sobre o fato de que as políticas públicas de inclusão digital e outras políticas públicas serem impostas à escola do campo, sem possibilitar reflexão ou diálogo sobre elas, neste ambiente. Dessa forma, a escola, por sua vez, não promove o diálogo junto aos seus participantes, no que tange à produção de significados para si, através da implementação dessas políticas no seu cotidiano e de seus significados que podem promover a construção de conhecimentos junto aos estudantes, de forma a ocasionar uma maior participação social e digital dessa população.

O estudo desenvolvido por Flain (2017), T3, partindo do pressuposto de que a inclusão digital é um direito fundamental vinculada à dignidade humana de participação social. Ressalta o fato de que grande parte das atividades sociais já são impactadas pela evolução das TD e isso se reflete diretamente na ausência de participação de uma parcela da população economicamente desfavorecida no contexto social, por se encontrarem digitalmente excluídas em função de algumas barreiras, tais como o custo do acesso às TD, que dificulta, sobretudo, o exercício de uma forma plena de cidadania no contexto digital. Dessa forma, como grande parte dos serviços estão sendo oferecidos através das plataformas virtuais, o acesso fica

restrito a uma pequena parcela da população, os digitalmente incluídos, deixando grande parte da população à margem desse acesso.

Para Flain (2017), a inclusão digital necessita ser um processo complexo, que possa abranger a educação, a cidadania, a apropriação e a alfabetização digital, de forma a se tornar um direito. Ela aponta para as fragilidades existentes na área de infraestrutura, nas políticas de acesso e na falta de conteúdo adequado que possibilite a inclusão digital como forma de capacitar os cidadãos para utilizarem as TD. Também discute o fato de que, na sociedade em rede, uma parte dos direitos fundamentais passa a depender da inclusão digital para serem plenamente efetivados.

Dessa forma, a autora destaca que, a inclusão digital é uma das vantagens para possibilitar o desenvolvimento de uma autonomia pessoal, assim como uma maior liberdade e uma cidadania mais ativa, favorecendo o acesso à informação e a possibilidade de o cidadão opinar e criticar nos espaços virtuais. Deixa evidente que o território se torna um espaço fértil para o uso das TD que podem vir a ser elementos catalisadores de mudanças, não apenas para as ações pedagógicas, mas para a própria cultura escolar, podendo promover reconfigurações espaciais e socioculturais, a partir da temporalidade da sala de aula.

A pesquisa desenvolvida por Pescador (2016), T4, aponta que o acesso restrito às tecnologias no meio rural não é sinônimo de inexistência. A ação conjunta da escola, professores/as, estudantes e familiares abre espaço para o desenvolvimento das primeiras conexões da própria escola com a cultura digital, ação que muitas vezes tem origem a partir das residências dos estudantes. A autora ressalta que os movimentos de letramento e emancipação digital, por meio da inclusão digital, não se efetivam apenas com a distribuição de equipamentos, mas como proposição das políticas públicas contextualizadas. Nos territórios, isso representa a manutenção de espaços vivos dentro dos quais podem surgir inovações e transgressões na direção da busca de uma educação de qualidade, podem se tornar espaços de emancipação digital e, também, de emancipação cidadã para a população do campo, que frente à construção de autonomias, representa também a necessidade de uma constante contextualização em relação a sua heterogeneidade.

No processo de evolução promovida pela sociedade de base tecnológica, Pescador (2016) destaca que, à medida em que os serviços passam a ser oferecidos

apenas pela internet ou são facilitados por esse meio, governos e empresas percebem a necessidade de desenvolver iniciativas para a promoção de acesso a equipamentos e à inclusão digital dessa população. Porém, essa política é implementada como forma de acesso à tecnologia digital, ligado ao entretenimento e ao desenvolvimento das relações sociais, não caracteriza o uso das informações consideradas úteis tanto para o exercício da cidadania quanto para as necessidades informacionais de forma coletiva. Estimula o uso de dispositivos móveis, de forma individual, tanto de smartphones quanto de outros dispositivos, tornando mais pessoal o acesso e o uso da informação pela população, distanciando as iniciativas de espaços coletivos de inclusão digital.

Para Pescador (2016), é preciso estimular não apenas a disponibilização de computadores com acesso à internet, mas a presença de atividades relacionadas à inclusão digital no desenvolvimento de habilidades para a busca de informação em meio digital, que contribuam para o exercício da cidadania nesse ambiente. Ela destaca a internet como instrumento de promoção de trocas e colaboração, que tem possibilitado a troca de conteúdos, além da criação de facilidades comunicacionais que não eram exploradas antes deste contexto. Segundo a autora, esse aproveitamento proporciona aos sujeitos uma possibilidade nova e independente de aprendizado. Assim, essa independência, aliada, muitas vezes, à dificuldade de navegação e discernimento em relação ao conteúdo armazenado na grande massa informacional, acaba por dificultar as chamadas experiências de uso em relação às informações eletrônicas, reduzindo as possibilidades ali dispostas.

O estudo realizado por Silva (2018), T5, descreve o fato de ser necessário inserir a escola e a educação no campo, na luta pelo despertar da consciência política, para que as lutas encampadas pelos educadores progressistas e movimentos sociais não caiam no esquecimento. Em relação aos territórios do campo, é preciso entendê-los a partir das concepções tanto de materialidade quanto da imaterialidade e, dessa forma, entendê-los como territórios que carregam em si as particularidades da dimensão social e da dimensão educativa. Neste contexto, ele afirma o fato de que a luta pela educação digna e de qualidade nestes territórios se torna, por si só, um instrumento de cidadania, tornando-se também uma forma de resistência no combate à invisibilidade do campo, na sociedade brasileira, e um recurso de acesso à emancipação, autonomia e justiça social.

A diversidade de identidades e grupos que compõem os territórios camponeses também exige uma educação que a contemple, somando-se ao fato de que este é um espaço que se encontra num permanente movimento de disputa e construção. O autor aponta, ainda, que a concepção de qualidade da escola do campo deve ser impulsionada pelos próprios sujeitos do processo educativo, tornando-a, assim, um território educativo. Neste sentido, isso pode se tornar o mote para a superação dos modelos e estigmas nas interpretações sobre a escola do campo, em relação a como essa escola tem sido vista sob a ótica do paradigma da modernidade e do produtivismo, como uma instituição sujeita a desaparecer.

O autor mostra essa escola como um importante espaço educacional para o aprendizado da criticidade e do exercício da cidadania, não se limitando apenas ao espaço de aprendizagem do conhecimento, mas podendo ser um local de participações e de intervenção, em que aos estudantes possam ser permitidos a construção de conhecimentos colaborativos e participativos, numa relação direta com todas as áreas dos saberes (SILVA, 2018, p.83).

Desta maneira, a inclusão digital, como política de inserção do sujeito na dinâmica social de acesso às TD e, portanto, à informação, pode representar a possibilidade de retirada desses grupos da invisibilidade. E é nesse diálogo entre as TD, a construção de cidadanias e a manutenção dos direitos cidadãos dos estudantes camponeses, que os recursos tecnológicos e comunicacionais digitais podem vinculá-los à sociedade de base tecnológica. Silva (2018) ressalta ainda que os programas e ações que destacam a educação pela cidadania emergem das propostas de promoção de uma escola que possibilite a articulação entre conhecimentos, necessidades e ideais que estejam relacionados aos contextos sociais em que se encontra inserida.

O fato de a escola do campo localizar-se em espaços intimamente ligados a esses territórios de luta, torna-se também um espaço de mobilização pela defesa dos direitos que, como campo, possui características próprias e identidade próprias, assim como afirma Silva (2018) no seu estudo, e que há uma tentativa constante de controle desses territórios, forjada não somente via políticas públicas elaboradas pelo Estado, mas, também, encampadas por agências multilaterais e transnacionais. Nesse sentido, Silva (2018) destaca que a escola do campo não é um instrumento de

dominação, porém, pode vir a sê-lo, a partir da sua apropriação feita pelos povos do campo.

Responder à questão de pesquisa, neste ciclo, nos permitiu observar que, mesmo com uma grande diversidade de estudos produzidos e catalogados pelos mais diversos *Suis epistemológicos*, a relação entre a escola do campo, a inclusão digital e a construção das cidadanias, nos territórios campestinos, ainda não configuram discussões contextualizadas, aparecem nos estudos representados por discussões distintas entre eles. Assim, compreendemos a necessidade de ampliá-la, uma vez que, o projeto de sociedade de base tecnológica se encontra em expansão e os territórios campestinos representam um território a ser conquistado, no sentido da implantação das políticas públicas de uso das TD. A escola campestina, representa o espaço de materialização dessas políticas e o espaço de formação e resistência das populações que ali vivem. Contudo, são constantemente submetidas aos modelos hegemônicos de formação dos sujeitos e subordinada aos ditames das políticas hegemônicas de cunho socioeducativo, que a impedem de exercer o direito de ser considerada um território epistêmico.

4 AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL: UMALENTE TEÓRICA PARA A ANÁLISE DA ESCOLA DO CAMPO

*Lutar pela igualdade
sempre que as diferenças nos discriminem
Lutar pela diferença
sempre que a igualdade nos descaracterize*

(Boaventura de Souza Santos)

O pensamento escolhido para introduzir essa seção aponta para a opção feita por nós no momento da escolha da abordagem teórico-metodológica para o desenvolvimento da pesquisa, sobretudo, quando se relaciona à necessidade de compreender a origem das grandes questões sociais que ainda vivenciamos nos territórios campestres, na contemporaneidade. O grande ponto de tensão está em desconstruir um pensamento que se assenta sobre uma estrutura social consensualmente legitimada e sob a qual se originam nossas bases sociais, que é silenciada em suas contestações, análises ou compreensões, sob a ótica hegemônica que invisibiliza suas epistemologias, mantendo-a sob o olhar sociopolítico do lugar-tempo do atraso.

O desafio aqui posto para olhar os territórios campestres, com a utilização de outras lentes, encontra nas epistemologias do Sul a reverberação necessária para a construção de um olhar atento às questões próprias desse território. Impulsionar a construção de reflexões outras, pautadas nas políticas públicas voltadas à educação do campo, considerando seus desdobramentos, os projetos de inclusão digital direcionados à formação dos sujeitos nas escolas campestres, permite olhar para as inter-relações que ocorrem entre essas políticas e a mobilização de ações dirigidas à construção de cidadanias, em maio às propostas da escola do campo para o seu território. Permite, ainda, refletir sobre o papel exercido pela escola do campo, no que tange à inserção social desses sujeitos a partir do território ao qual pertence.

A educação, sobretudo na escola do campo, ocupa um papel estratégico para a desconstrução do imaginário social estabelecido sobre o que sejam as populações campestres, os movimentos sociais, a cultura e os sistemas de produção presentes nesses territórios. Este imaginário frequentemente contribui para o fortalecimento da discriminação dos sujeitos, reforçando a condição de invisibilizados pelo poder

público e favorecendo a manutenção da dicotomia socialmente estabelecida entre o campo-cidade, enquanto espaços de reconhecimento social. As ausências a que são submetidos os territórios campestres desconsideram o fato de que estes territórios possuem territorialidades outras, não representando apenas o limite geográfico da cidade. Eles representam um elemento de fundamental importância para a transformação socioeconômica, não apenas ligadas ao modo de produção, mas, também, à cultura que emerge a partir da relação entre seus povos e o meio.

Nesse sentido, os quadros de exclusões e de invisibilidades têm distanciado cada vez mais essas populações do seu convívio territorial, do acesso à educação, promovendo um distanciamento do reconhecimento de suas próprias produções sociais, econômicas e culturais, sob a égide de políticas públicas homogeneizadoras, baseadas num modelo colonialista de dependência tecnológica ditado por meio das regras capitalista de consumo. Sobretudo no que tange à educação, que visa à formação do sujeito, há uma padronização estabelecida pelo modelo hegemônico e político-educacional em que as diferenças e as sociabilidades são deixadas de lado em nome de um modelo social de adequação desse sujeito.

Dessa forma, analisar as inter-relações que ocorrem entre os territórios campestres e a forma como a política de inclusão digital é vivenciada, por meio da educação na escola do campo, e sob as lentes das Epistemologias do Sul, possibilita reascender o debate tão necessário para o fortalecimento das lutas socioeducacionais e politicamente invisibilizadas nesses territórios, no sentido de fortalecer e valorizar as epistemologias outras surgidas dessa relação.

4.1 AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL

A atual crise global e a hegemonia continuada dos padrões econômicos, sociais, culturais e políticos, segundo Santos et al. (2016, p. 2), que até então conduziram o discurso histórico, têm sustentado um discurso permeado pela ausência de alternativas, frequentemente envolto em um pessimismo conformado. As Epistemologias do Sul, portanto, tornam-se uma proposta de expansão da imaginação política para além da exaustão intelectual e política do Norte global. Podem ser traduzidas a partir da incapacidade de enfrentar os desafios deste século, que evidenciem uma ampliação no que diz respeito às possibilidades de repensar o

mundo, partindo de saberes e práticas do Sul global, promovendo um “redesenho de novos mapas em que cabe o que foi excluído” por meio de uma história permeada por epistemicídios (SANTOS et al., 2016, p. 2).

No sentido de redesenhar esse desafio, partimos do princípio defendido por Santos e Meneses (2010, p. 7) de que toda experiência social produz e reproduz um conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Por epistemologias, ainda conforme esses autores, entende-se toda a noção refletida ou não sobre as condições do conhecimento de que conta como conhecimento válido e, portanto, é pela via desse conhecimento válido que uma dada experiência social se torna “intencional e inteligível” (SANTOS; MENESES, 2010, p.7). Dessa forma, é esse conhecimento produzido nas práticas dos atores sociais que, de forma entrelaçada, não existe senão no interior dessas relações, que as diferentes epistemologias têm origem.

De acordo com Santos e Meneses (2010, p. 7), qualquer conhecimento válido sempre será contextual, tanto em termos de diferença cultural quanto em termos de diferença política, e encontra-se refletido como resultado da intervenção epistemológica baseada na intervenção política, econômica e militar imposta pelo colonialismo histórico aos povos e às culturas não ocidentais e não cristãs. Sob o pretexto da missão colonizadora, o projeto colonizador procurou/procura homogeneizar o mundo, obliterando diferenças culturais, promovendo a perda das autorreferências, não apenas de forma “gnosiológica”, mas também “ontológica”, considerando os saberes existentes como saberes inferiores e próprios de seres inferiores (SANTOS; MENESES, 2010 p. 8). O desafio, portanto, encontra-se no fato de que as condições do tempo presente tornam as diferenças culturais e políticas mais profundas e insidiosas, tornando ainda mais difícil a luta contra elas. O modelo capitalista global tornou-se um regime cultural e civilizacional, de acordo com Santos e Meneses (2010), de forma que estende cada vez mais seus tentáculos a domínios que dificilmente se concebiam como capitalistas, a exemplo da “família, da religião, da gestão do tempo à capacidade de concentração, da concepção de tempo livre às relações com os que nos estão mais próximos, da avaliação do mérito científico à avaliação moral dos comportamentos que nos afetam” (SANTOS; MENESES, 2010 p. 9). Nesse sentido, mesmo com o fim do colonialismo político como forma de

dominação, as relações sociais extremamente desiguais originadas por ele ainda permanecem.

É essa diversidade sócio-epistêmica, originada a partir das relações sociais, que dá origem às múltiplas epistemologias presentes no mundo, denominadas por Sousa (2010) de *epistemologias do Sul*. Um sul concebido como metafórico, como um campo de desafios epistêmicos que procura reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo, na sua relação colonial com o mundo, que, para além de todas as dominações pelo qual é conhecido, representa ainda uma dominação epistemológica, uma relação desigual de saber-poder que originou a supressão de muitas formas de saberes dos povos/nações colonizadas (SANTOS; MENESES, 2010 p. 10).

As epistemologias do Sul representam um conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. Para Santos (2019, p. 17), as epistemologias do Sul referem-se à produção válida de conhecimentos ancorados nas experiências de resistências que envolvem todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vitimados pelas injustiças, pela opressão e pela destruição causada pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. Neste sentido, o Sul epistemológico, não geográfico, passa a ser composto por muitos “suis epistemológicos, que trazem em comum o fato de serem conhecimentos nascidos em lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado” (SANTOS, 2019 p.17).

As epistemologias do Sul, portanto, assentam-se no objetivo de favorecer que os oprimidos representem o mundo como seu e segundo os seus termos, pois só assim serão capazes de transformá-lo de acordo com suas próprias aspirações. Uma tentativa, ainda segundo Santos (2019), de realização de uma “justiça cognitiva global”, de trazer outros conhecimentos para dentro do conhecimento científico como formas outras de fazer ciência, representando, assim, outros contextos de conhecimento. Trata-se de identificar e valorizar aquilo que nem sequer figura como conhecimento à luz das epistemologias dominantes. Desta maneira, Santos (2019, p. 18) reitera que as epistemologias do Sul ocupam o conceito de epistemologias para se resignificarem como instrumento de interrupção das políticas dominantes e dos conhecimentos que as sustentam, considerando crucial a tarefa que incide em

identificar e discutir a validade de conhecimentos e de modos de saber não reconhecidos como tal pelas epistemologias dominantes, concentrando-se, dessa maneira, em conhecimentos considerados inexistentes. Tais conhecimentos são considerados inexistentes por serem produzidos de acordo com metodologias não aceitáveis, ou mesmo inteligíveis, ou que são produzidos por sujeitos considerados ausentes, concebidos como incapazes de produzir conhecimento válido, pela sua impreparação ou mesmo pela sua condição não plenamente humana.

As epistemologias do Sul ocorrem a partir de seis ideias básicas, conforme Santos (2019, p. 19): a *sociologia das ausências*, a *linha abissal*, a *sociologia das emergências*, a *ecologia dos saberes*, a *tradução intercultural* e a *artesanias das práticas*. A *sociologia das ausências* transforma os sujeitos ausentes em sujeitos presentes, como condição imprescindível para a identificação e a validação dos conhecimentos que podem levar à emancipação e à libertação social, incidindo nos processos cognitivos relacionados à orientação na luta dos que resistem e se revoltam contra a opressão. Procura mostrar outros tipos de conhecimento para além daqueles produzidos pela ciência moderna, que originaram epistemicídios massivos, mas que prevalecem com sua imensa variedade do outro lado da linha abissal, nas sociedades coloniais (SANTOS, 2019, p. 27). A destruição originada por esses epistemicídios torna essa sociedade incapaz de representar o mundo como seu e nos seus próprios termos, ou seja, incapaz de considerar o mundo como suscetível de ser mudado por via do seu próprio poder. Desse modo, identificar e denunciar a linha abissal é o primeiro impulso proposto pelas epistemologias do Sul, no sentido de ultrapassar o nível epistemológico ou político dos limites dessa linha, de forma a abrir horizontes à diversidade epistemológica, invocando, assim, o que Santos (2019) denomina de *ontologias outras*.

Quanto à *linha abissal*, representa a divisão que ocorre de forma radical entre as formas de sociabilidade metropolitana e as formas de sociabilidade colonial. Para Santos (2019, p. 42), o mundo metropolitano representa o mundo da equivalência e da reciprocidade entre nós, aqueles que são considerados integralmente humanos, ao passo que, na sociabilidade colonial, o mundo é representado como deles, aqueles aos quais é inimaginável a existência de qualquer equivalência ou reciprocidade. Isso ocorre pelo fato de não serem considerados totalmente humanos. Santos (2019) ressalta que do outro lado da linha, torna-se impossível gerir uma relação entre o nós

e o eles a partir da emancipação social. Essa forma de relação se restringe apenas ao mundo metropolitano, ou seja, a este lado da linha. Do outro lado, as exclusões tornam-se abissais sendo geridas a partir da dinâmica da apropriação e violência, ou seja, a apropriação das vidas e dos recursos que se dá de forma quase sempre violenta, visando, direta ou indiretamente, a apropriação (SANTOS, 2019, p. 43).

A *sociologia das emergências* implica na valorização da perspectiva simbólica, analítica e política de formas de ser e de saberes que as sociologias das ausências revelam estarem presentes no que diz respeito ao outro lado da linha abissal. Neste sentido, o conhecimento tende a dar voz e amplificar os sentidos de inovações que têm lugar no Sul global, como emergência de coisas novas.

A *ecologia de saberes* se estrutura se inicia em dois momentos, de acordo com Santos (2019, p. 59): o primeiro é a identificação dos principais conjuntos de conhecimento trazidos à discussão; o segundo deve ser complementado com a tradução intercultural e interpolítica, de forma a reforçar a inteligibilidade recíproca, sem dissolver a identidade, ajudando na identificação de complementaridades e contradições. Santos (2019, p. 59) afirma que “o conhecimento não pode ser monocultural”, enfatizando a pluriculturalidade de conhecimentos.

Por *tradução intercultural*, entende-se a representação da curiosidade e da abertura para outras experiências, mas, conforme Santos (2019), é uma curiosidade que não nasce pela “curiosidade diletante”, surgindo através da necessidade, de forma a tornar os saberes “inclusíveis” uns para com os outros (SANTOS, 2019, p. 60). Como elemento final da constituição das epistemologias do Sul, a *artesanía dos saberes* consiste no desenho e na validação das práticas de luta e resistência que, para Santos (2019, p.61-62), são levadas a cabo de acordo com as premissas das epistemologias do Sul.

As Epistemologias do Sul representam, assim, o caminho do meio que possibilita o conhecimento de experiências que não são originadas das experiências eurocêntricas, que nascem de outras cosmovisões de outros universos simbólicos, representando formas outras de ver a natureza e, também, de abertura às outras formas de conhecimento.

No que tange ao conhecimento científico eurocêntrico, ele se estruturou de forma a não atribuir juízo de valor aos conhecimentos considerados conhecimentos outros, originados, portanto, de outras formas de ver o mundo. Santos et al. (2016, p.

3) discutem o fato de que essas práticas, que se originam do outro lado da linha, comumente são negligenciadas pelo cânone monocultural definido pelo lado de cá. Nesse direcionamento, apontam para o fato de que a produção da invisibilidade no pensamento moderno se dá a partir da constituição de cinco monoculturas:

a monocultura do saber e do rigor, que cria o ignorante; a monocultura do tempo linear, que determina o tempo residual; a monocultura da naturalização das diferenças, que legitima a classificação do inferior; a monocultura do universalismo abstrato, que demarca o que é local e estabelece a sua irrelevância; e a monocultura dos critérios de produtividade capitalista, que decreta o improdutivo (SANTOS et. al, 2016, p.3).

Como proposta epistemológica subalterna, insurgente, resistente, alternativa contra o projeto de dominação capitalista, colonialista e patriarcal, de acordo com Santos et al. (2016), as Epistemologias do Sul surgem como proposta de mudança do paradigma hegemônico que vigora ainda hoje. Santos et al. (2016, p. 5) destacam o fato de que “não há justiça global sem justiça cognitiva global”, ou seja, defende o fato de que as hierarquias presentes no mundo só poderão ser desafiadas quando os conhecimentos e as experiências do Sul e do Norte puderem ser discutidos doravante relações horizontais.

E é nessa perspectiva horizontal de construção da discussão que lançamos mão das epistemologias do Sul, a fim de trazer à tona as relações sóciopolíticas e educacionais que envolvem os territórios campestres como espaços de lutas e tensões constantes. Lutas que se voltam não apenas para a sua consolidação dos territórios, mas, também, pelo reconhecimento da sua riqueza epistemológica. Assim, nossa busca lança luz sobre um lugar que tem sido sistematicamente vitimado pelas injustiças, pela opressão e pela destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado, sobretudo, no que tange ao modelo hegemônico de formação do sujeito. É nesse lugar-tempo em que as políticas educacionais ainda têm perpetuado a reprodução da valorização da sociabilidade urbana, valorizando-o como espaço de desenvolvimento, tensionando o espaço de formação representado pela escola do campo a propor o rompimento desse ciclo e a promover epistemologias outras, evidenciando características de representação de suas territorialidades.

4.2 OS TERRITÓRIOS CAMPESINOS E SUA RELAÇÃO COM O OUTRO LADO DA LINHA

As relações que se estabelecem entre os sujeitos e os seus territórios obedecem a uma lógica estrutural própria, considerando a sociabilidade, a diversificação da cultura e da produção e a relação com o meio ambiente. Isso produz uma estrutura sócio-política-cultural com características heterogêneas e singulares. Somando-se a esta realidade os desafios próprios à sobrevivência nestes territórios, é possível a identificação de realidades diversas e de suas representatividades constituídas a partir da coletividade de suas lutas.

O campo, no senso comum, traz como representação semântica o limite geográfico da cidade. Contudo, quando consideramos a sua real representação para o contexto social, temos um território que traz presente em sua significação conceitos históricos, sócio-políticos e de direitos sociais constituídos através de lutas produzidas pelos sujeitos que o compõe e por meio das dinâmicas de mobilização sociocultural ali presentes.

Desta maneira, tratamos o território, na nossa discussão, como categoria de análise, em consonância com a perspectiva descolonial da América Latina, conforme discute Haesbaert (2021), que o apresenta inserido num espaço tempo social de lutas e num contexto de práticas. Este autor faz referência ao território como um instrumento político e como dispositivo estratégico, tanto de afirmação hegemônica para as políticas públicas quanto no que diz respeito à resistência de diversos grupos sociais subalternos, em suas lutas por territórios (HAESBEART, 2021, p 130). Para as Epistemologias do Sul, o território está relacionado ao processo de descolonização epistemológica, no que se refere às áreas do saber e à diversidade de regiões existentes no mundo e no que se refere aos processos sociais e às culturas distintas dos que foram vítimas do colonialismo histórico (SANTOS, 2019, p. 182).

São esses territórios que, durante o processo da colonização europeia instituída no Brasil, constituíram-se a partir da ocupação das terras e da escravização e subjugação dos povos originários, a partir do estabelecimento de uma linha abissal que deu origem ao processo de negação, atingindo as dimensões sócio-históricas, política, epistêmica, cultural e educacional que, conforme destacam Santos e Silva (2018, p.13), passam a forjar um espaço político baseado num contexto de dominação

e de expropriação de direitos. A linha abissal que divide colonizador e colonizados se evidencia, de forma racionalizada, ou seja, planejada, conforme destaca Porto-Gonçalves (2005) e que, segundo Santos e Silva (2018, p. 48), passa a estabelecer um projeto de nacionalização, baseada numa hegemonia eurocêntrica que institui uma série de imposições, inicialmente aos povos originários, incidindo diretamente nas formas de conhecer, de organização do trabalho, da manifestação da cultura e da estrutura educacional, instaurando, assim, os limites hierarquizadores dessa linha.

De acordo com Santos e Silva (2018, p.13), a divisão colonizador e colonizado, que se estabelece a partir do limite da linha abissal, inicia também um processo de negação sócio-histórica, política, epistêmica, cultural e educacional dos povos nativos, de forma a constituir a ideia de superioridade/inferioridade que se estabeleceu com o processo de racionalização/racialização, estruturado pelo colonizador, determinando também as relações de exploração/ocupação no desenvolvimento das atividades sociais. Assim, analisadas sob a ótica da colonialidade do saber, enquanto dispositivo de poder, segundo Porto-Gonçalves (2005), atribui-se aos povos camponeses a classificação de primitivos, atrasados e sem cultura, e, portanto, desprovidos de epistemologias válidas (SANTOS; SILVA, 2018, p.14-15).

Silva (2014, p.5) destaca que o lugar social de cada grupo racial, na estrutura social colonizadora, obedecia a uma estrutura hierárquica na qual os europeus assumiam a posição de senhores e os indígenas, na condição de povos originários, a condição de servos. Posteriormente, com a chegada dos africanos, estes passaram a assumir a condição de escravos nesta escala hierárquica. Desse modo, a racialização discutida por Quijano (2005) alocou os povos do campo à inferioridade racial, configurando essas relações de dominação que, além de condicionar os papéis sociais, condicionou os papéis epistêmicos e educacionais ao não-lugar e, conseqüentemente, à condição de não-sujeito (SILVA, 2014, p. 5).

Silva e Silva (2014, p.11) destacam ainda o fato de que a racialização se estabelece como forma de produzir inferioridade cognitiva nos povos colonizados, a fim de justificar o domínio colonial através de uma sociedade assentada no modelo eurocêntrico, baseada na Teologia cristã e que subordinava os demais conhecimentos às suas formas de produção de saberes, atribuindo ao colonizado a condição de não humanos. Nesse sentido, a monocultura do saber e do rigor torna-

se fruto desses processos de assepsias e epistemicídios que dão sustentação política cognitiva ao processo de racialização. Ela também ganha forma na alocação territorializada dos povos colonizados, de maneira a estabelecer uma categoria mental e social de raça, tornando-se responsável pela consolidação de uma hierarquia social superior que se autodeterminavam brancos, cristãos, heterossexuais e racionais, ocupando, assim, o lugar de superioridade em relação aos povos colonizados, denominados indígenas, negros, irracionais e selvagens (SILVA; SILVA, 2014, p.12).

Partindo desse pressuposto, as sociabilidades metropolitana e colonial, em meio aos seus territórios específicos, vão se consolidando sob o padrão hegemônico eurocêntrico, tornando evidente o alargamento da linha abissal. Do lado da sociabilidade metropolitana, segundo Santos (2010), a dicotomia regulação/emancipação rege o ordenamento social; e, do lado da sociabilidade colonial, a dicotomia aplicada é a apropriação/violência. Fazendo distinção entre essas ações, a apropriação, de acordo com Santos (2010), envolve a incorporação, cooptação e assimilação que, relacionado ao domínio do conhecimento, “vai desde o uso de habitantes locais como guias e de mitos e cerimônia locais como instrumentos de conversão”, às “ações de pilhagem de conhecimentos, a exemplo dos conhecimentos indígenas sobre a biodiversidade” (SANTOS, 2010, p. 25). Ao passo que a violência, vai se firmando através da proibição do uso de línguas próprias em espaços públicos. Santos (2010, p. 25) evidencia ainda a adoção forçada de nomes cristãos, por meio da conversão e destruição de símbolos e lugares de culto, além de todas as formas de discriminação racial e cultural.

Em relação à sociabilidade colonial, aqui entendida como sociabilidade campesina, a subalternização desse território e dos povos que o compõem, em detrimento ao território metropolitano, passa a figurar como o lugar do não conhecimento em que só “existem crenças, opiniões, magia, idolatria e entendimentos intuitivos ou subjetivos, promovendo não só a assepsia cultural, quanto os epistemicídios nestes territórios”. É desse lugar de subalternidade que os interesses capitalistas passam a determinar os diversos modos de relacionamento social e com o meio, silenciando, assim, as cosmovisões dos povos ali presentes no que tange à relação ser humano-natureza, conforme destacam (SILVA; SILVA, 2014, p.19).

Dessa forma, o sentimento de inferioridade campesina, de acordo com Freire (1987, p. 50), é estabelecido a partir do olhar subjetivo do sujeito camponês em relação à sua própria situação de invisibilidade na qual ele se encontra imerso, o que impossibilita a transformação da realidade concreta na realidade imaginária. Desse modo, ao identificar no “patrão” um ser superior, há uma ampliação da consciência oprimida, gerando situações de dominação concreta e subtraindo possibilidade de uma construção de visão autêntica dos camponeses sobre seu mundo (FREIRE, 1987, p.50).

Por outro lado, Lemos (2013) enfatiza que o olhar para os territórios campesino abrange não apenas compreendê-lo em seus aspectos geográficos, mas considerar as construções socioculturais que se estabelecem nele e que produzem identidades. No sentido sociocultural, os territórios campesinos não representam o lugar-tempo de atraso e corresponde aos valores, às crenças e aos modos de vida produzidos pelas diferenças dos sujeitos nesses territórios, presentes nos elementos que podem ser considerados materiais e imateriais (LEMOS, 2013, p.22).

Na qualidade de território material, de acordo com Lemos (2013, p. 66), os territórios campesinos representam o espaço físico, considerando os aspectos geográficos, econômicos e populacional. Ao passo que, no território imaterial, sua forja se dá no espaço sociocultural e epistêmico em que as relações sociais passam a ocorrer por meio de pensamentos, do estabelecimento de conceitos, de teorias e de ideologias. Lemos (2013) ainda destaca o fato de que o território rural também possui uma dupla face: de um lado, as especificidades que caracterizam o espaço geográfico; de outro lado, os saberes forjados na lida com a terra, nas diferentes atividades de trabalho, assim como nas diferentes formas de organização e ocupação do espaço dos povos campesinos.

Os silenciamentos promovidos pelos epistemicídios do outro lado da linha, portanto, são uma forma política de fortalecimento das epistemologias hegemônicas. Dar voz aos povos vítimas desses apagamentos culturais, como forma de fortalecimento desses territórios epistêmicos, não é deixar de lado outros conhecimentos, mas permitir que coexistam em igual importância, o que para Santos et al. (2016), torna-se uma direção para as epistemologias do Sul, no que se refere à ampliação das possibilidades de repensar o mundo, considerando os saberes e

práticas do Sul global, porém, com a perspectiva de desenhar novos mapas onde cabe o que foi excluído por uma história de epistemicídios.

A ausência da validação do conhecimento originado nesses territórios pelas epistemologias hegemônicas se dá pelo fato de serem produzidos através de conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas do outro lado da linha (SANTOS, 2010, p. 20). A busca pela validação desses conhecimentos considerados irrelevante pelo modelo epistêmico hegemônico, por serem produzidos em um território historicamente invisibilizado, aponta para a necessidade da formação de um sujeito campesino que possa produzir práticas emancipadoras, sobretudo no que se refere ao processo educacional, que, nestes territórios, materializa-se na escola campesina como forma de referência de lócus educacional de formação do sujeito. Desse modo, lançar luz sobre as políticas públicas voltadas para a educação que se desenvolve no campo, e para o campo, possibilita também analisar como a escola do campo administra essa inter-relação entre as políticas pública e o seu projeto de formação do sujeito campesino.

4.3 A ESCOLA DO CAMPO COMO UM ESPAÇO DE TENSÕES EPISTÊMICAS

Hastear as bandeiras de luta contra os silenciamentos ocorridos no campo se faz cada vez mais necessário devido às necessidades presentes nas dinâmicas sociais e culturais dos sujeitos que o compõe. A instauração de debates em torno de pautas sociais e da educação tem mobilizado discussões relativas às concepções e práticas educativas que ocorrem nas escolas localizadas nesses territórios, muitas vezes, sob o direcionamento dos movimentos sociais, de forma a trazer à tona as questões sobre os direitos e a educação historicamente negados a essas populações, como a defesa da política por uma educação do e no campo.

Como forma de alinhamento da discussão e na direção desse contexto político, consideramos que a educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas, conforme redação contida no documento que descreve os marcos normativos para a educação do campo, produzido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI

no ano de 2012. Dessa forma, o campo aqui representado como território de diversidade, representa mais do que um perímetro não-urbano, mas um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a sua forma de produção, com as condições da existência social no que diz respeito à sociabilidade e à territorialidade.

A política educacional voltada para esse campo, ainda identificada nos textos legislativos como ensino rural, conforme Henriques et al. (2007), só surge na discussão política do país na década de 60, motivada pela possibilidade de contenção do fluxo migratório do campo para a cidade. O enfoque instrumentalista com que surge nos debates, traz uma ênfase voltada para o ordenamento social, baseado nos modelos de currículos tecnicistas, em razão ao atendimento do processo de industrialização que se encontrava em curso o país (HENRIQUES et al., 2007, p.11). No contrafluxo dessa ação, os movimentos de educação popular propunham, como alternativa de formação do sujeito campestino, a participação política das camadas populares, principalmente no campo, como forma de desenvolvimento de alternativas pedagógicas que mais se aproximassem das necessidades nacionais, criando um movimento de oposição à importação das ideias pedagógicas, movimento que foi desarticulado a partir da instalação do governo militar.

Torres (2013, p.68) destaca que industrialistas e agraristas se uniram em torno da defesa da educação rural como forma de contenção do êxodo rural, impulsionando políticas governamentais que visavam o fortalecimento do latifúndio, com a instauração de uma educação rural hegemônica baseada no modelo urbano-industrial (TORRES, 2013, p.69). Assim, o território rural passou a ser pensado numa perspectiva subalternizada em relação à sociabilidade metropolitana como forma de colonialidade⁴ e em insurgência a esse contexto. O paradigma da educação do campo emerge constituído a começar dessa posição epistêmica subalternizada, trazendo a proposta de rompimento dessas estruturas paradigmáticas hegemônicas e propondo epistemologias e projetos políticos outros (TORRES, 2013, p.77).

Desse modo, a educação do campo da mesma forma que representa uma proposta sócio-política de educação, na relação com a construção de epistemologias outras nos territórios campestinos, pressupõe, conforme destaca Caldart (2011), um

⁴ Fazemos referência a colonialidade enquanto relação de papéis e lugares na estrutura de controle do trabalho no que se refere natureza de papéis e lugares conforme destaca Quijano (2005).

compromisso que se origina a partir da observação das diversas práticas que se desenvolvem no próprio campo através dos sujeitos que o compõe, considerando as cosmovisões advindas dos mais diversas territorialidades das quais fazem parte os pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais e outros grupos em torno de um projeto educativo que dialogue com o olhar desses sujeitos e os represente como sujeitos do processo educativo (CALDART, 2011, p. 107).

Considerada como o lócus de formação do sujeito nesse processo, a escola do campo pode se tornar parte importante para o repensar desses territórios campesinos. Neste sentido, Coelho (2011, p.11) aponta para o papel que ela pode exercer no desenvolvimento de estratégias de um projeto de formação do sujeito campesino que possa propor outra lógica de desenvolvimento, no sentido das alternativas “ambientalmente sustentáveis, socialmente democrática e economicamente justas”. Isso é corroborado por Caldart (2011, p. 89-90), quando ele destaca que esta é uma prática necessária para aprender a potencializar os elementos que se encontram presentes nas mais diversas experiências, transformando-os num movimento em constante construção.

Desta maneira, em sua relação direta com os territórios campesinos e suas diversidades epistêmicas, essas propostas de formação não se encontram orientadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Parecer CNE/CEB 16/2012), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Parecer CNE/CEB 13/2012, Resolução CNE/CEB Nº 08, de 20 de novembro de 2008), além do Parecer CNE/CEB 36/2001 (Resolução CNE/CEB nº 1/2002; Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008), que versam sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Com base nesse contexto, Hage (2014, p.2) e Arroyo et al. (2011, p.13) reafirmam a necessidade de que a escola do campo deva vincular-se à construção de um modelo de desenvolvimento que priorize a diversidade de sujeitos sociais que nele habitam, propondo um projeto político-pedagógico que dialogue com os interesses das classes trabalhadoras, no sentido de que possa ser reconhecida a dívida social, cultural e educativa com o povo campesino, de forma que possam

produzir, relacionar-se com o conhecimento, com as ciências e as tecnologias, assim como com os valores e a cultura (HAGE, 2013, p.3).

Para Hage (2014, p.9), essas são escolas que representam a única alternativa para os sujeitos estudarem nas comunidades rurais em que vivem. Constituem-se a partir dos espaços da heterogeneidade, muitas vezes sob a forma de multisseriação, promovendo uma prática curricular baseada nos moldes urbanocêntricos, expondo os sujeitos a um conjunto de situações que não favorecem o sucesso e a continuidade dos estudos e que trazem materiais pedagógicos que pouco se identificam com as territorialidades, contribuindo para uma reprodução do modelo hegemônico capitalista embutido nas políticas educacionais (HAGE, 2014, p.11).

Por sua vez, Para Caldart (2011) afirma a necessidade de buscar matrizes pedagógicas que possam se identificar com as práticas ou vivências que se tornam fundamentais para a humanização das pessoas, “não há escolas num campo sem perspectivas, com povo sem horizontes e buscando sair dele” (CALDART, 2011, p.107). No sentido de formação da consciência das pessoas para um projeto de desenvolvimento no campo, a escola pode se tornar um agente de grande importância, segundo este autor. Portanto, o processo de construção de uma escola que se misture com as lutas necessita ser obra dos mesmos sujeitos que a compõe (CALDART, 2011, p.109).

No entanto, para as escolas do campo, o desenvolvimento dessas estratégias não tem sido uma tarefa fácil. Isso se deve a um novo cenário de fechamento das escolas do campo que vem sendo desenhado na política educacional brasileira, conforme destaca Costa et al. (2016). Desse modo, os filhos dos agricultores, que historicamente já não tinham garantias da sua universalidade, com esse “novo” fluxo político, mais uma vez, vão sendo deixados à margem do sistema educacional. Khidir (2018), no seu estudo sobre a educação no território quilombola do Tocantins e Goiás, relata de forma visceral a realidade vivenciada no cotidiano dos professores/as que atuam nessas comunidades e a relação entre a escola campesina e o modelo político hegemônico ainda muito presente na região. O estudo apresenta a realidade, com os deslocamentos imposto aos estudantes residentes no território, o fechamento de escolas, descrevendo ainda, em meio às adversidades impostas, a relação entre a escola e a comunidade no que tange à formação dos seus sujeitos.

Nesse contexto, a nucleação sugerida pela política educacional vigente não só tem proposto o distanciamento dos estudantes do seu território epistêmico como concentram estes estudantes em comunidades geograficamente distante de suas realidades, oferecendo um risco eminentemente presente nas formas de deslocamento e na quebra da relação de pertencimento com o território.

A tabela a seguir, construída a partir dos dados originados do censo escolar, disponíveis na plataforma Quedu⁵, demonstram como essa realidade vem se desenhando ao longo dos últimos 6 anos.

Tabela 01- Quantitativo de escolas do campo por modalidade de atendimento

Modalidade de ensino	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Ensino infantil regular	45.901	45.623	44.553	42.500	41.120	40.577
E. F. Regular	59.202	57.564	55.094	51.987	49.713	48.772
Médio regular	2.765	2.885	2.947	2.975	3.040	3.095
Ed. Especial substitutiva	80	77	27.321	28.028	28.170	27.429
E J A	12.526	10.557	11.159	10.667	9.908	8.953

Fonte: Quedu.org.br/censo (2022).

Neste sentido, Costa et al. (2016, p. 6) destacam o fato de que o fechamento “a granel” das escolas do campo, promovido pelas políticas públicas, tem servido para ocultar o “verniz” discursivo da modernidade. Assim, o Estado opta pela diminuição de custos no que tange à manutenção das escolas no campo, sobretudo as de difícil acesso, implicando na otimização da atuação docente nas escolas nucleadas e na promessa de acesso às tecnologias digitais na qualidade de ferramentas pedagógicas, na relação com o currículo (COSTA et al., 2016). Como benefício ao processo de nucleação da escola campesina, o discurso apresentado é o de que as escolas nucleadas podem ofertar o ensino de línguas estrangeiras, assim como uma

⁵ Dados extraídos do censo 2020 publicado na plataforma Quedu, disponível em: quedu.org.br, acesso em 11 de abril de 2022.

melhor oferta voltada à alimentação escolar que ganha na qualidade de preparo, uma vez que as escolas maiores dispõem de maior número de profissionais e recursos para o desenvolvimento dessa ação.

Desse modo, experiências vivenciadas nos territórios epistêmicos dos estudantes do campo são esvaziadas em detrimento de outras vivências imputadas por meio dessas diásporas, que nem sempre são contextualizadas ou dialogam com os saberes próprios de seu território de origem. Assim, eles passam a ser submetidos a conteúdos distantes de suas realidades, distanciando-os dos saberes originários da sua sociabilidade.

Santos e Garcia (2020) destacam que, mesmo com a instituição dos marcos legais que normatizam tanto o direito ao conhecimento quanto o direcionamento das políticas públicas voltada para as escolas do campo, ainda não é possível responder à totalidade dos problemas presentes nessas escolas. A baixa densidade populacional que tem determinado a organização das classes multisseriadas, a unidocência, a racionalização da gestão e dos serviços escolares e a qualidade da aprendizagem, têm servido de mote para a sustentação da proposta da política de nucleação das escolas campesinas (SANTOS; GARCIA, 2020, p. 8). Isso tem significado o fechamento de muitas escolas do campo, pois a nucleação de uma determinada escola representa o fechamento de outras, nessa realidade.

A premissa do custo/benefício e da meritocracia competitiva adotada pelo capitalismo neoliberal serve como base para o fechamento das escolas do campo. Essas, mesmo amparadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, no seu artigo 28, parágrafo único, que preconiza que o fechamento das escolas do campo indígenas e quilombolas deve considerar a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar, não têm essas questões consideradas pelos órgãos normativos.

Para Santos e Garcia (2020), a viabilização do transporte escolar no campo segue a lógica de redução de custos das escolas presentes nas comunidades rurais, sendo que, na maioria das situações, os estudantes são deslocados para as áreas urbanas e submetidos à precariedade do transporte oferecido, contribuindo, dessa forma, para a desqualificação do ensino oferecido à população do campo. Quando persiste nos territórios campesinos, a escola do campo é submetida à falta ou à má qualidade da infraestrutura física e pedagógica, forçando os professores/as não só às

condições precárias de trabalho como também à ausência de uma formação continuada. Sob esta ótica, Santos e Garcia (2010) destacam que a realidade em que muitas escolas se encontram desfavorece tanto o sucesso quanto a continuidade nos estudos do estudante campesino. A situação precária ou de abandono dessas escolas faz com que muitas se encontrem funcionando em “instalações depauperadas, sem ventilação ou banheiros, muitas sem local para armazenamento e confecção de merenda escolar, insuficiência ou ausência de carteiras ou quadro de giz danificados” (SANTOS; GARCIA, 2020, p. 10).

Nessa relação de colonialismo proposta pelas políticas públicas educacionais hegemônicas para as escolas dos territórios campesinos, em seus mais diversos aspectos curriculares, pedagógicos e ideológicos, ocorre a promoção do que Caldart chama de vivência de um ciclo vicioso da formação do sujeito campesino, “sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo” (CALDART, 2011, p.110). Desse modo, para que se possa instituir um processo cultural de humanização, no sentido da formação do sujeito campesino, a escola deve ser vista por eles com uma das múltiplas dimensões da vida social e política inserida em sua comunidade, e não como algo distante ou apenas para o desenvolvimento da formação específica. Contudo, cada vez que a escola desconhece e/ou promove um desrespeito à história dos seus educandos, desvinculando a realidade dos sujeitos que dela fazem parte, ou não os reconhecendo como parte dela, essa escola opta pelo desenraizamento, fixando seus educandos num presente sem laços. Assim, com o avanço da sociedade da informação e da comunicação, essa tensão se amplia.

Neste sentido, Munarim (2014, p. 97) ressalta que o sujeito campesino tem sido incentivado a “incluir-se” na vida produtiva da cidade com mais frequência, por meio do acesso às tecnologias e do domínio do computador como ferramenta, durante o seu processo formativo. No entanto, esse processo formativo vem em meio a propostas que a autora descreve como propostas “paradoxais” de inclusão, que parecem distanciá-los cada vez mais dos seus contextos. Sob a égide da informatização, a ótica do determinismo tecnológico vai regendo a compreensão da mudança nesse território, de forma que a causa e a condição dessas mudanças, conforme ressalta Munarim (2014), passam a estabelecer uma relação causal com as TD.

5 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DIGITAL

*Não são as técnicas, mas sim a conjugação
de homens e instrumentos o que
transforma uma sociedade.*

(Paulo Freire)

5.1 A INCLUSÃO DIGITAL

O advento da internet e das tecnologias digitais tem proporcionado mudanças significativas nas áreas econômicas, social e cultural. Mesmo sendo uma realidade bastante difundida e vivenciada no cotidiano social, provocando profundas transformações neste contexto, ainda não contempla a todos e traz à tona uma realidade de desigualdades e exclusão de grupos sociais, no cenário sociodigital.

Para Medeiros (2021), a medida em que as tecnologias digitais provocam a derrubada de muros no contexto social, promovendo a extrapolação de fronteiras e a aproximação de culturas, também contribuem para a exclusão de uma grande parte da população, já socialmente invisibilizada e sem os direitos básicos garantidos, no que diz respeito ao acesso às novas tecnologias e ao letramento digital, como garantia do direito de estarem socialmente incluídas.

No contexto da sociedade da informação e da comunicação, segundo Prioste e Raiça (2017), as tecnologias e a globalização do capital ampliam a mobilidade de uns, os que se encontram no topo da hierarquia, ao passo que as camadas inferiores, se mantêm marcadas pelas restrições. Consideram ainda que a ampliação do uso das tecnologias digitais na vida cotidiana, sob o lastro de uma política neoliberal direcionada aos interesses dos grandes oligopólios, tem contribuído para a intensificação dessas desigualdades sociais (PRIOSTE; RAIÇA, 2017). Neste sentido, a inclusão digital estabelece relação direta com o protagonismo social, econômico e com os diferentes níveis de apropriação das informações e tecnologias, conforme Prioste e Raiça (2017), tornando-se um aspecto fundamental para a melhoria da equidade social e econômica de um indivíduo, comunidade ou de uma nação. Nesse contexto, Bolzan e Lobler (2016, p.4-5) evidenciam que incluir digital e

socialmente necessita ser uma ação que possibilite ao indivíduo condições mínimas de autonomia e de habilidades cognitivas que o possibilite a compreensão sobre sua maneira de agir na sociedade informacional contemporânea.

Por outro lado, Medeiros (2021) destaca que a relação entre inclusão digital e inclusão social se efetivam a partir do estabelecimento de um olhar de sinergia entre os conceitos, de maneira que possam ser atendidas as necessidades vitais do ser humano, possibilitando o engajamento nas experiências de vida social, por meio do uso das tecnologias digitais, tornando evidentes suas potencialidades de melhorar ou modificar o seu papel social, tendo em vista a cultura digital (MEDEIROS, 2021, p.4). Ou seja, ela considera o fato de que ações de inclusão digital desprovidas de ações de inclusão social não encontram ressonância social, promovendo o que chama de “sensação de inclusão”, porém, sem profundidade, de forma a não permitir que o indivíduo evolua do nível de assistido para o de protagonista de sua participação na sociedade.

A inclusão digital deve ser vista sob o ponto de vista ético, afirma Ribeiro (2016), necessitando ser considerada como uma ação que poderá promover a conquista da cidadania digital. Isso se justifica por considerar a inclusão digital e o acesso à informação disponibilizada nos meios digitais como ponto de chegada; e por atribuir à reelaboração dessa informação o sentido de um novo conhecimento, como promoção da construção de uma sociedade mais igualitária, com a expectativa da também promoção da inclusão social (RIBEIRO, 2016). Isso se dá com um processo que possibilita a aprendizagem do uso das tecnologias digitais e o acesso à informação disponível nas redes - informação essa que poderá fazer diferença para a vida do sujeito e para a comunidade na qual ele está inserido.

Para o acesso à informação disponível na rede, faz-se necessário o acesso às tecnologias digitais como meio para que essa ação seja efetivada. Pescador e Valentini (2019) destacam o fato de que há uma parcela da população que ainda não possui o acesso a esses recursos e, conseqüentemente, encontram-se excluídos da sociedade devido à divisão digital, dificultando, assim, sua adaptação à velocidade de mudança para uma sociedade inserida no mundo digital (PESCADOR; VALENTINI 2019, p.3). Para que a inclusão digital dessa população que ainda não acessa as tecnologias digitais ocorra, conforme destaca Ribeiro (2016), observa-se a necessidade de capacitar esses sujeitos tanto para o acesso às tecnologias quanto

para lidar com a informação, como uma ação necessária à alfabetização digital que facilite, conseqüentemente, o desenvolvimento de um letramento digital.

Nesse sentido, não se trata apenas de aprender a usar os artefatos tecnológicos para ser considerado digitalmente incluído, mas trata-se do desenvolvimento de uma competência cognitiva que permita ao sujeito o uso significativo do artefato e a construção de sentido para este uso. De acordo com Soares (2002, p.18), não se trata de um letramento apenas como prática de leitura e escrita, mas de um *estado* ou *condição* de quem vivencia as práticas sociais de leitura e escrita, daqueles que participam dos eventos nos quais a leitura e a escrita tornam-se parte integrante do processo de iteração, no que diz respeito tanto às pessoas, quanto aos processos de interpretação que constituem essas iterações.

Por sua vez, para Weber, Santos e Cruz (2014, p.2), alfabetização e letramento digital não se constituem como processos distintos ou como conceitos que estão relacionados hierarquicamente entre si. O letramento digital representa um elemento do contexto de uma alfabetização múltipla e, portanto, favorece as aprendizagens sobre a tecnologia digital e as linguagens de multimídia. Assim, defendem que a alfabetização deve favorecer o desenvolvimento de múltiplas habilidades, destacando a produção de sentido nos mais diferentes suportes, com vista ao desenvolvimento da interatividade e da postura ativa dos sujeitos; ao passo que, o letramento digital, consiste na ampliação desse leque de possibilidades e, também, do contato com a escrita nesse ambiente digital (WEBER; SANTOS; CRUZ, 2014).

Ribeiro (2016) e Alves e Feitosa (2021) discutem sobre as práticas de letramento digital afirmando o fato de não se tratar do ensino da codificação ou decodificação da escrita, ou do uso de teclados ou das interfaces gráficas e programas de computadores, mas, capacidades e práticas de compreensão e produção de cada um deles, conforme destaca Rojo (2012), no sentido de novos letramentos, novas práticas e habilidades (digital, visual e sonora). Ou seja, exigem múltiplos letramentos na inserção em práticas sociais em que a escrita mediada pelos computadores desenvolve papel significativo para o sujeito.

No que tange às práticas sociais relacionadas ao letramento digital, Ribeiro (2016, p.7) segue destacando que se trata de o indivíduo desenvolver a competência de compreender, assimilar e reelaborar a informação, de forma a chegar a um conhecimento que permita uma ação consciente, mudando, assim, o seu estoque

cognitivo e sua consciência crítica, motivando-o ao desenvolvimento de interações positivas tanto para a vida pessoal quanto coletiva. Além disso, o sujeito torna-se capaz de identificar a necessidade de obter dados, organizá-los de forma a aplicar na prática e integrá-los ao corpo de conhecimentos já existentes empregando-os ainda na resolução de problemas (RIBEIRO, 2016, p.8). Implica no desenvolvimento midiático de uma sociedade tecnológica, no sentido do entendimento sobre como lidar com dispositivos e plataformas, ou, ainda, na prática cotidiana dos sujeitos, de maneira a permitir que eles “quando forem a um banco, shopping, ou outros lugares que exijam conhecimento técnico prévio, possam manusear tais tecnologias vivenciando com êxito tais situações” (ALVES; FEITOSA, 2021, p.23).

Assim, a falta de acesso às TD por parte populações ou grupos sociais representa uma linha abissal que distancia a inserção desses sujeitos na sociedade contemporânea, estabelecida a partir da base tecnológica que, para Santos (2009), constitui uma divisão em linhas radicais, representando também a divisão de uma realidade social, que, a partir da realidade tecnológica, institui a chamada brecha digital.

De acordo com Navarro et al. (2018, p.2), as “brechas tecnológicas e sociais” não se limitam apenas à apropriação social destas tecnologias entre nações, mas ocorrem no interior delas, entre os grupos sociais. Baca-Pumarejo et al. (2018) corrobora com essa discussão ao afirmar que as desigualdades digitais também são uma forma de desigualdade social, em que o acesso às tecnologias traz consequências para o campo dos direitos, sobretudo, dos direitos humanos. Já para Mendoza-Ruano et al. (2014, p.2), a brecha digital é uma dimensão do grande e antigo fosso social que permanece perpetuando as relações de poder, e que ganha outras dimensões quando associada aos fatores econômicos, geográficos, raciais, culturais, de gênero, idade, entre outros, e que, para Castañeda et al. (2018, p.2), constitui-se num processo complexo e multidimensional constantemente sujeito a processos de evolução e adaptação em sua conceitualização.

O conceito inicial de brecha digital, segundo Navarro et al. (2018, p.3), passava pelo entendimento das desigualdades entre os que tinham e os que não tinham acesso físico às TD. Dessa forma, apresentava uma ligação estreita com a brecha social, no que se refere ao acesso à informação entre pobres e ricos de cada país; com a brecha global, no que tange à relação de acesso entre países

desenvolvidos e em desenvolvimento em relação ao uso das TD; e com a brecha democrática, em relação à diferença entre aqueles que utilizam as TD para a participação na esfera pública. Nesse sentido, a brecha digital se definia a partir da relação entre indivíduos e lugares, entre negócios e áreas geográficas, nos mais diferentes níveis socioeconômicos.

A modificação do conceito através do tempo é destacada por Flores-Cueto et al. (2020), que se refere ao fato de que a brecha digital, hoje, não alude apenas às questões e problemas relacionados ao acesso e à conectividade, porém, com o avanço das tecnologias digitais, refere-se agora aos aspectos relacionados ao desenvolvimento e às habilidades requeridas para usar com eficiência as TD. Essa é uma prerrogativa que tem sido bastante discutida, de acordo com Mendoza-Ruano et al. (2014), Navarro et al. (2018), Cristaldo (2018) e Castañeda et al. (2018).

Por sua vez, Senne et al. (2020, p.3) ressaltam o fato de que, ainda com os indivíduos vencendo a barreira do acesso, as características socioeconômicas associadas ao uso das TD estariam produzindo usos desiguais associados às questões como sexo, renda, faixa etária, nível de escolaridade, diferenças motivacionais, distintas capacidades e habilidades, mesmo entre aqueles que já possuem o acesso às redes. Esse movimento tem gerado as desigualdades digitais, no que se refere à distância entre conectados e desconectados e, também, às disparidades entre usuários da rede em relação ao uso.

5.2 A GEOPOLÍTICA NA INTERIORIZAÇÃO DA INCLUSÃO DIGITAL

Para além dos marcadores sociais que desenham os contornos da brecha digital, o desafio de levar a conectividade para a maioria dos domicílios torna-se necessário para o estabelecimento da inclusão sociodigital.

Em termos de conectividade, Linz e Martinez (2021, p.20) discutem que, mesmo o acesso à internet tendo se tornado uma tendência crescente em todo o mundo, “ainda está longe de ser universal”. Sob o ponto de vista da cobertura, há uma pendência em relação à universalização do acesso à internet para uma parte da população, sobretudo, daquelas populações que residem em áreas rurais. E, em termos de qualidade de acesso, principalmente em relação à rapidez, acessibilidade,

além do nível de competências digitais necessárias para uma utilização proveitosa das TD, há espaços para melhoria (LINZ; MARTINEZ, 2021, p.20).

A pesquisa *TIC domicílios 2020*, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) representa parte dessa realidade quando revela a persistência de desigualdades digitais que interferem diretamente na apropriação das TD e das oportunidades que decorrem de sua adoção em relação às diferentes parcelas da população. Segundo a pesquisa, em linhas gerais, a proporção de domicílios com acesso à internet em 2020 chegou ao número de 83%, representando aproximadamente 61,8 milhões de domicílios com algum tipo de conexão. O custo com a conexão representou a principal barreira para o acesso domiciliar. Ainda segundo dados da pesquisa, para os domicílios que apareceram sem acesso à internet, foram mencionados motivos como a questão de os moradores considerarem a conexão muito cara, com 28% das respostas; o desconhecimento dos moradores sobre o uso da internet, com 20% das indicações; e, ainda, a falta de interesse, com 15% das respostas. A seguir, exemplificamos uma amostra desse resultado por região, de acordo com os dados da pesquisa.

Tabela 02- Domicílios sem acesso à internet por região do Brasil

Região	Falta de internet na região	Porque os moradores acham muito caro	Por falta de necessidade dos moradores	Porque não sabem usar a internet
Sudeste	33%	68%	47%	56%
Nordeste	35%	65%	50%	52%
Sul	25%	69%	38%	42%
Norte	43%	73%	66%	30%
Centro Oeste	19%	66%	58%	54%

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 nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2020.

Segundo Senne et al. (2021, p.1), as desigualdades socioeconômicas que marcam a sociedade brasileira também são reproduzidas no ambiente on-line. Isso ocorre devido à menor proporção de uso da internet em áreas rurais, entre indivíduos com menor renda e escolaridade, assim como entre os indivíduos mais velhos. Ou seja, os marcadores sociais também se encontram constantemente representados no ambiente on-line. Dessa forma, as disparidades ainda passam a ocorrer quando se leva em consideração a qualidade da conexão de internet nos domicílios e os tipos de dispositivos utilizados para o acesso à rede. Senne et al. (2021) destacam ainda que um dos caminhos para o enfrentamento dessa situação pode vir através das políticas setoriais de telecomunicações por meio da atuação tanto na regulação de preços quanto na ampliação da cobertura de rede.

No entanto, a partir dos anos 2000, estudos revelam um segundo nível de exclusão digital, trazendo à tona as disparidades quanto ao uso da rede entre aqueles que tinham vencido a barreira do acesso, requerendo olhares diferenciados para a questão do acesso e uso da internet. Senne et al. (2021) afirmam que essa exclusão ficou ainda mais evidente durante o enfrentamento da situação de pandemia causada pela COVID-19, no que diz respeito ao isolamento tecnológico ao qual uma parte da população mundial foi submetida, tornando claro que a exclusão digital não é apenas um espelho da situação de vulnerabilidade, mas, sim, parte essencial das estratégias de assistência social e enfrentamento à pobreza, destacando a necessidade de incorporar o uso da internet ao discurso político na qualidade de direito fundamental a ser garantido a toda população assim como meio de facilitar ou potencializar o acesso a outros direitos e ao exercício da cidadania (SENNE, 2021, p.10).

Nakagaki e Sarpong (2021, p.1), em relação às desigualdades de acesso à internet, destacam que o enfrentamento a COVID-19 tornou evidente a “chocante” desigualdade, como a viabilidade do serviço em todo o mundo, trazendo à tona o fato da não conexão de quase metade da população global. A exclusão digital revelada nesse contexto reforça a questão de que a comunidade global não conseguiu cumprir um dos objetivos de desenvolvimento sustentável estabelecidos para 2020: o de atingir a meta de acesso universal à internet. As autoras sustentam ainda que, na taxa de crescimento atual, o resultado do acesso universal não será alcançado até 2043, e que a “exclusão digital relacionada a disparidade entre aqueles que têm acesso ou

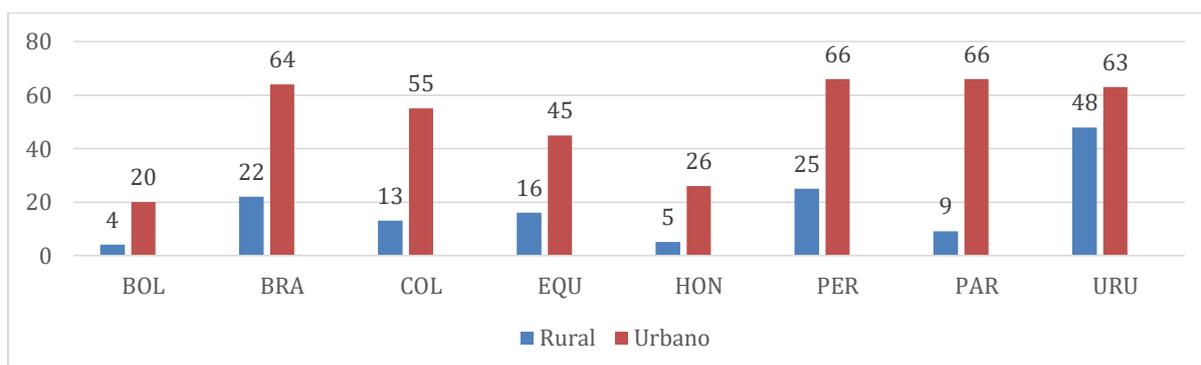
habilidades para usar a internet e aqueles que não tem, continua aumentando na maior parte das regiões” (NAKAGAKI; SARPONG, 2021, p.1).

Dessa forma, Nakagaki e Sarpong (2021, p.2) seguem afirmando que a população mais vulnerável que sofre com a exclusão digital é aquela que vive em áreas rurais e remotas. Essa exclusão é sentida de forma mais aguda nos países em desenvolvimento, em que apenas 28% das residências nas áreas rurais possuem acesso à internet, sendo que, além da distância dessas comunidades do acesso aos serviços públicos, elas também ficam em desvantagem sob a perspectiva da “conectividade significativa”. Por conectividade significativa, as autoras destacam a relação com a qualidade do acesso à internet, a velocidade, o pacote de dados, o tipo de dispositivo e o acesso regular, sustentando o fato de que, na América Latina e no Caribe, “pelo menos 77 milhões de habitantes das zonas rurais não têm acesso a esse tipo de conectividade” (NAKAGAKI; SARPONG, 2021, p.3).

Os desafios específicos enfrentados pelas áreas rurais para a expansão da conectividade, ainda segundo Nakagaki e Sarpong (2021), passam pela questão do desafio do distanciamento, da infraestrutura existente por distâncias significativas, e da questão das geografias locais. Considera-se ainda a carência de infraestrutura e de apoio que facilite a implantação da banda larga como competências técnicas e o acesso a fontes de eletricidade confiáveis. E, por último, considera-se a baixa densidade populacional nestes territórios, que representam um potencial inferior de clientes. Para além dessas questões, os marcadores sociais como gênero, classe socioeconômica, etnia e raça, segundo as autoras, tendem a produzir efeitos combinados, causando outras formas de exclusão social e reforçando a questão da brecha digital nesses territórios.

Galperin (2017), no seu estudo sobre os hiatos e desafios para a inclusão digital na América Latina e Caribe, sinalizou sobre as questões do acesso à internet ligados ao nosso Sul epistemológico adotado na pesquisa, originando os seguintes dados:

Gráfico 01- Acesso à internet por domicílio em áreas rurais x urbanas na América Latina

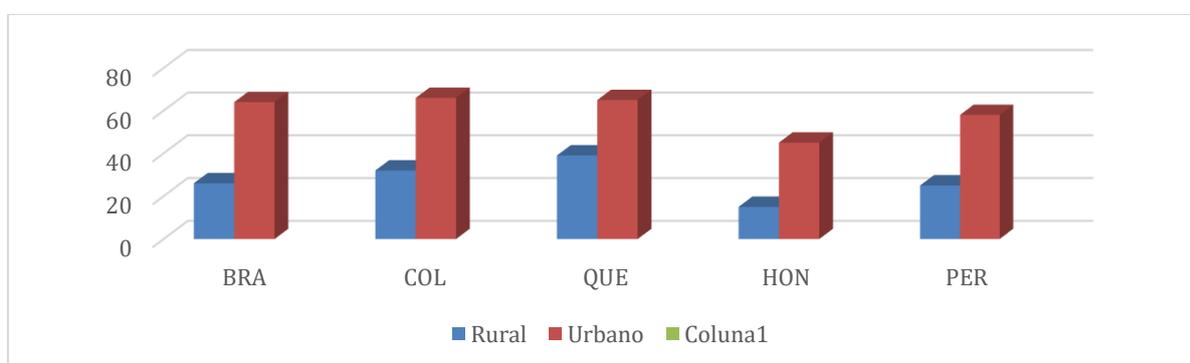


Fonte: Sociedad digital: brechas y retos para la inclusión digital en América Latina y el Caribe. Publicado em 2017 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Disponível em: <https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/8/PolicyPapers-Ministros-BrechaDigital-PT.pdf>

Em relação ao uso da internet, Galperin (2017, p.14) afirma que os desafios da conectividade são muitos, destacando os déficits com infraestrutura de telecomunicações relacionados à baixa densidade demográfica, além da pobreza e do ambiente regulatório inadequado. Nesse sentido, defende o fato de que o grande desafio para a América Latina e o Caribe se situa em conectar os habitantes das áreas remotas e de baixa densidade demográfica.

A seguir, ilustramos os resultados da análise do estudo considerando o uso da internet entre os territórios rurais e urbanos.

Gráfico 02- O uso da internet em áreas rurais x urbanas na América Latina



Fonte: Sociedad digital: brechas y retos para la inclusión digital en América Latina y el Caribe. Publicado em 2017 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Disponível em: <https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/8/PolicyPapers-Ministros-BrechaDigital-PT.pdf>

Possibilitar a inserção do sujeito no contexto sociodigital, portanto, na perspectiva da garantia dos direitos sociais desses sujeitos e de acesso as TD,

encontra, nos espaços de formação inseridos nesses territórios, o lócus próprio dessa ação ligados à esfera da educação que, submetidos às políticas públicas, seguem preparando-os para a inserção nessa sociedade de base tecnológica.

5.3 A RELAÇÃO ENTRE INCLUSÃO DIGITAL E A EDUCAÇÃO NO OUTRO LADO DA LINHA

As políticas públicas voltadas à formação do sujeito refletem o modelo de sociedade a qual se vincula, objetivando a inserção desse sujeito no modelo social vigente. Assim, as políticas públicas passam a representar um conjunto de ações do Estado visando a modificação da realidade. Nesse sentido, e considerando o modelo hegemônico posto em prática pela sociedade capitalista, Souza (2016, p.95) reflete sobre o fato de que as instituições escolares, sob o paradigma das sociedades capitalistas, têm trazido à tona a necessidade do desenvolvimento de um sistema educacional público que universalize o direito à educação básica. Dessa forma, as políticas educacionais vêm sendo pensadas de forma a responder ao paradigma capitalista e de atender às necessidades impostas pelos setores produtivos.

Para Souza (2016), as políticas públicas que regulam a administração da pobreza e enfatizam a formação da população para driblar as condições de vidas precárias, acabam por influenciar as políticas educacionais, de maneira que estas acabam por sofrer as influências do modelo econômico em vigência e “passam a expressar os conflitos que atravessam a sociedade como um todo” (SOUZA, 2016, p.96). Um exemplo desse contexto pode ser observado, segundo a autora, no desenvolvimento da política de informática na educação, no sentido da promoção de programas desenvolvidos de modo descentralizado e demanda de parcerias com a iniciativa privada, de modo que tira do Estado o maior peso no seu desenvolvimento.

A escola como componente social, afirma Souza (2016, p.97), torna-se de grande relevância para a elevação dos níveis de educação da população, sobretudo das classes com menor poder econômico. Nesse contexto, a política educacional com foco na formação do sujeito desejável implica nas finalidades assumidas pela educação na inserção das TD nas escolas públicas, que, para Souza (2016, p.100), foram postas em práticas obedecendo a um modelo vertical, sem a contextualização

a partir dos sujeitos de destino. Kummer (2019) corrobora com esse pensamento quando discute o fato de que um dos maiores problemas relacionados às tecnologias no ambiente educacional ocorre devido às propostas de inclusão não levarem em conta o meio social de inserção, gerando “uma visão distorcida da realidade” (KUMMER, 2019, p.11). Para o autor, há um mito folclórico que tem sido fortalecido em meio a esse contexto, que é o fato de se considerar a sociedade totalmente incluída tanto digital quanto socialmente, mito esse que apresenta a necessidade de ser dirimido e problematizado, sobretudo, ao se considerar as localidades descritas por ele como marginalizadas ou periféricas.

Considerando o contexto territorial rural como pauta da nossa análise, Kummer (2019) discute o fato de a construção das identidades, a partir das experiências educacionais nestes territórios, em sua grande maioria, assumirem uma visão depreciativa, uma vez que as áreas ou os estudantes do meio rural tenderem a ser caracterizados pela pobreza e pelo atraso. Segundo o autor, o modelo curricular vigente, com características tecnicistas e meritocráticas, tem seguido na direção de uma perspectiva de controle social, “isso tem contribuído com o processo de transformar os migrantes camponeses em operários urbanos, fabricando um indivíduo adequado aos interesses do mercado” (KUMMER, 2019, p.18). O autor defende a perspectiva de que a inclusão digital no campo necessita ser pensada como garantia de direitos civis e humanos dessa população, e o acesso à internet deve ser pensado em sua qualidade, não limitada apenas a uma conectividade restrita.

Neste sentido, sobram críticas à lógica colonialista que se desenha dessa relação. Munarim (2014) destaca a importância da problematização em relação à forma e à ideologia contidas nas propostas de inserção das TD nas escolas do campo. A autora destaca a necessidade de discutir em que medida essa relação traz como foco a melhoria da aprendizagem de uma população considerada supostamente carente de saberes, não apenas no que tange ao acesso ao conhecimento, mas de propostas que apresentem direcionamentos que possibilitem aos estudantes das escolas camponesas a criação de redes que possam a vir a fortalecer as suas reivindicações. Para Munarim (2014, p.81), problematizar o papel das tecnologias nesses territórios requer a observação de duas demandas importantes: a legitimação das reivindicações dos atores aos quais as propostas se direcionam e a busca pelo

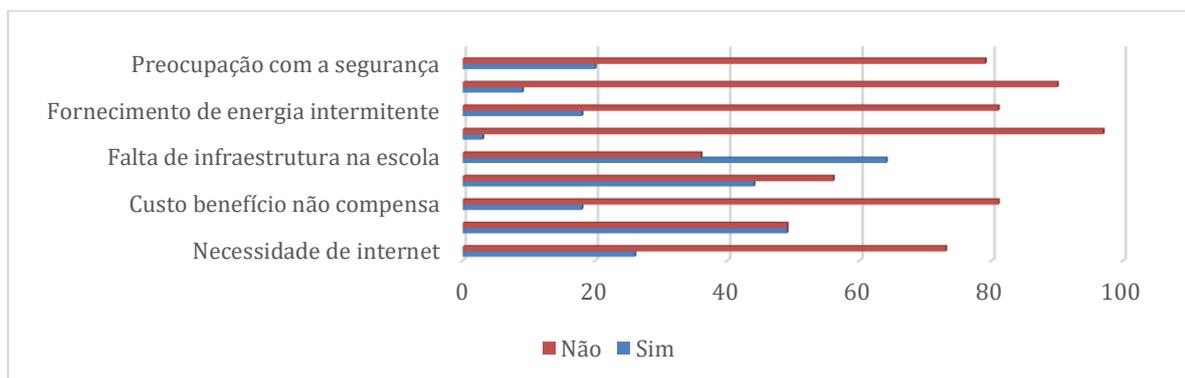
conhecimento já acumulado sobre o papel das tecnologias nestes territórios, no sentido de criar contexto para as ações a serem desenvolvidas.

Assim, Munarim (2014) enfatiza que politizar a relação entre tecnologias e educação é extremamente necessário para que se compreenda os interesses políticos e econômicos embutidos nessa relação, considerando que “não basta levar computadores às salas de aula, é preciso compreender porque aqueles computadores estão na escola, como são produzidos e como a sua chegada até eles foram pensados e colocados em prática por alguém” (MUNARIM, 2014, p.93). Essa reflexão torna-se necessária pelo fato de as tecnologias digitais não serem especificamente direcionadas aos povos do campo, havendo, portanto, uma necessidade de discutir, refletir e problematizar a construção de sentido junto aos estudantes, no que diz respeito às dimensões políticas e econômicas envolvidas na produção dessas tecnologias.

A escola do campo, além de representar o espaço de formação no território no qual se encontra inserida, também exerce um importante papel social. Neste sentido, Belusso e Pantarolo (2017) trazem à tona o fato de que a escola do campo precisa ser entendida não apenas como um espaço de materialização de políticas, mas como um importante propositor dessas políticas em seus territórios. No que tange às TD, refletem a partir do princípio de que, com as sociedades urbanas consumidas pelas tecnologias digitais, agora observa-se o avanço para os espaços campestinos, mesmo que ainda num ritmo mais lento. Os autores consideram que o acesso às tecnologias, de forma efetiva na educação do campo, pode se tornar um importante fomento para o desenvolvimento de reflexões sobre as condições de existência social nestes territórios como elementos que possibilitem ao sujeito campestino se colocar como sujeitos produtores culturais a partir das suas próprias interações e envolvimento com seus territórios.

O caminho para a transformação da escola como lócus de inclusão digital nos territórios campestinos esbarra, entre outros fatores, na assimetria do acesso à internet. A seguir, podemos observar um panorama das escolas do campo que ainda não possuem acesso à internet, de acordo com os motivos apontados pela própria escola, organizados a partir dos dados apresentados pela pesquisa TIC Educação 2020.

Gráfico 03- Escolas brasileiras que não possuem acesso à internet por motivos de ausência de conexão



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

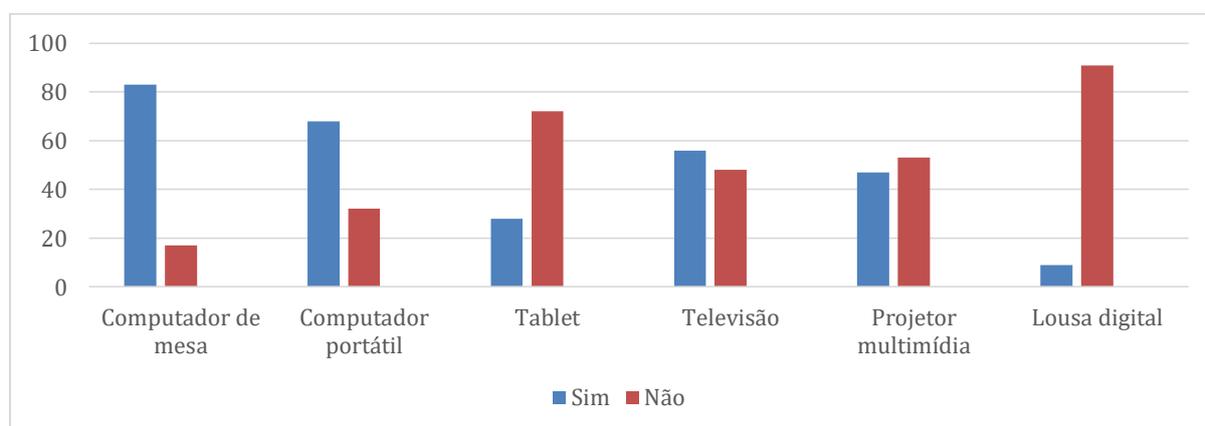
Os dados mostram que fatores como a falta de infraestrutura, tanto na região quanto na escola, e o alto custo da conexão se tornam fatores preponderantes no desafio da conexão da escola do campo à internet. A linha abissal, portanto, que se observa nessa realidade contribui para o que Navarro et al. (2018) chama de brecha tecnológica, que distancia as escolas campesinas das políticas públicas de inclusão digital.

O acesso das escolas às políticas, de acordo com Souza (2016), ocorre pautada em um forte apelo argumentativo relacionados aos problemas sociais e, em sua grande maioria, reproduzindo o modelo da inclusão digital induzida, que se “corporifica em projetos de inclusão executados por universidades, empresas e instituições governamentais” (SOUZA, 2016, p.118). A partir deste apelo, a inserção das TD chega às escolas, conforme Souza (2016, p. 120), sem que o professor tenha a clareza sobre o propósito dela, atribuindo-lhe um significado, muitas vezes, de um obstáculo a mais para sua prática profissional.

Para Kummer (2019), os discursos oportunistas do marketing, recheados por termos modernos da língua inglesa, que constituem os discursos que permeiam as políticas de inclusão digital que chegam a esses territórios, não encontram nenhuma ressonância prática. Pelo contrário, “implicam na invisibilidade ou na manipulação de propostas fazendo com que as demandas dessa população sejam elaboradas de acordo com as vivenciadas pela sociedade de consumo urbana” (KUMMER, 2019, p.10). Romper com esse paradigma, segundo o autor, torna-se possível doravante propostas que possam considerar o desenvolvimento das TD no ambiente escolar

campesino orientados a partir da perspectiva da expansão de possibilidades cognitivas dos educandos, consideradas de maneira universalizada. Nakagaki e Sarpog (2021, p.8) destacam a conectividade significativa como forma decisiva que possa assegurar essa igualdade digital de forma inclusiva e empoderadora, e, dessa forma, que possa contribuir para a eliminação das disparidades digitais que ainda persistem entre as áreas rurais e urbanas, por exemplo. As disparidades em relação ao acesso às TD se caracterizam de acordo com cada região do país, e essa característica influencia no ritmo com que a inserção dos estudantes na cultura digital ocorre, de acordo com cada realidade, conforme veremos no panorama a seguir.

Gráfico 04- Panorama das escolas do campo da rede de VSA de acordo com as tecnologias digitais que possuem



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

Nesse cenário, desenhado a partir da realidade campesina, é preciso caminhar em direção do rompimento da dicotomia campo-cidade, no que diz respeito ao desprestígio social atribuído às escolas do campo.

Para Munarim (2014), essa é uma realidade que parece estar presente tanto nas bases culturais quanto políticas de cada decisão tomada no desenvolvimento das políticas públicas. A autora afirma que é como se ecoasse de forma contínua a questão: “Para que ensinar as letras para quem vai trabalhar na terra?” (MUNARIM, 2014, P.93). Sob esta ótica, é comum o sujeito campesino inserido nas políticas de inclusão digital se encontrar diante de incentivos que visam incluí-lo na vida produtiva da cidade, no que se refere ao acesso às tecnologias digitais. A isso, Munarim (2014)

acrescenta o fato de se tornarem propostas paradoxais que mais parecem afastá-los dos seus contextos.

No que tange a essa relação, Souza (2016, p.109) reafirma o fato desse distanciamento contextual ao destacar que “a produção, a difusão e a posse das tecnologias são determinadas, por sentidos fabricados que partem de valores capitalistas estabelecidos pelas elites globais que carregam em seu bojo formas de exclusão” (SOUZA, 2016, p.109). A autora segue afirmando que estas são ações que contribuem para a divisão da sociedade em dois grupos: os com acesso às TD e os que têm acesso restrito, demarcando entre elas fronteiras arbitrárias que, ao dividir, homogeneiza o que não é homogêneo (SOUZA, 2016, p.114).

Para Pinto (2018, p.10), é preciso que as políticas públicas possam ser promulgadas de forma a garantir que a adoção de novas tecnologias de larga escala não favoreça o desenvolvimento de desigualdades, de exclusão ou imposição de valores que estejam alheios às comunidades destinatárias.

Nesse interim, destacamos políticas públicas voltada à inclusão digital propostas pelo Estado como o programa um computador para todos, cidadão conectado, PROINFO integrado, banda larga na escolas, um computador por aluno, salas de recursos multifuncionais, apoio nacional ao telecentros, observatório nacional da inclusão digital, oficinas para a inclusão digital, programa GESAC, telecentros comunitários para municípios, infraestrutura de rede de suporte de telefonia fixa para conexão de banda larga nos municípios e o programa de inclusão sociodigital, muitos deles já descontinuados e que não tiveram seu pleno objetivo concretizado, tornando-se apenas dados de políticas implantadas.

O Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), foi criado pelo MEC no ano de 1997, fundamentado pela Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e reeditado no ano de 2007, pelo Decreto 6.300 de dezembro do mesmo ano, trazendo como objetivo a promoção do uso da informática na rede pública da educação básica e o fornecimento de recursos digitais e conteúdos educacionais às escolas urbanas e rurais. Segundo dados contidos no site do Ministério da Educação, o programa chegou a atender 25 mil escolas urbanas e 9 mil escolas rurais, sendo desdobrado pela criação do PROINFO integrado, ampliando o foco para a capacitação de professores e gestores de escolas para a utilização das TICs.

Como uma das primeiras iniciativas do Estado para o avanço da inclusão digital, o Programa Governo Eletrônico - Serviço de Atendimento ao Cidadão (GESAC), criado em 2002, refere-se a um programa do Governo Federal, coordenado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicações - MCTIC, que oferece gratuitamente conexão à internet em banda larga - por via terrestre e satélite, com o objetivo de promover a inclusão digital em todo o território brasileiro. Como finalidade, o GESAC é direcionado, prioritariamente, às comunidades em estado de vulnerabilidade social, em todo o Brasil, que não têm outro meio de serem inseridas no mundo das tecnologias da informação e comunicação. Atualmente, o programa conta com cerca de 11.000 Pontos de Presença em funcionamento, instalados em: I. Instituições públicas; II. Entidades da sociedade civil, sem fins lucrativos, por meio das quais seja possível promover ou ampliar o processo de inclusão digital; III. Instituições públicas de ensino, saúde, segurança e unidades de serviço público localizadas em áreas remotas, de fronteira ou de interesse estratégico.

Diferentemente do PROINFO, focado em equipamentos informáticos, o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE), lançado em 2008, focou seu desenho na qualidade e velocidade da internet. A partir da assinatura entre Anatel e as então concessionárias do Serviço Telefônico Fixo Comutado Prestado no Regime Público (Telefonia Fixa): Oi, Telefônica, Algar e Sercomtel. Por meio do Decreto nº 6.424/2008, alterou o Plano Geral de Metas para a Universalização da Telefonia Fixa, e envolveu o MEC, bem como a Anatel. Todavia, o desafio do PBLE é que o programa não contempla as escolas rurais, principal alvo da exclusão digital, dificuldades de infraestrutura e conectividade no país.

Posteriormente, por meio da Lei 12.249/2010, é criado o programa Um Computador por Aluno (PROUCA), que também objetivava promover a inclusão digital pedagógica e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de alunos e professores das escolas públicas brasileiras, mediante a utilização de computadores portáteis denominados laptops educacionais, que, de acordo com as informações presentes nos relatórios do MEC, recebeu a adesão direta de 22 municípios de 13 estados. Com isso, 67.290 computadores portáteis (laptops) foram destinados às escolas públicas.

Instituído no ano de 2012, o Programa Nacional de Educação no Campo (Pronacampo) objetivou desenvolver ações para a melhoria da infraestrutura física e

tecnológica das redes públicas de ensino, como distribuição de laptop educacional, computador (servidor) com conteúdo pedagógicos e roteador *wireless* para conexão de estudantes do campo e quilombolas. No eixo de infraestrutura, o Pronacampo listou a promoção da inclusão digital por meio da ampliação do acesso às tecnologias digitais como objetivo para educação do campo e quilombola.

No ano de 2022, por meio da Lei nº 14.351, foi criado o Programa Internet Brasil, uma iniciativa do governo, no sentido de promover o acesso gratuito à internet em banda larga móvel aos alunos da educação básica da rede pública, igualmente, pertencentes a famílias inscritas no CadÚnico. A lei prevê que o acesso deve ser garantido pela distribuição de chips, pacote de dados ou dispositivo de acesso aos alunos, como celulares, de modo que pode ser concedido a mais de um aluno por família, desde que atendidos os requisitos. E, mais recentemente, a criação da Lei nº 4533, de 11 de janeiro de 2023, Política Nacional de Educação Digital, com a finalidade de potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis.

Considerando o conjunto de políticas públicas apresentadas, não se pode encarar os sujeitos envolvidos nessas políticas como mais um dado a ser manipulado, ou, como afirma Ferreira (2021), não se pode impor uma lógica pautada num modelo de mundo universal no qual não somos capazes de mudar devido ao seu atrelamento ao funcionamento da colonialidade. Faz-se necessário a contextualização referente ao uso das TD nos territórios campestinos para que se distancie “da versão editada da vida” em que “a produção de idealizações de si e do mundo” são apresentadas de forma a não corresponderem a materialidade dos fatos (FERREIRA, 2021, p.4). É possível analisar, portanto, nesse contexto, o que Ferreira (2021) reforça sobre o fato de que são políticas implementadas por setores da sociedade que se apropriam dos dados produzidos por essas populações e os transformam em dados quantificáveis, que, por sua vez, são analisados e geram lucro (FERREIRA, 2021, p.6).

Desta maneira, promover transformações individuais é também propor um movimento de descolonização. Para Ferreira (2021, p.11), é propor formas alternativas de existir no mundo que possam implicar não necessariamente na utilização das tecnologias dominantes de grandes corporações, em lógicas patriarcais e racistas que se originam de países que reproduzem essa relação dominante, mas

na direção da construção das trocas interculturais como forma de criação de sentido, de referência comum, em que todos possam se reconhecer como sujeitos nesse processo.

6 OS ESPAÇOS DE CONSTRUÇÃO DAS CIDADANIAS CAMPESINA

*Você nunca sabe que resultados virão da sua ação.
Mas se você não fizer nada, não existirão resultados.*

Mahatma Gandhi

A cidadania tem sido descrita como um fenômeno historicamente complexo, sobretudo quando analisada sob os contextos histórico e social. Ao considerarmos o território epistêmico que compõe a pesquisa, as marcas deixadas pelo colonialismo europeu evidenciam ainda mais essa complexidade quando retratam uma formação social pautada na ocupação do latifúndio e na expropriação de direitos, no movimento de escravização e apagamento social, nos silenciamentos culturais e nos epistemicídios provocados em nome da construção de uma sociedade europeia-urbana-patriarcal-branca-cristã, na qualidade de paradigma de dominação e controle.

Nosso propósito é o de analisar como o fenômeno histórico da construção da cidadania reverbera ainda hoje na formação social do sujeito, sobretudo, no sujeito camponês, uma vez que, com o avanço do desenvolvimento da sociedade da informação e da comunicação, observa-se a necessidade de um sujeito com maior grau de participação e envolvimento nas mais diversas esferas da sociedade.

Desse modo, a cidadania se amplia para além das questões mais individualizadas quando insere o sujeito numa proposta de atuação em rede, mediada pelas tecnologias digitais, em que as fronteiras dos territórios se ampliam possibilitando trocas interculturais e estabelecendo sentidos diferentes para a relação sujeito-território.

São, portanto, os contextos que surgem dessa relação que, integrados ao locus de formação do sujeito nos territórios camponeses ou na escola do campo, atribuem a essa escola a necessidade de estabelecimento de novas intencionalidades educativas, uma vez que, como espaço de referência para a formação do sujeito social no campo, mobiliza saberes em torno da construção de um território cidadão.

6.1 OS CONTEXTOS EM TORNO DAS CIDADANIAS

Para o estabelecimento do território cidadão na formação do sujeito, concluímos ser necessário o entendimento sobre dois conceitos que têm conduzido nossa discussão até esta etapa da pesquisa quando tratamos de cidadanias: a cidadania e a cidadania digital. Enquanto conceito de cidadania, procuramos indagar acerca dos conceitos mais gerais que permeiam o tecido social do conhecimento sociológico. Enquanto cidadania digital, alicerçamos nosso compromisso com o estudo do uso das tecnologias digitais nas escolas campesinas, de modo a refletirmos teórico-metodologicamente acerca da realidade, considerando os aspectos políticos, econômicos, culturais entre outros que permeiam o território no qual se situa a escola campesina.

6.1.1 O contexto da cidadania

A cidadania ainda é um conceito em torno do qual gravitam diversas interpretações. Com base nisso, não é nossa intenção fechar um conceito acerca do tema, mas, sim, definir contextos de análise que irão nos possibilitar a discussão sobre os objetivos propostos para a pesquisa.

Para Costa e Ianni (2018), tanto o termo *cidadão* quanto o termo *cidadania* se relacionam com o indivíduo que pertence a uma comunidade e que também é portador de um conjunto de direitos e deveres. Partindo dessa premissa, cidadania torna-se o status “daqueles que são membros da comunidade e que são por elas reconhecidos”, assim como torna-se um conjunto de direitos e deveres que este indivíduo passa a ter diante da sociedade da qual faz parte (COSTA; IANNI, 2018, p.7).

O conceito de cidadania é socialmente construído e vai ganhando sentido à medida em que o indivíduo vivencia as experiências sociais, passando a constituir uma identidade social e política como características que o identificam perante as demais comunidades (COSTA; IANNI, 2018, p.8). Assim, a identidade social também se torna uma identidade política por se vincular a uma comunidade política formada/expresa por um Estado-nação, conforme destacam Costa e Ianni (2018, p.8), com bases legais próprias que regulam a interação diante do seu Estado e com os demais membros da comunidade. Desse modo, a cidadania, além de ser uma forma institucionalizada de afiliação, pode também ser pensada na forma de

instrumento institucional por meio do qual os Estados podem passar a atuar, incluindo ou excluindo os indivíduos que desejam/almejam a participação de uma determinada comunidade nacional.

Clemente (2016) discute o conceito de cidadania a partir do elenco das cinco correntes de pensamento que subjazem esses conceitos: o liberalismo igualitário, o libertarismo, o comunitarismo, o multiculturalismo e o cosmopolitismo (CLEMENTE, 2016, p. 3). Das cinco orientações teórico-filosóficas elencadas, aproximamos nossa discussão do viés multiculturalista, pela compreensão da convergência com a análise de cidadania proposta pela pesquisa. Neste viés de análise, a cidadania assume uma concepção de justiça igualitária por meio do reconhecimento tanto da igualdade quanto da diferença, em que a ênfase recai sobre uma cidadania diferenciada, onde o reconhecimento se torna a base para a redistribuição. Como direito, políticas e instituições, apresenta uma centralidade nos direitos culturais e de terceira geração (refere-se aos direitos coletivos da humanidade, como defesa ecológica, paz, desenvolvimento, autodeterminação dos povos.). Relaciona-se com as políticas educacionais, com as ações afirmativas, de representação e, em algumas vezes, de acordo com Clemente (2016, p. 17), de autogoverno.

Na relação com a prática e comportamentos, a análise multiculturalista recai sobre a relação de tolerância e respeito entre os cidadãos com as outras etnias e culturas. Nesse contexto, as identidades se formam na relação com o outro, em que se descobre a própria autenticidade. Por fim, a noção de pertencimento nessa análise se apresenta contrária a uma abordagem homogênea de pertencimento, ocorrendo um reconhecimento do pluralismo étnico e cultural como forma de integração social, e não de divisão (CLEMENTE, 2016, p.17).

Estreitando ainda mais o nosso vínculo de análise com a cidadania multiculturalista, nos associamos à política do reconhecimento na qualidade de lastro para continuar nossa discussão. Partimos da premissa de que o reconhecimento possui um fundamento essencial para a formação das identidades, sob a ótica de Clemente, (2016), pois infere diretamente na imagem que o ser humano constrói sobre si mesmo, sua identidade e como se relaciona primeiro à política de reconhecimento igualitário e segundo, como desdobra à política do reconhecimento da diferença. Como política de reconhecimento, a construção da identidade está associada ao princípio universal, no qual se enfatiza a dignidade igualitária para todos

os cidadãos, face à equalização dos direitos, visando o desenvolvimento da autonomia individual.

Nesse sentido, Clemente (2016, p.13) destaca que a política da diferença ressalta o reconhecimento da identidade singular, seja do indivíduo ou do grupo, espaço de discussão em que se integram as políticas educacionais, defendendo também o direito à sobrevivência cultural, no sentido de apregoar que todas as culturas têm direito à sobrevivência cultural, considerando o pressuposto de que todas as culturas merecem igual respeito e que, para que isso ocorra, é preciso orientar o trabalho com os conteúdos escolares e universitários, de forma ampliada, de modo a “conceder a devida consideração aos que eram vítimas de exclusão” (CLEMENTE, 2016 p. 14).

Não há, portanto, um modelo homogêneo de sociedade, por se acreditar que as identidades são formadas na relação com o outro, conforme destaca Clemente (2016), numa relação dialógica e através das interações com as outras pessoas. O autor destaca ainda que o modelo universalista serviu para moldar instituições e práticas que provocaram o sufocamento das minorias culturais. Desse modo, as minorias que não foram eliminadas “foram assimiladas de maneira coercitiva, com integração forçada, por meio da imposição da língua, religião, costumes etc. (CLEMENTE, 2016, p. 15).

Por sua vez, Krenak (2020) enfatiza que é preciso ser crítico à ideia plasmada de humanidade homogênea instituída nesse processo, uma vez que, nela, o consumo tomou o lugar daquilo que antes era cidadania, deixando de lado as “centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade” (KRENAK, 2020, p. 12).

Santos (2015) corrobora com essa discussão ao afirmar que essas são lutas que devem ser encampadas em defesa dos “territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios” (SANTOS, 2015, p. 26).

Já para Kunsch (2017, p.10), a questão se situa, de um lado, na cidadania como direito e, do outro, na incapacitação política em que se encontram os cidadãos no que se relaciona ao grau de domínio dos recursos sociais e de acesso a eles. Ainda há um grande contingente de pessoas, na contemporaneidade, que se veem excluídas do que se refere a um “território da cidadania”. Isso ocorre em razão das

precárias condições relacionadas à saúde, educação e moradia, de maneira que o direito à educação, à propriedade privada e aos bens de consumo coletivo representam uma coisa, porém, o acesso real a tudo isso torna-se uma outra realidade bem diferente (KUNSCH, 2017, p.11). As formas emergentes de cidadania também vão surgindo num ritmo acelerado, por meio do acesso à internet; as mobilizações sociais se tornam mais frequentes, em torno de objetivos comuns e na defesa dos direitos humanos e da cidadania; ultrapassando as fronteiras nacionais e impulsionando reações e formas diferentes de arregimentação da sociedade, que vai desde o nível local ao global.

6.1.2 A cidadania digital

Assim como o conceito de *cidadania*, o conceito de *cidadania digital* também tem impulsionado estudos e reflexões, frente ao desenvolvimento proposto pela sociedade da comunicação e da informação. Costa e Ianni (2018, p. 16) destacam, a contar dessa assertiva, o fato de que, com o acesso à internet, uma transformação política, no sentido da participação e contribuição por meio das redes, criam novas formas de ações tanto individuais quanto coletivas, como o net-ativismo, “apontado como formas de exposição, discussão de denúncias com ampla magnitude e visibilidade permitidas pelo imediatismo da velocidade das redes”, por meio da utilização de plataforma coletivas onde são divulgadas posições políticas, opiniões e sentimentos de grupos e indivíduos (COSTA; IANNI, 2018, p. 16). Dessa forma, a cidadania digital é analisada sob vários vieses considerando seu campo de desenvolvimento.

Imerso no eixo da cultura digital, que remete às relações humanas mediadas por tecnologias e comunicações digitais, o conceito de cidadania digital aparece descrito no currículo de tecnologia e educação, proposto pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), como uma abordagem acerca do uso responsável da tecnologia pelas pessoas, contribuindo para o uso adequado das inovações tecnológicas que surgem ao nosso redor (CIEB, 2020). Ainda tomando como base a cultura digital, a Lei 14.533, de 11 de janeiro de 2023, em seu artigo 3º, inciso III, refere-se à construção da cidadania digital como o desenvolvimento de uma aprendizagem destinada à participação consciente e democrática, por meio das tecnologias digitais, pressupondo os impactos da revolução digital e seus avanços na

sociedade, além da construção de atitudes críticas, ética e responsável que se relacionam à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais e aos diferentes usos das tecnologias e dos conteúdos disponibilizados (BRASIL, Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023).

Em complemento à cidadania, na perspectiva dos direitos digitais, a Lei faz referência, no seu inciso IV, à conscientização a respeito dos direitos sobre o uso de tratamento de dados pessoais, considerando os termos da Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais), destacando a promoção da conectividade segura e a proteção de dados, sobretudo, da população mais vulnerável, em especial, crianças e adolescentes. No artigo 3º, parágrafo 1º, também pode ser observada, enquanto estratégias prioritárias da educação escolar para a construção da cidadania digital, o desenvolvimento de competências dos estudantes da educação básica para a atuação responsável na sociedade conectada e nos ambientes digitais, complementando o conjunto de estratégias alinhadas ao desenvolvimento do currículo escolar.

Para Correia (2021, p. 64), educar para uma cidadania digital implica formar um cidadão que saiba utilizar a tecnologia de forma ética, segura, responsável e consciente dos seus direitos e deveres, além de sua participação no ciberespaço. Na relação com a educação, o impacto da cultura digital recai sobremaneira no currículo escolar e a utilização das TD com propósito e significado claros por parte do educador “possibilitam também a mudança nas práticas educativas (CORREIA, 2021, p 65).

Nesse sentido, destaca ainda Correia (2021), por meio da utilização da internet, principalmente as crianças e adolescentes tornam-se cidadãos digitais requerendo uma orientação de forma efetiva, sobretudo por parte da escola, no que tange ao foco consciente e crítico da internet. Essa estrutura coletiva estabelece uma ecologia cognitiva que passa a fazer parte dessa “nova geração”, conforme afirma Correia (2021, p. 66), possibilitando profundas mudanças e novas possibilidades. Com o ciberespaço e a cibercultura, novos processos relacionados à cultura, à política e à ciberdemocracia⁶ trazem à tona a necessidade de reflexão sobre o papel da

⁶ Para Correia (2021), ciberdemocracia está relacionada a uma internet livre, em que seja possível a possibilidade de compartilhamento de conhecimento, a liberdade de expressão, o acesso à informação, mas também a responsabilidade pela veiculação dessa informação, tornando, portanto, o cidadão mais participativo, ativo e com consciência política de forma a promover uma sociedade mais justa.

educação e sua relação com a formação de um cidadão mais participativo, ativo, com consciência política como forma de promoção de uma sociedade mais justa.

Outros conceitos em torno da temática vão surgindo na tentativa trazer a discussão para o projeto de formação do sujeito, na sociedade de base tecnológica. Di Felice et al. (2018), ao tratar da educação para a cidadania digital, destacam que o conhecimento está se tornando inseparável da rede e irrealizável sem as redes de dados que o permitem. Assim, continuam assegurando que é essencial promover o pleno conhecimento dos regulamentos, direitos, privilégios e obrigações que existem nas interações em rede (DI FELICE et al., 2018, p. 6). Os autores expõem também que educar para a cidadania digital se torna um dever da sociedade e das instituições públicas e privadas. Para Di Felice et al. (2018, p.7), isso significa educar o sujeito para uma participação responsável, para uma interação consciente, para construir as habilidades de todos em um mundo cada vez mais conectado. Essa é uma necessidade devido às mudanças aportadas na sociedade a partir da web e pelas redes digitais, no que diz respeito à participação dos cidadãos nos processos decisórios e na política geral.

Nesse direcionamento, empresas ligadas às redes sociais e digitais, como o Google, Facebook, Team4tch, WikiEdu, Commom Sense Education, Digital Citizenchip Institute, entre outros, por meio do *digicitcommit*⁷, baseadas na ideia de *skills*, apresentam a cidadania digital como uma habilidade crítica para os estudantes como proposição de formação, no que eles definem como “líderes do amanhã”. Descrevem, portanto, cinco competências que necessitam estar presentes na formação do sujeito como forma de impulsionar a mudança de postura social no mundo digital: inclusiva, informada, engajada, equilibrada e alerta.

A competência *inclusiva* aponta para o desenvolvimento de uma postura aberta à escuta e ao reconhecimento de formas de respeito aos diversos pontos de vista, de maneira a promover um envolvimento on-line baseado no respeito e na empatia; a competência *destacada* possibilita que o sujeito avalie com precisão, perspectiva e validade as mídias digitais e postagens sociais; a competência *engajada* ressalta que o sujeito é capaz de usar as tecnologias e os canais digitais para promover o engajamento cívico, resolver problemas e tornar-se uma força do bem, tanto em

⁷ Informação extraída da página do DigCitCommit no estudo apresentado sobre as competências críticas digitais, disponível em: <https://digcitcommit.org/>. Acessado em: 04 de maio de 2022.

comunidades físicas quanto virtuais; a competência *balanceada* propõe a aprendizagem voltada para a tomada de decisões informadas sobre como priorizar o tempo e as atividades nos ambientes on-line e off-line; e a competência *alerta* propõe o desenvolvimento das responsabilidades pelas ações desenvolvidas pelos sujeitos nos ambientes virtuais. Isso ocorre quando o sujeito é ciente de suas ações on-line, assumindo estar seguro de suas ações e do compromisso de criar espaços seguros para outras pessoas on-line.

Com o desenvolvimento exponencial da sociedade da informação e da comunicação em curso, a relação entre o que é digital e o físico também passa a assumir características outras no que diz respeito ao cotidiano social, sobretudo a partir do acesso à internet. Os contextos de cidadania se ampliam para além da garantia dos direitos civis, políticos e sociais, mas, com a vivência em uma sociedade digital conectada e a transposição do mundo real para o virtual, cada vez mais se faz necessário o estímulo a uma participação política e social nesses espaços, tornando um desafio estratégico a preparação para ensinar a escolher e acessar corretamente as informações necessárias para uma boa formação cidadã.

6.2 O FENÔMENO DA CONSTRUÇÃO DA(S) CIDADANIA(S) NO BRASIL

Para consolidação dos conceitos de cidadanias e suas vinculações com os territórios camponeses, sobretudo, para o entendimento de como o conceito de cidadania digital representa uma mudança paradigmática na sua relação com a territorialidade camponesa, recorreremos ao resgate histórico dos processos de formação da sociedade camponesa brasileira e como essa cidadania foi forjada ao longo da colonialidade história do Brasil. Entendemos que, para a pesquisa, esse torna-se um caminho necessário na relação sobre a compreensão do como a cidadania digital representa um impacto de quebra da lógica colonial ainda presente nesses territórios camponeses e sua relação com a formação do cidadão camponês ali presente.

A história do Brasil é marcada pela ocorrência de lutas pontuais que representam momentos de insurgência na relação de momentos de dominação social. Em sua maioria, esses movimentos tornaram-se causadores de extermínio, guerras,

das diásporas internas e escravização que deram origem a grande diversidade populacional que compõe a sociedade brasileira.

No âmbito comercial, Carvalho (2002, p.14) destaca o fato de que a colonização foi um grande empreendimento proposto pelo governo colonial, a partir da aliança com os donos de propriedades particulares, resultando na atividade da produção do açúcar considerada a mais lucrativa e cujo produto tinha mercado crescente na Europa, porém, para a sua produção, havia a exigência de grandes capitania e muita mão-de-obra. No que se relaciona à exigência das grandes capitania, estabeleceu-se uma grande necessidade entre os senhores de engenho e os demais habitantes em relação à necessidade de mão-de-obra, instituindo-se a partir daí o processo de escravização de africanos, período este que se estende até 1888, finalizando com a assinatura da Lei Áurea, considerado o período mais negativo para a construção da cidadania no Brasil (CARVALHO, 2002, P.15).

A negatividade atribuída ao período em tela se dá pelo fato de que essa população africana contava com cerca de 5 milhões de escravizados até o período em que se deu a independência do Brasil, segundo Carvalho (2002, p.15), que não eram considerados cidadãos. Os escravos não eram subordinados aos direitos civis básicos em relação à integridade física. Eram considerados propriedades dos senhores e, mesmo havendo uma pequena população legalmente livre, não gozavam de nenhuma condição para o exercício dos direitos civis, sobretudo, o direito à educação. Eles dependiam dos grandes proprietários para morar, para trabalhar e para defender-se contra o arbítrio do governo e de outros proprietários que, pessoalizando a ideia de justiça como instrumento de poder pessoal, estabeleciam situações de confronto com o próprio governo, mantendo a porteira do latifúndio como o limite do poder do Estado.

Após 1888, considerados legalmente livres, os ex-escravizados tentaram se integrar ao meio social, porém, ainda privados do exercício da cidadania, implicitamente associada à vida em sociedade. Neste sentido, para Carvalho (2013, p. 1), cidadania é o conjunto de direitos e deveres ao qual um indivíduo se encontra sujeito em relação à sociedade em que vive. Esse conceito foi ampliado por Lima et al. (2016), ao discorrerem sobre cidadania como condição na qual o sujeito tem acesso aos direitos sociais e econômicos, permitindo, assim, o desenvolvimento de suas potencialidades, sobretudo a participação ativa, organizada e consciente na vida

coletiva do Estado. Portanto, ser cidadão significa ser sujeito de direitos e deveres (ARAÚJO, 1992 p. 1).

Para Carvalho (2002), a cidadania se desdobra a partir da garantia de três formas de direitos: civis, políticos e sociais. Os *direitos civis* estão relacionados aos direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei, que se desdobram na garantia do ir e vir, de escolher o trabalho, na manifestação do pensamento, da organização, na inviolabilidade do lar e da correspondência, de não ser preso a não ser pela autoridade competente e de acordo com as leis, além de não ser condenado sem um processo legal regular; os *direitos políticos* referem-se à participação do cidadão no governo da sociedade; e os *direitos sociais* garantem a participação na riqueza coletiva. O cidadão pleno, portanto, seria titular dos três direitos, segundo Carvalho (2002, p. 9), ao passo que a privação de alguns desses direitos tornaria o sujeito um cidadão incompleto ou, ainda, privar o sujeito de todas as garantias de direitos o tornaria um não-cidadão. Assim, é a garantia desses direitos sociais que permitem as sociedades politicamente organizadas reduzirem o excesso de desigualdades produzidos, sobretudo, pelo capitalismo e “garantir um mínimo bem-estar para todos”, baseando-se na ideia de justiça social (CARVALHO, 2002 p. 10).

Por outro lado, Gasparetto Júnior (2021, p. 15) destaca a questão de que a cidadania não se dá apenas com a garantia de direitos. O autor afirma que “seu exercício também pressupõe o cumprimento de deveres, que visam assegurar que uns indivíduos não prejudiquem ou dificultem outros na possibilidade de acesso aos seus direitos e que não coloquem em risco as liberdades individuais e coletivas”. Evidenciado o fato de que devido à imensa dimensão territorial que compõe o Brasil, é preciso considerar também as cidadanias que foram se constituindo de forma regional após os períodos da independência, do início do império e da primeira república, cuja herança colonial, sobretudo na manutenção da escravidão, impacta diretamente nas relações de trabalho.

É importante ressaltar que, com o fim da escravidão, a população negra passou a conviver com a exclusão social e com poucas oportunidades de inserção na sociedade. Abandonados e sem acesso à educação e à saúde básica, foram obrigados a conviver com a dura realidade, totalmente desprovida de direitos trabalhistas e impactada pela tradição violenta e autoritária do trabalho compulsório

(GASPARETTO JÚNIOR, 2021, p. 18). Portanto, no que refere à cidadania nos territórios campestres, faz-se necessário destacar a conotação cultural e comercial instaurada pela política de colonização portuguesa no Brasil. De acordo com Moreira e Del Bianco (2018), a ocupação de terras com o objetivo de produzir mercadorias exigia um investimento muito alto e muita mão de obra, consolidando, dessa forma, os aspectos fundantes da economia brasileira baseado no “latifúndio monocultor e exportador de base escravista” (MOREIRA; DEL BIANCO, 2018, p. 3).

A produção de açúcar, tabaco, criação de gado e mineração eram as principais atividades econômicas e as propriedades rurais consideravam as leis de cada proprietário de terras, que assumiam o poder do Estado no comando dos espaços rurais, orientados de acordo com seus próprios interesses.

Para Moreira e Del Bianco (2018, p. 12), a dificuldade de acesso à terra, à educação, à moradia e a muitos outros direitos considerados básicos, acabaram por criar uma cultura de subordinação no setor rural mais pobres no Brasil. A começar dessa conjuntura, a violação dos direitos humanos e a violência contra quem vive no meio rural surgiram como dois dos grandes problemas para a sociedade brasileira. Os autores denunciam, portanto, que a origem da violência no campo ascendem dos espaços de poder construídos por “transnacionais, nos espaços da justiça por meio das lutas pela terra e pelo trabalho no campo vistos como crime, nos gabinetes de gestores públicos que enxergam o modelo desenvolvimentista pautado na agro exportação” Del Bianco (2018, p.12), destacando que o Brasil ainda se sustenta sobre uma concepção frágil de cidadania, em que a população rural vive a um passo atrás do acesso aos direitos civis, políticos e sociais. Assim, as famílias rurais não exercem a cidadania plena por haverem se “acostumado a esperar que a própria força, a organização sindicalista de alguns ou o assistencialismo de outros se encarreguem de lhes conceder os direitos que deveriam ser garantidos pelo Estado” (MOREIRA; DEL BIANCO, 2018, p. 14).

É importante registrar também o que Feliciano (2015, p. 2) nos traz sobre esse contexto, quando afirma que a violência no campo se torna um elemento estruturante do processo territorial no Brasil. Dessa forma, fica evidenciado que o processo de mundialização do capital contribui para a materialização das práticas violentas nos territórios campestres. A violência praticada, e intensificada no campo no século XXI, apresenta ligação direta com a “concentração e centralização de poder, não só de

uma classe ou parte dela, mas, da unificação com o grande capital e a uma clara opção de ausência do Estado”, quando se refere a desarticular do campo qualquer agente de mediação ou lideranças que possam tornar visível a demanda pelos direitos territoriais (FELICIANO, 2015, p. 3).

Para Feliciano (2018), no Brasil, são identificados dois grandes processos de resistência territorial vinculados à violência no campo: entrar/retornar na terra/território (como direito à propriedade privada, familiar, coletiva da terra ou reconhecimento da sua relação com ela) e permanecer na terra/território (como sujeitos sociais e produtores) (FELICIANO, 2015, p. 5). Na forma de luta por direitos sociais, a violência contra o sujeito campestino está presente na luta pela terra e pela reforma agrária, pelo território, pelo trabalho no campo, pela continuidade de apoio e pela mediação, conforme destaca ainda Feliciano (2015, p. 6), compreendendo questões de pertencimento das populações que têm identidades historicamente constituídas com “a fração do território”, a exemplo dos indígenas, quilombolas e povos tradicionais. Em relação ao trabalho, a luta se vincula diretamente aos trabalhadores, expropriados dos vínculos empregatícios (seja formal ou informal), sem a posse das terras nas quais desenvolvem suas atividades ou dos meios de produção, vivendo, assim, “sob ameaça permanente” e tendo sua força de trabalho controlada, quando não pelo capital, pelos proprietários de terras (FELICIANO 2015, p. 12). Portanto, a partir do conhecimento dessas bases rurais estruturantes do território campestino brasileiro, nos impele a discutir a presenças das tecnologias digitais na formação desse sujeito, ainda tão imerso nessa realidade nos dias atuais.

Formar o sujeito campestino neste território de tensões permanentes ainda muito marcado pela colonialidade, sobretudo, formar um sujeito considerando as necessidades requeridas pela sociedade de base tecnológica, torna-se um desafio constante para escola do campo. Se, por um lado, a cidadania no contexto do território e da territorialidade necessita se fazer presente nessa conjuntura educacional de formação; por outro lado, inserir um processo constitutivo de uma cidadania digital exige a propriedade e o acesso às tecnologias, na direção da promoção da quebra do paradigma colonialista historicamente ali estabelecido.

No tocante e esse direcionamento, o eixo da educação digital escolar proposto pela Política Nacional de Educação Digital (Lei 14.533/2023, art. 3º) deixa claro a necessidade de objetivar uma formação do sujeito a partir do estímulo ao letramento

digital e informacional e à aprendizagem de computação, programação, robótica e de outras competências digitais, ou seja, uma formação para inserção do sujeito na sociedade de base tecnológica. Considerando a formação do sujeito camponês a partir da escola do campo, é preciso questionar o como esse processo de formação chegará até essa escola, e se os elementos constitutivos dessa formação não se encontram imbuídos de mais um processo colonizador e reconhecem na territorialidade da escola os elementos epistemológicos necessários para a construção de uma cidadania digital que venha possibilitar a quebra do paradigma do silenciamento histórico-colonialista imposto e ainda muito presente no campo.

Desse modo, e considerando as orientações presentes no inciso V da Lei 14.533/23, ao estabelecer a necessidade de uma educação digital a partir do desenvolvimento de competências dos estudantes para uma atuação responsável na sociedade conectada e nos ambientes digitais, é preciso considerar que/quais narrativas podem ser resgatadas/estimuladas a partir dos contextos territoriais, representando o desenvolvimento de uma cidadania digital que possa ser forjada livre de mecanismos digitalmente colonizadores, a partir das práticas didáticas e pedagógicas vivenciadas na escola camponesa.

6.3 A ESCOLA DO CAMPO COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE CIDADANIAS

É inegável o papel exercido pela internet em relação ao alargamento das possibilidades de expressão do indivíduo, no sentido do favorecimento de uma horizontalidade na comunicação, no estabelecimento de práticas criativas e colaborativas desenvolvidas tanto nas redes físicas como nas virtuais.

Pontes (2020, p.6) afirma que as redes sociais digitais possibilitam essa linha de desenvolvimento, numa perspectiva cívica, ao proporcionarem oportunidades para a partilha de histórias que criam confiança, estabelecem ligações, além de sugerirem uma visão para o desenvolvimento de grupo.

Nesse contexto, para os sujeitos com acesso às tecnologias digitais e “sabendo fazer uso delas”, a criação de uma cultura participativa “proporciona oportunidades para que haja a criação pessoal, a ligação às comunidades com o mesmo interesse, abre perspectiva para a cooperação em projetos a várias mãos”,

assim como para a circulação alternativa de conteúdos, além de várias outras possibilidades de intervenção (PONTES, 2020 p. 6-7).

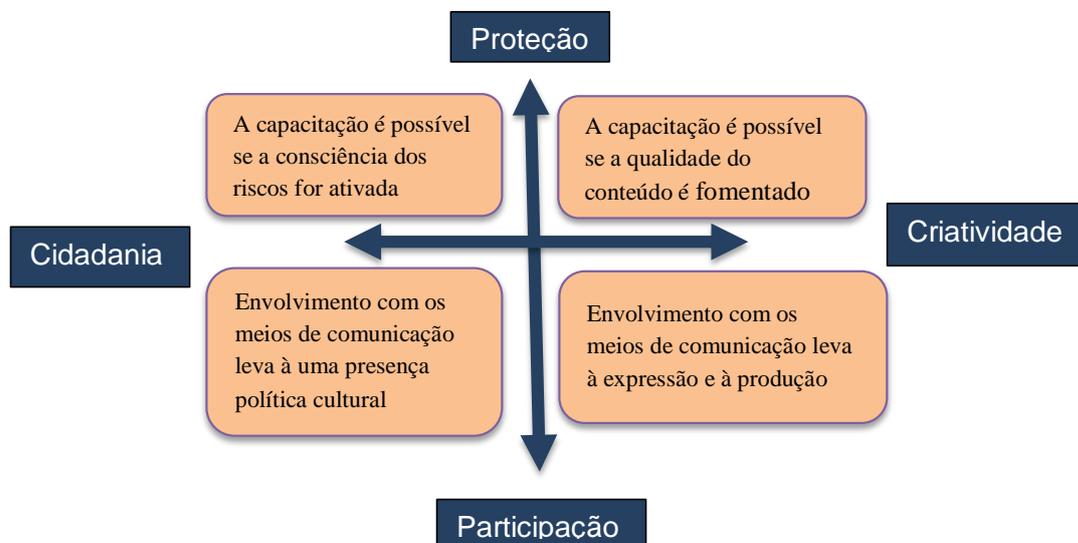
Por sua vez, Pacheco (2000) pensa no papel da escola, considerando que ela se encontra em funções que ligam o passado, que possibilitam o aprendizado no presente, projetando assim um futuro. A ação educativa, portanto, encontra no currículo um importante elemento que é produtor e ao mesmo tempo produto de uma cultura, moldando espaços de construção de significados nesta escola, e que, como elemento estruturador de ações pedagógicas, não pode deixar de considerar em sua elaboração questionamentos que gerem compromissos com as lutas que se encontram nas bases da formação do sujeito, provocando o estabelecimento de uma territorialização do conhecimento, no sentido de configurar também uma forma de poder (PACHECO, 2000, p. 2).

A cidadania, portanto, inserida no contexto de formação do sujeito, torna-se um espaço de construção partilhada que envolve a consideração dos compromissos que o indivíduo assume em função de sua participação na sociedade, formação esta que deve ser vivenciada, experimentada e aprendida durante toda a vida escolar.

Em relação à cidadania digital, faz-se necessário deixar claro que as crianças e adolescentes não nascem com competências sociais, informacionais, criativas ou críticas para lidar com o digital, de acordo com (PONTES, 2020, p. 20). Esses são processos enfrentados à medida que vão se desenvolvendo em suas particularidades, condição e contexto social. Desse modo, torna-se papel da escola o estabelecimento de propostas de intervenção “que não ignore a cultura digital do presente e seus desafios, que não limite as suas múltiplas oportunidades” e nem esconda os seus subestimados riscos para o desenvolvimento de uma cidadania plena.

Neste sentido, Vicente et al. (2021 p. 12) discorrem sobre o fato de que é competência da escola fornecer ferramentas que orientem os jovens na compreensão das redes sociais e no poder dos media e dos algoritmos, assim como na obtenção de ferramentas que os guiem na escolha de canais de recolha de informação e na filtragem, destacando a literacia mediática e da informação como uma questão epistemológica essencial para a vivência de uma cidadania digital, estabelecendo a seguinte estrutura para o desenvolvimento deste processo.

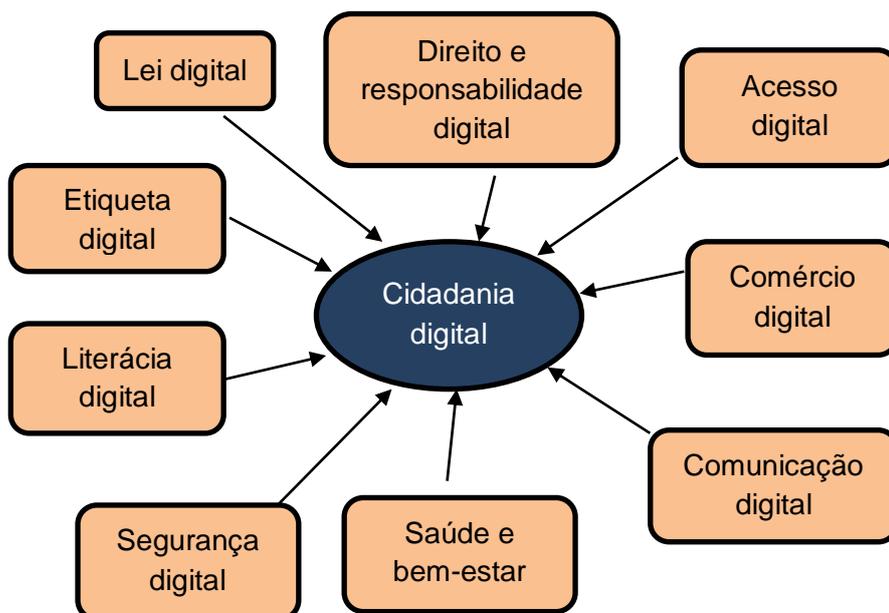
Figura 06- A epistemologia da literacia mediática da informação



Fonte: Vicente et al. As fake News no contexto da cidadania digital. Disponível em: https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/23604/2/MM-ATAS_do_CDE20_2021.pdf.

Educar, portanto, para o uso e a incorporação das tecnologias no cotidiano dos estudantes, de maneira ética e segura, encontra no campo educativo o potencial para o desenvolvimento da cidadania digital, conforme afirmam Vicente et al. (2021, p. 13), impactando ao longo da vida dos estudantes e suscitando, assim, medidas de formação na escola que tomem como base os elementos que compõem as normas de conduta digital, sintetizados na imagem a seguir como princípios orientadores do desenvolvimento de uma educação para a cidadania digital.

Figura 07- Elementos que compõem as normas da cidadania digital



Fonte: Vicente et al. As fake News no contexto da cidadania digital. Disponível em: https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/23604/2/MM-ATAS_do_CDE20_2021.pdf.

Considerando a formação do sujeito para atuação na sociedade da informação, Nunes (2018) destaca que a necessidade de obter a informação *just-in-time* requer destes sujeitos capacidades de pesquisa, de modo a processar a informação, e que, para a escola, essa é uma ação necessária no sentido de que os estudantes devem ser ensinados a aprender dentro da sociedade digital (NUNES, 2018, p. 6).

Carvalho e Américo (2014, p. 4) corroboram com a discussão quando afirmam que o uso da informação deve estar atrelado à melhoria da qualidade educacional assim como ao incremento da alfabetização da população. No entanto, apregoa-se a questão da conexão à internet como ação primordial para que o acesso à informação ocorra e o que se observa é que a simples conectividade ou o acesso as TD não garantem ao cidadão o uso da informação por si só, contribuindo para que o indivíduo possa encontrar caminhos, processar, disseminar e transformar a informação recebida.

Por sua vez, Alves e Moreira (2004, p.56) discorrem sobre o fato de que, nesse novo paradigma que emerge com a sociedade da informação, é preciso formar o sujeito considerando um conjunto de iniciativas que envolvam a aplicação das TD a processos de votação, discussão, consulta ou definição de políticas, não apenas como forma de exercício da cidadania digital, mas como forma de estabelecimento

de uma democracia eletrônica que, na escola do campo, assume características próprias.

6.4 O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DAS CIDADANIAS NA ESCOLA DO CAMPO

A escola do campo, para além do seu objetivo educacional, exerce um grande papel social no território em que se encontra inserida. Isso ocorre pelo fato de que, na grande maioria das vezes, a escola se torna a única fonte de informação junto aos sujeitos que habitam esses territórios, não apenas nos aspectos que envolvem as ações educativas, mas, também, como espaço de comunicação com a sociedade. Considerar, portanto, a construção de uma educação cidadã, tomando como base o paradigma da educação do campo, é reconhecer as lutas no campo pelas políticas públicas para a garantia do direito à educação que seja no e do campo.

Caldart (2011) destaca que ser educado no lugar onde se vive é um direito e que a educação deve ser pensada a partir deste lugar, com a participação dos sujeitos de origem vinculada a suas culturas e necessidades humanas.

Por sua vez, Munarim (2014), estabelecendo uma crítica à lógica colonialista de mercado e de ciência que predomina na sociedade contemporânea, destaca que, ao tensionar as formas hegemônicas de pensar e fazer educação, as escolas do campo tornam-se espaços privilegiados para as experimentações pedagógicas, sobretudo no que tange à inserção das tecnologias digitais. Desse modo, destaca a importância de problematizar o formato e a ideologia proposta nos projetos destinados a estas escolas, pela necessidade de considerar em que medida eles apenas têm como foco a aprendizagem de uma população supostamente carente de saberes, ou propõem, além do conhecimento produzido pela humanidade, espaços de comunicação e criação de redes que fortaleçam as reivindicações dos sujeitos do campo (MUNARIM, 2014, p. 12).

Dois movimentos são destacados por Munarim (2014), no que diz respeito ao papel das tecnologias digitais nas escolas do campo: o primeiro, trata de conhecer e legitimar as reivindicações dos atores aos quais se voltam essas propostas; e, o segundo, busca do conhecimento já acumulado sobre o papel das tecnologias na educação (MUNARIM, 2014, p.81).

Para o estabelecimento da construção da cidadania digital, tomando como base o primeiro movimento, consideramos que essas relações de legitimação e reivindicações epistêmicas, mediadas pelo uso das TD, estão relacionadas ao que Correia (2021) defende sobre o uso da internet, principalmente pelas crianças e adolescentes, de que estes se tornam cidadãos digitais requerendo uma orientação de forma efetiva, principalmente da escola no que se relaciona ao foco crítico. E, no segundo, conforme Di Felice et al. (2018), pela busca para educar um sujeito para uma participação responsável, para uma interação consciente e para a construção de habilidades de participação em um mundo cada vez mais conectado.

Isso implica na necessidade de mais estudos sobre o uso das tecnologias digitais nas escolas do campo, pois as abordagens ainda são incipientes, cabendo reflexões sobre a lógica do mercado e dos meios de comunicação que são levadas às escolas, por meio do cálculo de valor e rentabilidade, superando a constatação que, segundo Munarim (2014, p. 92), vem do fato de que as tecnologias, sejam digitais ou não, não são dirigidas especificamente para os povos do campo, refletindo o descontexto das políticas públicas de inclusão digital voltados a esses territórios.

Para Belusso e Pantarolo (2017, p. 12), o acesso às tecnologias de modo concreto e real pode ser considerado como o fomento necessário à educação do campo. Isso ocorre pelo fato de auxiliar na reflexividade das condições de existência social que possibilite a desconstrução do imaginário coletivo, em relação à hierarquia estabelecida entre campo e cidade, além de possibilitar reflexões sobre a visão de atraso a que o campo se encontra atrelado, representando uma garantia de direitos voltados à população nesses territórios, podendo ainda possibilitar maior participação dos sujeitos do campo nas discussões sobre o desenvolvimento dos seus próprios territórios.

Desse modo, como afirmam Belusso e Pantarolo (2017, p.11), a escola precisa ser entendida não só como lugar de materialização de políticas, mas também como uma instituição propositora, formadora de políticas para o território camponês - políticas estas que possam ir além das paredes das salas de aula e que envolvam luta por uma legitimação dos povos do campo e das comunidades nas quais essas escolas se fazem presentes.

Munarim (2014), reforçando o papel da escola neste contexto, destaca a importância do envolvimento coletivo dos pais, professores/as e estudantes, que

possam ser inseridos em ações que possibilitem a aprendizagem pela busca de informações, pela produção de conteúdo e pelo planejamento de ações, de maneira que passem a articular a inclusão das ferramentas digitais no cotidiano da escola como mais um espaço de criação e de expressão, tanto para os envolvidos como para os sujeitos que com eles interagem, representando espaços coletivos de fortalecimento de espaços coletivos de reforça das lutas nos territórios (MUNARIM, 2014, p. 93).

Nesse sentido, o uso das TD representa um importante instrumento para suas buscas, suas lutas, seus questionamentos, e pela garantia de direitos, sobrepondo-se ao fato destacado por Munarim (2014, p. 97) de que frequentemente a escola do campo se depara com políticas públicas que tendem a produzir nos estudantes incentivos para incluir-se muito mais na vida produtiva da cidade, no que se relaciona ao acesso às tecnologias digitais, sobretudo no domínio do computador como ferramenta que venha a possibilitar seu ingresso no mercado de trabalho, trazendo propostas que podem ser consideradas paradoxais em relação ao exercício da cidadania e da cidadania digital que mais parecem afastá-los dos seus contextos territoriais e de suas territorialidades. Dessa forma, é por meio das ações didáticas e pedagógicas presentes na escola do campo, a partir do uso das tecnologias digitais, que a proposta de materialização da construção de uma cidadania digital possibilita o desenvolvimento de competências para uma atuação do estudante camponês na sociedade conectada e nos ambientes digitais por meio do letramento midiático, da ética no ambiente digital e das formas de se fazerem presentes nesse mundo, rompendo as barreiras da invisibilidade e do espaço tempo do atraso, materializando esse grande desafio relacionado também ao projeto educativo proposto pela escola camponesa.

7 A ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados produzidos durante os movimentos da pesquisa subsidiaram nossas reflexões acerca do nosso objeto de estudo. Essas reflexões serão aqui apresentadas, de forma que possam proporcionar um entendimento sobre o percurso investigativo proposto para a pesquisa, que foi desenvolvido de acordo com o cumprimento de cada um dos objetivos propostos.

Como forma de construção de um fluxo para análise dos dados, trouxemos o quadro 05, proposto no capítulo metodológico, de maneira a ilustrar o desenvolvimento desse processo.

Quadro 19- A estrutura final da análise dos dados

OBJETIVOS	INSTRUMENTOS	FORMAS DE ANÁLISES	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS IDENTIFICADAS	SUJEITOS PESQUISADOS
Mapear o cenário de pesquisa sobre a inclusão digital nas ECs.	Bases de dados (ATTENA, SciELO, BDTD e RCCAAP)	Ciclos de Saldaña (2013) + Atlas.TI.	Pilar sócio-epistêmico;	-Cosmovisões; -Sociabilidade; -Formas de produção;	M S L
			Pilar tecnocognitivo;	-Acesso às tecnologias; -Letramento digital; -Saberes digitais outros; -Contextualização.	
			Pilar da formação cidadã.	-Direitos sociais; -Acesso a informação; -Cidadanias.	
Descrever a política de inclusão digital da voltada para as ECs.	Questionário (Formulários Google)	Ciclos de Saldaña (2013) + Atlas.TI)	-Contexto organizacional; -Contexto tecnológico; -Contexto territorial; -Desenvolvimento do currículo.		-Professores/as responsáveis; -Gestores/as das escolas do campo.

Analisar as práticas de uso das TD nas escolas do campo da Rede de VSA	Entrevista	Ciclos de Saldaña (2013) met. elementar – cód. descritiva. + Atlas.TI	O contexto organizacional;		Gestores do NTM.
			A atuação na Rede de ensino;	-O papel do NTM; -A regulação das formações.	
			As propostas Educacionais.	-A oferta de formações; -Formação para a inclusão digital na Rede de ensino; -Os Contextos de formação voltados para as escolas do campo; -A presença dos projetos de inclusão digital na Rede.	
	Documentos internos do NTM		-Pilar sócio-epistêmico; -Pilar tecnocognitivo; -Pilar da formação cidadã.		Análise do Plano de Inovação Tecnológica da Vitória de Santo Antão – PLIVSA.
Identificar as limitações presentes nas ECs de VSA na relação entre o uso das TD e a construção das cidadanias.	Entrevistas	Ciclo de Saldaña (2013) (1º ciclo – método elementar – cód. em processo; 2º ciclo – codificação teórica) + Atlas.TI	-Linha abissal; -Sociologia das ausências; -Sociologia das emergências; -Ecologia dos saberes; Artesania das práticas.		-Professores/as responsáveis; -Professores/as das escolas do campo.

Fonte: Organização do pesquisador (2023)

A estrutura final definida para a análise dos dados representa os movimentos de idas e vindas necessários para que os objetivos da pesquisa fossem cumpridos.

7.1 O CAMPO DE PESQUISA SOBRE A INCLUSÃO DIGITAL NAS ESCOLAS DO CAMPO

Visando responder ao primeiro objetivo específico da pesquisa, utilizamos o Mapeamento Sistemático da Literatura – MSL, de forma que fosse possível mapear e agrupar os estudos que fizessem relação entre os descritores próprios da pesquisa (escola do campo - inclusão digital – cidadanias) com a lente teórica da Epistemologias do Sul. Após submissão ao primeiro ciclo de codificação de Saldaña (2013), da codificação descritiva, os estudos foram analisados considerando três categorias principais: pilar sócio-epistêmico, pilar-tecno-cognitivo e pilar da formação cidadã.

7.1.1 O pilar sócio-epistêmico

Buscamos nesta categoria a relação com as discussões voltadas às Epistemologias do Sul com os territórios camponeses e voltados à escola do campo. Os resultados obtidos das análises dos estudos, a contar desta categoria, nos mostraram que as pesquisas sobre o uso das tecnologias digitais nos territórios camponeses começam a desvelar uma necessidade de entendimento sobre a heterogeneidade desses territórios e como essas tecnologias impactam diretamente em suas sociabilidades, contribuindo para o fortalecimento de suas lutas e superação do lugar/tempo do atraso. Não identificamos nenhum estudo voltado ao fortalecimento dos saberes ali produzidos a partir do uso das tecnologias digitais na escola ou que fizesse relação com as dimensões de valorização das construções de saberes ali construídos, presentes na Epistemologias do Sul. Submetidos a um segundo ciclo de codificação, o processo de codificação teórica, dos resultados analisados apontaram as seguintes subcategorias: a) Cosmovisões; b) Sociabilidade; c) Formas de produção

7.1.1.1 Cosmovisões – Os resultados mostraram que é necessário que as políticas públicas voltadas à educação do campo possam considerar as particularidades das populações camponesas. Isso devido ao fato de que essas populações mantêm sua sociabilidade ainda vinculada à forma de produção econômica, cultural e social do campo, ocasionando, assim, a ausência de uma maior participação social de grande parte dessa população por ainda serem vistas como grupos economicamente

desfavorecidos, o que nos insere no panorama descrito por Flain (2021), propondo o desenvolvimento de ações que visem à superação desse antagonismo entre o urbano, no associando ainda ao que Silva (2020) propõe como forma de construção de uma visão de correlação entre os territórios, fortalecendo as lutas territoriais na forma de ato educativo e impulsionando os projetos próprios desses sujeitos epistêmicos.

7.1.1.2 Sociabilidade – Com os resultados ligados a esta subcategoria, concordamos com Pescador (2021) ao afirmar que também se faz necessária promover as condições necessárias para que essas populações possam superar essa dicotomia presente entre o rural e o urbano, a partir do uso das tecnologias digitais tanto no aspecto material quanto cultural, para que possam operar no mundo digital, promovendo a desvinculação com a referência feita ao lugar/tempo do atraso, possibilitando a inserção no processo de mudança social.

7.1.1.3 As formas de produção – Os resultados ligados a esta subcategoria nos permitem, uma relação com Pescador (2021) concordando que é preciso fortalecer o sentimento de pertencimento a partir das lutas nos territórios campestinos e que essa deve ser uma ação educativa permanente vinculada aos projetos de formação dos sujeitos campestinos, numa relação intrínseca ligada aos territórios compreendendo as formas do campestinato e o agronegócio, como uma relação que esteja estabelecida a partir do campo como objeto de poder ou relacionada a mercadoria, mas, na promoção de uma relação de respeito com o campo no estabelecimento do território de vida.

7.1.2 O pilar tecno-cognitivo

Nesta etapa da análise, observamos o desenvolvimento da política de inclusão digital, relacionada ao acesso, apropriação e uso das tecnologias digitais, ao letramento digital e à construção de saberes digitais outros, nos territórios campestinos. Também analisamos a contextualização das práticas de uso das tecnologias digitais nas escolas campestinas. Os resultados apontam para o estabelecimento de uma política de inclusão digital ainda pautada na oferta de equipamentos digitais e na perspectiva utilitarista dessas tecnologias e que vão sendo estabelecidas de forma uniformizada. Ao aprofundarmos nossas análises

submetendo os estudos a um ciclo de análise teórica e 04 subcategorias surgiram, a posteriori: 1) Acesso às tecnologias digitais; 2) Letramento digital; 3) Saberes digitais outros; 4) Contextualização

7.1.2.1 O acesso às tecnologias digitais – Os resultados ligados a esta subcategoria mostram que se faz necessária a promoção da inclusão digital na escola do campo, não apenas com o fornecimento de equipamentos, conforme afirmou Pescador (2021), no capítulo 6, mas, considerando a participação dos professores e da própria comunidade campesina nos processos de planejamento e definição de ações de uso das tecnologias digitais na escola na direção da construção de uma cidadania digital. As questões territoriais tornam-se um ponto de atenção para essas políticas, cujas particularidades requerem um cuidado de ordem técnica ao considerar o acesso à internet, assim como o acesso aos equipamentos digitais. É preciso considerar o uso das tecnologias digitais a partir dos propósitos curriculares, já afirmado por Selau (2016) no capítulo 3, contudo, é preciso considerar os elementos catalisadores das culturas locais que permeiam os territórios campesinos, de forma a inseri-los na perspectiva de mudança promovida pela sociedade em rede.

7.1.2.3 O letramento digital – Em relação a esta subcategoria, os dados nos mostraram que o processo de inclusão digital, com vistas ao letramento e à emancipação digital, não pode ser garantido apenas com a ação de disponibilização ou da distribuição de equipamentos, conforme previsto nas ações das políticas públicas de inclusão digital. Neste sentido, nos aproximamos do discurso de Silva (2022) em que consta serem necessárias ações que visam promover a apropriação dessas tecnologias, de forma que os sujeitos campesinos possam desenvolver uma autonomia de uso e se tornem capazes de realizar uma leitura crítica de mundo a partir delas, integrando-as nas suas práticas sociais, como ação que busquem uma consolidação da construção da cidadania digital nesses territórios.

7.1.2.4 Os saberes digitais outros – Nessa subcategoria analisada, os dados nos mostram que, como parte da ação docente, uma prática de uso das tecnologias digitais na escola do campo deve considerar a construção de um letramento digital dos professores para o uso dessas TD, além de sua apropriação, inserção e inclusão na cultura digital. Na relação com as afirmações de Pescador (2021), consideramos ser necessário que se pense um uso das tecnologias para além da passividade pelos estudantes campesinos. Que se faz necessário o estabelecimento de um uso crítico

e consciente dessas TD não apenas como forma de potencialização do projeto de inclusão digital nesse território epistêmico, mas, que possa vir a potencializar as ações de mudança entre os sujeitos e o fortalecimento dos seus territórios, na direção de ações que possibilitem aos estudantes camponeses a aprendizagem necessária que permita que as TD favoreçam fluxos de mudanças na sua estrutura social.

7.1.2.5 A contextualização – Os resultados ligados a esta subcategoria apontam que as práticas contextualizadas de uso das tecnologias digitais na escola camponesa, ao se projetarem para além do uso passivo dessas tecnologias, promovem o exercício da autonomia no desdobramento que vai além do território da escola camponesa. Assim, fazemos relação com Pescador (2021) quando entendemos os espaços de aprendizagem na qualidade de espaços dialógicos e cooperativos, que possam ser constituídos de forma relacional entre professores, estudantes e comunidade num processo pedagogicamente intencionado, que, para a escola camponesa, pode representar um desafio para as práticas curriculares ali presentes.

7.1.3 O pilar da formação cidadã

Buscamos aqui as vinculações dirigidas à cidadania e à cidadania digital, relacionando a garantia de direitos sociais e de acesso e uso das tecnologias digitais nos territórios camponeses, e ao acesso a informação voltadas à construção das cidadanias nesses territórios. As análises realizadas revelam que as pesquisas relacionadas ao uso das tecnologias digitais no território camponês ainda têm trazido como lastro de discussão a garantia ao acesso ao equipamento e o impacto dessas tecnologias no contexto social desses territórios. A relação com o projeto de formação do sujeito camponês, a partir da escola do campo ou de sua inserção sócio-digital não aparecem como objeto de estudo nos estudos investigados. Depois, submetidos a um segundo ciclo teórico de análise, os dados apontaram para a presença de 03 subcategorias: 1) Direitos sociais; 2) Acesso à informação; 3) Cidadanias

7.1.3.1 Os direitos sociais – Os resultados ligados a esta subcategoria de análise nos aproximam das reflexões feitas por Pescador (2021), ao afirmar que se faz necessária a ampliação da oferta da educação básica no campo, bem como a promoção do melhoramento da oferta da educação ali já presente. No tocante ao uso das tecnologias digitais nas escolas camponesas, assim como Selau (2021), entendemos

que os projetos de inclusão digital nesse território epistêmico devem ser implementados como uma forma de desenvolvimento de cidadanias. Esse entendimento se refere tanto ao direito de acesso a TD quanto à cidadania digital, e é preciso que esse movimento possa estar presente nas políticas públicas voltadas a esses territórios, possibilitando que a escola do campo se fortaleça na forma de espaço de participação e de intervenções colaborativas e participativas, no sentido da relação com os seus territórios.

7.1.3.2 Acesso à informação – Com as análises ligadas a essa subcategoria, entendemos que o acesso às tecnologias digitais e à internet pode possibilitar aos sujeitos campestinos aquilo que Pescador (2021) chamou de práticas sociais de letramento, por meio de ferramentas de comunicação. Concordamos que esse desdobramento realça a referência feita à cidadania comunicativa cultural por Selau (2021), mas, destacamos que a tecnologização da sociedade deva permitir a construção de uma comunicabilidade possível através das mídias digitais. Desse modo, o acesso à informação por meio das tecnologias digitais não só permite ao sujeito campestino uma participação no mundo digital contemporâneo quanto pode possibilitar à escola do campo um lugar de formação participativo, conscientizador de identidades e, também, promotor de cidadanias, possibilitando, assim, um importante passo para que os territórios campestinos possam garantir uma participação mais ativa de seus sujeitos na sociedade digital.

7.1.3.3 Cidadanias – Os resultados aqui relacionados confirmam que as tecnologias digitais, como instrumentos a serviço da formação do sujeito campestino, sobretudo, como o acesso à internet, devem estar presentes na forma de recursos que possibilitem as práticas sociais que levam em conta situações de letramentos que considerem o uso das ferramentas de comunicação. Dessa forma, concordamos com Selau (2021) ao afirmar que os projetos de inclusão digital voltados para as escolas campestinas devem estar relacionados à manutenção dos direitos do cidadão. Contudo, é necessário que se considere no sentido da disponibilização de recursos tecnológicos e comunicacionais, a forma com que esses sujeitos possam participar do mundo comunicacional contemporâneo no papel de sujeitos éticos e que sejam capazes de produzir, decidir, transformar e se tornar parte da dinâmica social da qual fazem parte. Isso reforça a necessidade de pensar na construção de uma cidadania digital que possibilite um uso autônomo, contextualizado, que permita que o sujeito

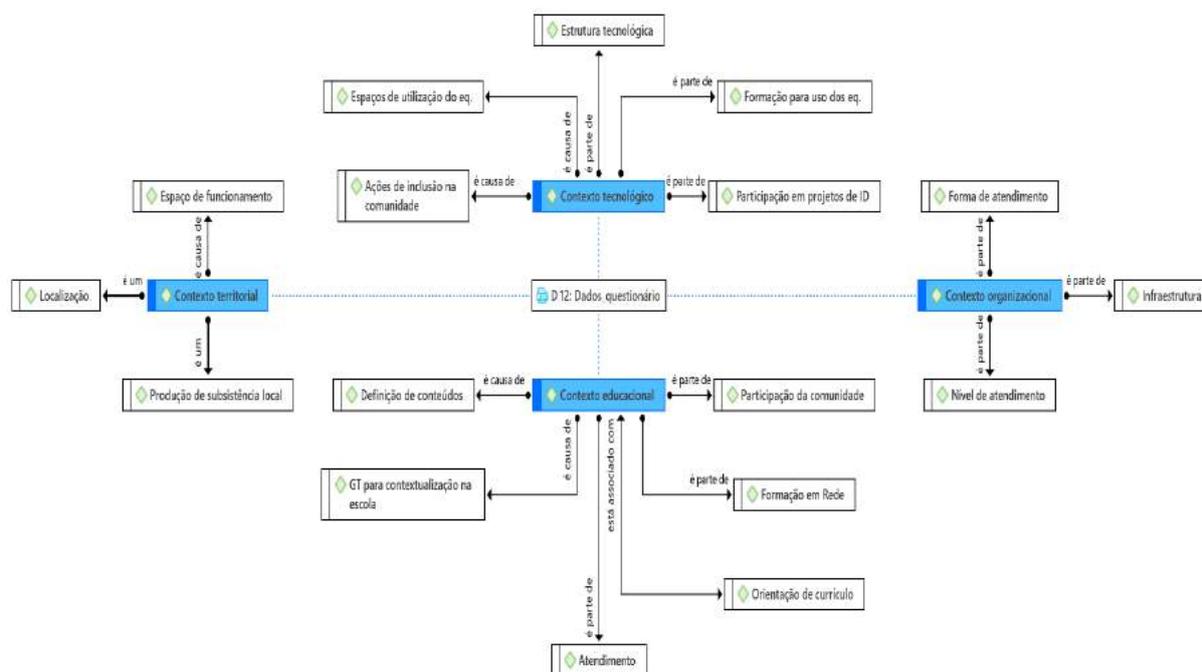
campesino possa alterar sua forma de participação social, porém, sem perder as bases da territorialidade que o compõe.

Na busca de compreender como esses campos de análise se relacionavam com a pesquisa, seguimos para a etapa posterior da nossa descrição, que compreendia a apropriação do campo de pesquisa e o aprofundamento dos olhares acerca desse território.

7.2 AS INTER-RELAÇÕES NAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DIGITAL E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS ESCOLAS DO CAMPO

Para descrever as inter-relações entre as políticas públicas de inclusão digital e o uso das tecnologias digitais nas escolas do campo, de acordo com o que foi proposto no segundo objetivo da tese, foi aplicado um questionário que foi analisado por meio dos Ciclos de Saldaña (2013), através do método elementar, no primeiro ciclo; e de codificação estrutural, no segundo ciclo. Além disso, a utilização do software Atlas.TI, possibilitou o estabelecimento de 04 unidades de contextos para o desenvolvimento das análises do campo de investigação: o contexto organizacional, o contexto territorial, o contexto educacional e o contexto tecnológico, conforme ilustrado a seguir.

Figura 08- Os contextos da análise do questionário da pesquisa

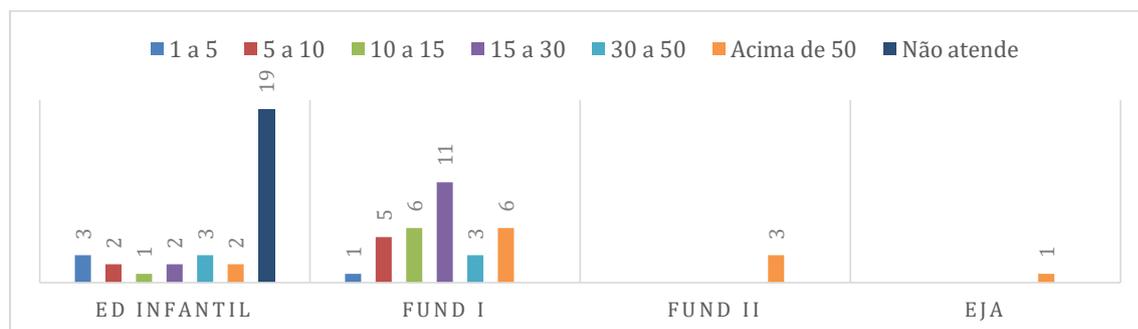


Fonte: Organização do pesquisador, a partir do Atlas. TI (2023).

7.2.1 O contexto organizacional

De acordo com os resultados originados pelo questionário, as 30 escolas participantes da pesquisa possuem uma boa infraestrutura física em suas dependências. Contam com o fornecimento regular de energia elétrica, possuem dependências sanitárias básicas, rede de esgoto com armazenamento em fossas, têm seu fornecimento de água majoritariamente feita por carros-pipa e coleta regular de lixo, sendo atendidas pelo serviço de coleta pública da cidade. Possuem uma média de 01 a 05 salas de aula em suas dependências. Apenas nos dados das escolas EC 23, EC 28 e EC 30 identificamos que possuem acima de 05 salas de aula em suas dependências. Quanto ao nível de atendimento educacional ofertado pelas escolas em seus territórios, os dados nos mostraram o seguinte panorama:

Gráfico 05- Quantitativo de estudantes atendidos por nível de ensino nas escolas do campo da Rede de Vitória de Santo Antão

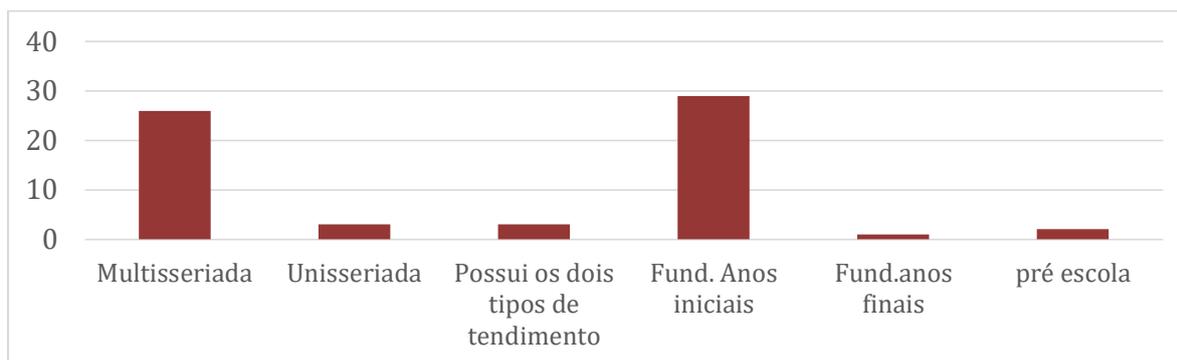


Fonte: Organização do pesquisador (2021).

As limitações do atendimento educacional demonstradas no gráfico nos permitem reforçar **que** o movimento dos êxodos educacionais aos quais os estudantes camponeses são submetidos com regularidade, **ainda se mantêm presentes**. Os projetos de formação dos sujeitos camponeses proposto pelas escolas camponesas se desfazem ao fim da primeira fase dos anos iniciais da Educação Básica. Essa ruptura na formação no território original do estudante esvazia a formação do que Coelho (2011) considera como uma necessidade ambientalmente sustentável, socialmente democrática e economicamente justa para o fortalecimento do território, limitando o que Caldart (2011) destaca como a potencialização das práticas presentes nas experiências das sociabilidades ali presentes, cujas ausências consideramos ser um importante elemento para a manutenção dos epistemicídios historicamente ocasionados e ainda presentes.

A forma como as escolas camponesas são estruturadas para o atendimento da população em seus territórios mostram uma outra realidade educacional que necessita ser refletida que se evidenciou diante do seguinte cenário:

Gráfico 06- As escolas do campo em Vitória de Santo Antão quanto aos tipos de organização e atendimento educacional ofertado



Fonte: Organização do pesquisador (2021).

Ainda estamos diante de uma realidade em que muitas escolas campesinas se organizam de forma multisseriadas para o atendimento dos seus estudantes, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Concordamos com Henriques et. al (2007) ao sinalizarem que a limitação populacional do atendimento do público estudantil nos territórios campesinos tem sido usada como mote para justificar o enfoque instrumentalista e baseado nos moldes urbanocentrados, como aponta Hage (2014), essa é uma ação já atribuído ao currículo praticado nas escolas do campo, presente no movimento de nucleação dessas escolas, nos quais os estudantes são deslocados das suas sociabilidades, tendo em vista a ideia de uma melhor qualidade de atendimento.

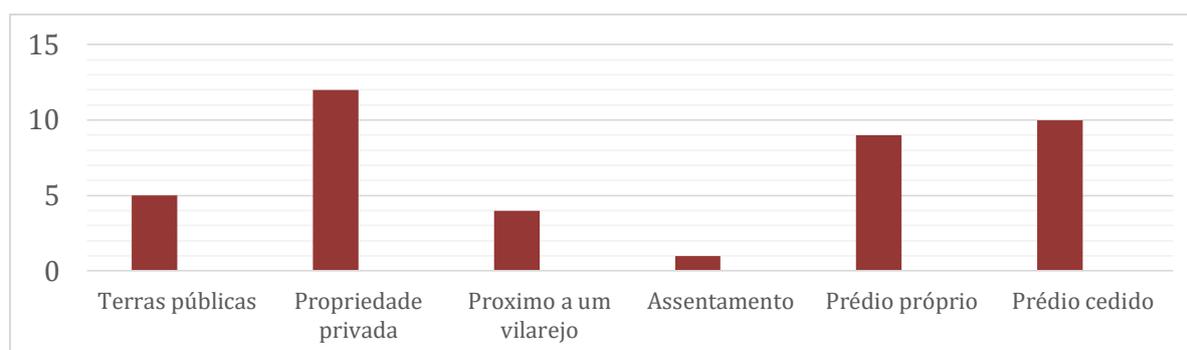
A esse respeito, alinhamo-nos à discussão encampada por Arroyo (2011) e Hage (2014) afirmando a necessidade do estabelecimento de um projeto pedagógico nas escolas campesinas, que dialogue com a diversidade dos sujeitos culturais em seus territórios, que atente para suas sociabilidades, valores e culturas, mesmo considerando as características próprias de cada escola, com matrizes pedagógicas de práticas e vivências contextualizadas, e não pautadas nos modelos hegemônicos que visam um tecnicismo em detrimento à formação humana.

7.2.2 O contexto territorial

Os resultados sob a ótica desse contexto de análise mostram que um outro fator deve ser considerado no sentido de que a valorização dos territórios epistêmicos das escolas do campo está atrelada à garantia de permanência das escolas em seus

territórios. Estamos de acordo com Costa et al. (2016) na relação de compreensão de que as ausências já existentes no atendimento educacional proporcionado aos filhos dos agricultores tornam-se mais presentes ao considerarmos o fluxo de nucleação/fechamento dessas escolas campesinas. Podemos observar essa perda de autonomia de permanência dessa como um importante fator para o território no qual se encontra imersa conforme ilustramos a seguir.

Gráfico 07- As escolas do campo em Vitória de Santo Antão quanto à sua localização



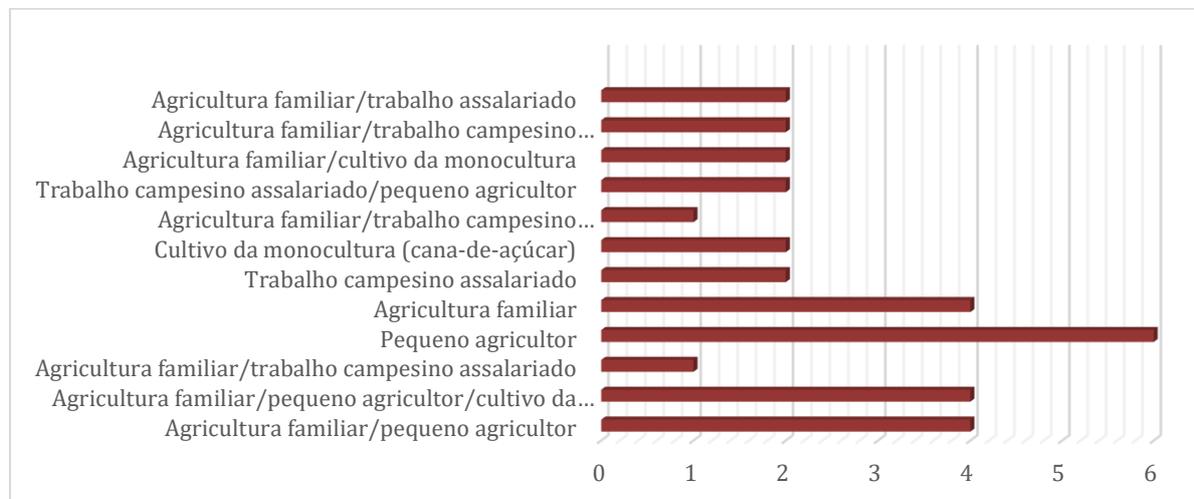
Fonte: Organização do pesquisador (2021).

Os dados demonstram que uma grande parte das escolas participantes da pesquisa ainda se encontram assentadas nas propriedades privadas e em prédios cedidos. Desse modo, o próprio projeto de formação do sujeito proposto pela escola campesina já se inicia partindo da perspectiva colonialista tecnicista que, mesmo propondo a construção de diálogos com o território campesino, se mantém subordinado às orientações hegemônicas da propriedade privada.

Partindo desse pressuposto, consideramos, assim como Munarim (2014), que ao se referir ao processo formativo que ocorre nesse contexto como um motivador para que o estudante campesino se integre à vida produtiva da cidade, esse se torne um elemento modificador da forma de sociabilidade campesina para a forma de sociabilidade metropolitana. Portanto, provocando uma perda em relação com os respectivos vínculos do território epistêmico próprio. A imputação de outras experiências, por meio das diásporas provocadas pelas lacunas do atendimento educacional no território campesino, também fica evidente no território epistêmico da escola do campo, ao fortalecer a relação com o currículo de base urbanocentrada. A partir da desconsideração das vivências territoriais nos projetos de formação do sujeito campesino, a escola campesina provoca ausências com a forma de produção

de subsistência no território. Nos territórios das escolas participantes, observa-se a seguinte relação:

Gráfico 08- Os modos de produção nos territórios das escolas do campo de Vitória de Santo Antão



Fonte: Organização do pesquisador (2021).

Relacionado ao campo da pesquisa, 19 das 30 escolas participantes fazem parte do grupo que tem como forma de subsistência, em seus territórios, a pequena agricultura e a agricultura familiar, o que as leva à construção de um projeto de formação que não apenas dialogue com essa realidade, como defende Caldart (2011), mas que dialogue com essa realidade na perspectiva de desenvolver uma consciência de sujeitos agentes de mudança presentes no projeto de desenvolvimento no seu território, tornando-os sujeitos do seu processo de formação, sem perder de vista a sua inserção na sociedade de base tecnológica.

Isso nos leva na direção do papel da escola do campo, defendida por Hage (2014), e dos seus projetos de formação. Do ponto de vista da geopolítica, são escolas que representam a única alternativa para a formação dos sujeitos em alguns territórios e, por consequência dessa formação, o contato com as tecnologias que compõem a sociedade de base digital, e mesmo constituído em meio aos espaços heterogêneos, promovem ações de formação que reproduzem o modelo hegemônico capitalista, a partir das políticas educacionais às quais estão expostas, que distanciam a identificação entre os sujeitos campesinos e suas territorialidades.

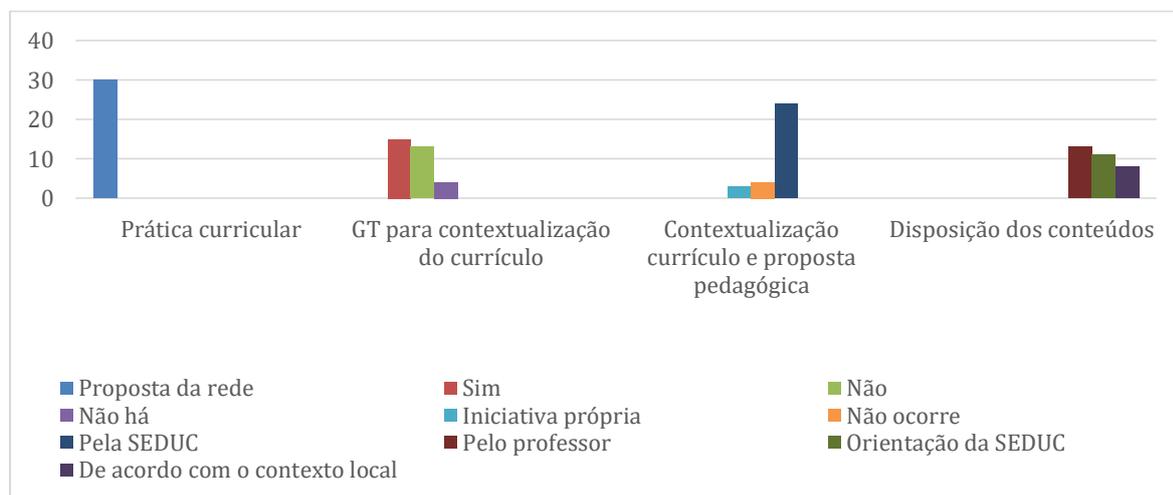
Nesse sentido, torna-se imprescindível para a escola do campo o fortalecimento da sua relação com seus territórios, uma vez que grande parte da

população que ali permanece incorre na luta histórica pela posse das terras em que sobrevivem, ainda mantendo um formato colonizado de produção e, portanto, distante do sentido de uma constituição da cidadania social, conforme assinalada por Costa e Ianni (2018).

7.2.3 O contexto educacional

Os resultados analisados sob esse contexto revelam um panorama multisseriado de atendimento educacional ainda muito presente na Rede de Ensino. Os dados revelam ainda uma necessidade de contextualização das práticas formativas a serem vivenciadas nas ECs, considerando o próprio território epistêmico do qual fazem parte, fazendo-se necessário um olhar direcionado ao currículo ali vivenciado.

Gráfico 9- A contextualização das práticas curriculares nas escolas do campo de Vitória de Santo Antão



Fonte: Organização do pesquisador (2021)

As práticas curriculares nas ECs aparecem orientadas por meio da proposta da Rede de Ensino. No entanto, os dados mostram a presença de discussões pontuais acerca da contextualização do currículo voltado às questões territoriais, nas respostas originadas de 15 escolas. Porém, quando se levanta a questão sobre como essas contextualizações se materializam nas propostas pedagógicas das ECs, os dados apontam que, mesmo com a presença dessas ações nas escolas, as ações

são desenvolvidas unicamente a partir das orientações propostas pela Rede, isentando os movimentos individuais de contextualização do currículo identificados.

Observamos o ensaio de uma proposta da tradução intercultural, corroborando com Santos (2019), quando as ECs se posicionam no lugar de reflexão sobre o currículo relacionando-o às suas territorialidades. Porém, ainda aparece de forma muito pontual, como um movimento que necessita ser fortalecido, uma vez que perde forças quando o não incentivo a esse esforço de discussão cede às orientações do currículo hegemônico da Rede, suprimindo as cosmovisões ali presentes.

Sobre a disposição dos conteúdos curriculares a serem trabalhados nessa relação, evidenciou-se, a partir dos dados, que a seleção desse conteúdo é feita pelo professor. Isso nos aproxima de Caldart (2011) em sua defesa de que, ao estabelecer os conteúdos a serem vivenciados no projeto de formação da escola, o professor assume um compromisso com essa formação, considerando que essa ação necessita se originar da observação das diversas práticas que se desenvolvem no campo, a partir das suas sociabilidades, numa relação de construção de saberes.

Essa ação é refletida no que Santos (2019) denominou de ecologia de saberes e da tradução intercultural o movimento em que esse professor tem diante de si um importante momento para a promoção da problematização e da contextualização curricular. Cabe a ele promover a identificação dos principais conjuntos de conhecimentos que podem ser trazidos à discussão e a possibilidade de abertura de experiências outras, que possam vir a fortalecer as territorialidades e sociabilidades, com vistas ao desenvolvimento de um protagonismo que possibilite ao sujeito camponês a inserção paritária na sociedade, sobretudo, considerando o contexto sócio tecnológico nessa relação.

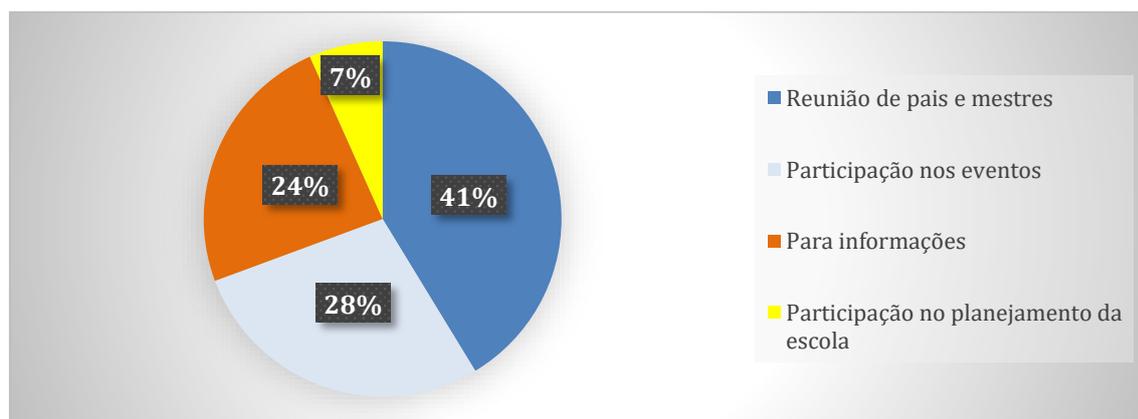
Observamos ainda que é muito pequeno o número de ECs que desenham tentativas de contextualizar seus currículos, considerando suas realidades territoriais. Concordamos com Lemos (2013) ao afirmar que os saberes forjados no campo e suas sociabilidades ainda não são representados nesses currículos que, hegemonicamente, refletem a ótica urbanocêntrica. A prática invisibilizadora, proposta por esse currículo, omite aquilo o que Caldart (2011) afirma ser uma prática necessária para potencializar os elementos presentes nas experiências e transformá-los em movimentos de construção, a defesa desse movimento de contextualização dessas práticas nos aproxima da análise acima citada. Assim como Hage (2014) e

Arroyo (2011), concordamos ser uma necessidade que as escolas do campo possam vincular-se a essa construção, priorizando seus sujeitos sociais e suas territorialidades.

Ausente desses contextos, as políticas públicas educacionais hegemônicas seguem propondo estratégias de colonialismo nos aspectos curriculares, ideológicos e pedagógicos, fortalecendo o ciclo da formação subalternizada. Neste sentido, estamos em consonância com Munarim (2014) ao considerar que essa é uma ação que tem por finalidade o desfavorecimento dos territórios epistêmicos no qual os sujeitos formam e são formados, distanciando-os ainda mais do convívio de sua comunidade.

Isso se reflete nas relações que são estabelecidas entre as ECs e a comunidade em seus territórios. O enfraquecimento desse vínculo reforçado por meio da prática curricular tecnicista, distancia a presença da comunidade, estabelecendo assim, uma relação voltada para um acompanhamento pedagógico pontual conforme demonstrado no gráfico a seguir, distanciando-os de uma relação que poderia se desdobrar na construção de espaços de cidadanias mais participativas.

Gráfico 10- A participação da comunidade nas escolas do campo



Fonte: Organização do pesquisador (2021)

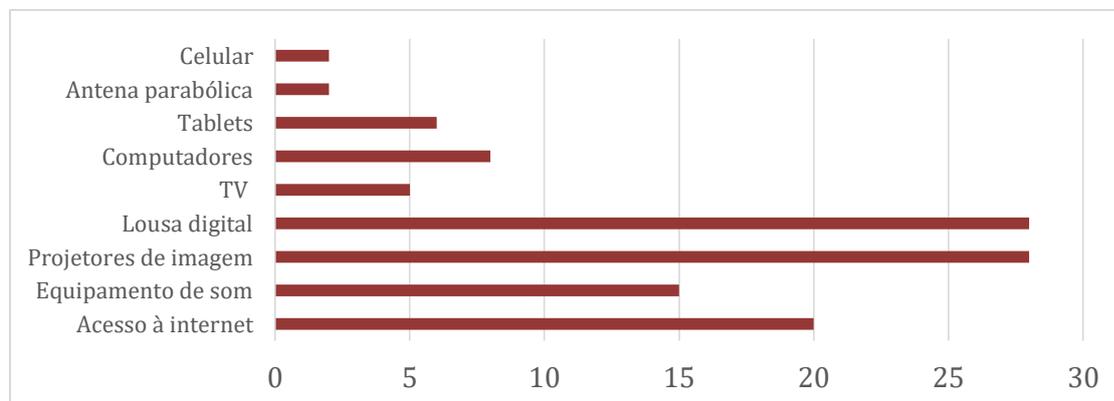
Na relação de participação da comunidade, caminhamos na defesa de que a escola campesina precisa deixar de ser um espaço só de materialização de políticas públicas, para se tornar também uma instituição propositora delas. No tocante a essa questão, firmamos relação com as reflexões feitas por Munarim (2014), considerando a necessidade do envolvimento de pais, professores/as e estudantes na articulação

com o cotidiano do território, constituindo, assim um espaço de expressões e representações heterogêneas.

7.2.4 O contexto tecnológico

Os resultados aqui analisados nos possibilitaram compreender como ocorrem as inter-relações com as políticas públicas de inclusão digital na Rede. A análise revelou a presença de uma política de inclusão digital que está vinculada à oferta de equipamentos digitais nas escolas campesinas. No gráfico a seguir, representamos um panorama dos recursos tecnológicos presentes nas escolas participantes.

Gráfico 11- Os recursos tecnológicos presentes nas escolas participantes do estudo



Fonte: Organização do pesquisador (2021)

Os dados refletem a presença efetiva da lousa digital e do projetor de imagem como os principais equipamentos digitais presentes nas escolas campesinas. Esses equipamentos são herança do processo de implantação do programa EPROINFO na Rede, que ainda tem sido tomado como modelo para as ações do NTM na atualidade. Ao observarmos a limitação do acesso ao sinal de internet nas escolas participantes da pesquisa que corresponde a 36,67%, identificamos que ali estão presentes recursos tecnológicos que dependem da internet para que possam ser plenamente utilizados, e que não o são pela limitação do sinal. Ao considerar esse contexto, caminhamos na direção das reflexões de Prioste e Raiça (2017) entendendo que essa é uma ação que tem possibilitado que algumas escolas possam avançar nos seus processos de formação do sujeito campesino, a partir do uso das tecnologias digitais, ao passo que as escolas que apresentam restrição de acesso ao sinal da internet,

apenas permanecem na reprodução do projeto tecnicista na perspectiva utilitarista do equipamento tecnológico.

O acesso parcial à internet e, conseqüentemente, às tecnologias digitais, presentes no universo das escolas participantes da pesquisa, evidencia uma amostra da divisão digital que ainda se encontra presente no universo das ECs da Rede. Nesse sentido, consideramos que a limitação de acesso à rede de internet, dificulta a adaptação do sujeito formado nesse território à velocidade da mudança para uma sociedade inserida no mundo digital e, portanto, excluído na perspectiva da cidadania digital.

A presença das antenas parabólicas na EC28 e EC30 são remanescentes das políticas de inclusão digital propostas pelo Estado do GESAC (Programa de Governo Eletrônico – Serviço de Atendimento ao Cidadão). Porém, com a descontinuidade do programa, a utilização da conexão, devido à qualidade do sinal, tornou-se obsoleta nas escolas. Desta maneira, e assim como Navarro, et al. (2018) afirmamos que ainda se identifica uma brecha digital na relação do suprimento do sinal da internet junto às escolas campesinas no que se refere à distribuição das tecnologias digitais na forma de equipamentos. Desse modo, garantir não apenas as TD, mas a utilização delas com vistas ao acesso à informação, torna-se uma prerrogativa em relação ao rompimento da linha abissal da inserção do sujeito campesino na sociedade contemporânea, provocando, assim, a extrapolação das fronteiras nesses territórios.

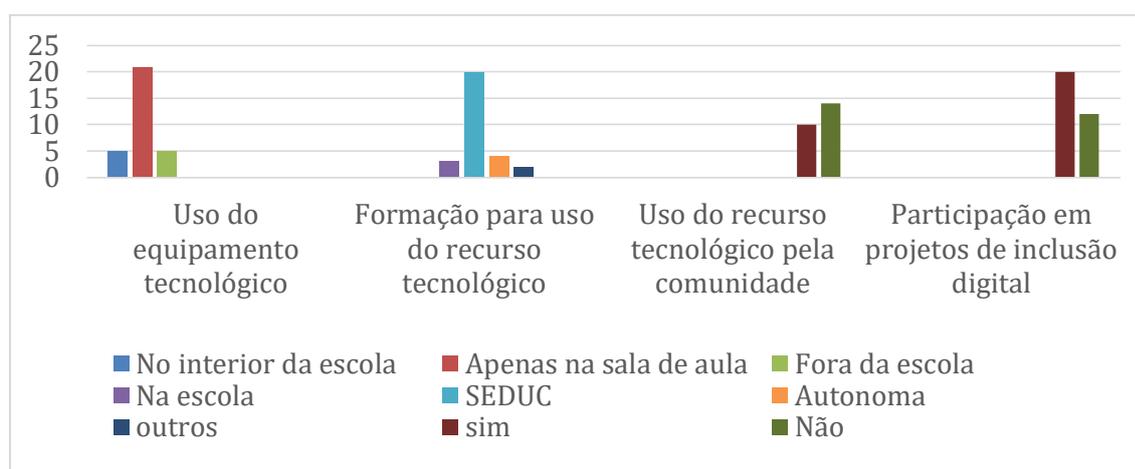
Deste modo, atentar para esse grupo de escolas que ainda não tem garantido a cobertura do sinal de internet para fazer uso dos recursos tecnológicos, é também garantir o protagonismo social, como já sinalizado por Prioste e Raiça (2017), cujo posicionamento estamos de inteiro acordo. Para além do uso das TD, os dados mostram que os recursos tecnológicos mais usados nas escolas tendem a estabelecer a reprodução de uma pedagogia tradicional majoritariamente por meio do uso do projetor de imagem e da lousa digital. Desse modo, o uso da tecnologia com vistas ao estímulo da colaboração, da interação e da construção de autonomias de uso pelos estudantes torna-se ausente, provocando, assim, a manutenção do tradicionalismo histórico da sala de aula e a não possibilidade do direcionamento da construção de uma cidadania digital por meio da prática na formação do sujeito.

Concordamos também com Costa e Ianni (2018), reforçando as questões sobre a cidadania digital, destacando que o acesso à internet contribui, sobretudo,

para uma transformação política de participação cidadã, pelas ações e mobilizações que são permitidas por meio das redes, o que é negado às escolas que ainda não têm acesso à internet e que possuem as TD.

Na relação entre a presença dos recursos tecnológicos na escola e suas possibilidades de uso na medida em que são utilizadas como instrumento de formação dos sujeitos, e enquanto possibilidade de extrapolar as fronteiras dos territórios epistêmicos das escolas campestres, os dados nos trazem a seguinte realidade:

Gráfico 12- O panorama de uso dos recursos tecnológicos presente nas escolas do campo participantes da pesquisa



Fonte: Organização do pesquisador (2021)

As ECs que possuem os recursos tecnológicos ainda concentram seu uso apenas à sala de aula, de acordo com os dados exibidos no gráfico. Para além desses espaços, os dados mostram que o uso do recurso tecnológico ainda se encontra restrito ao interior da escola, não extrapolando essa limitação. Nosso pensamento se associa ao de Nakagaki e Sarpong (2021), ao destacarem que um dos fatores que pode contribuir para essa barreira passa pela limitação da expansão da conectividade, uma questão quase que ausente na maioria das escolas.

A promoção do uso das TD, para além dessa perspectiva já sinalizada por Ribeiro (2016), afirma ser uma perspectiva ética, resvalando em ações que possam possibilitar a conquista da cidadania digital e, portanto, inserir os sujeitos campestres num processo de exclusão da divisão digital já sinalizada por Valentini e Pescador

(2019), a qual endossamos, que separam as sociabilidades campesinas e metropolitanas.

Também estamos de acordo com Rojo (2012) ao sinalizar o fato de que tornar visíveis essas populações que ainda não têm acesso a esses recursos, é possibilitar a ampliação das capacidades práticas de uso das TD, de forma que possam vir a produzir sentidos e novos letramentos na sua inserção, nas práticas sociais mediada pelo uso dessas tecnologias. Essas ausências na inserção sobre o uso das TD nas territorialidades dos estudantes campesinos na forma de processos formativos, deixa de lado a possibilidade de legitimar as reivindicações desses atores aos quais as propostas se destinam. Em função dessa ótica, concordamos com Munarim (2014) quando ela afirma que, fora desse contexto, as ações a serem desenvolvidas nesses espaços mediadas pelo uso das TD ficam esvaziadas de sentido. Problematizar, portanto, esse contexto, torna-se uma forma de horizontalização na relação com as tomadas de decisão, visando um projeto de formação do sujeito campesino que aponte para sua inserção social a partir do uso das tecnologias digitais.

Para que essa relação entre o uso das tecnologias digitais e os projetos de formação dos sujeitos campesinos instituídos pelas escolas campesinas possam se tornar efetivas, a participação dos professores/as, no papel de mediadores dessas ações, torna-se um fator decisivo para sua consolidação. Ao mediar as ações de formação do sujeito, por meio do uso das tecnologias digitais, os professores se tornam agentes formadores e, tendo em vista essa perspectiva, nos aproximamos da visão de Kummer (2019) ao explicar que a construção dessas identidades passa pelas vivências das experiências educacionais nesses territórios, acrescentando, assim, o elemento contextualização a essas vivências no sentido da promoção das autonomias sócio digitais na formação desses sujeitos.

Estabelecer, portanto, um processo contextualizado de formação do professor para o uso das TD no território epistêmico da escola do campo passa a ser uma ação de política educacional. De acordo com os dados do questionário, apenas 20% das escolas participantes da pesquisa sinalizaram em suas respostas que desenvolvem algum tipo de formação para o uso das TD a partir das suas realidades. As demais, só participam desse tipo de formação quando ela é ofertada pela Rede. Neste sentido, nos alinhamos às reflexões feitas por Munarim (2014) compreendendo que se faz necessário refletir sobre a contextualização do uso das TD no território epistêmico

das escolas campesinas. Não apenas contextualizar, mas refletir e problematizar a respeito das dimensões políticas e econômicas que envolvem a forma como essas tecnologias possibilitam a inclusão do sujeito campesino, no contexto da sociedade mediada pela tecnologia, e, assim, dar visibilidade ao lugar/tempo do território campesino, rompendo com as barreiras da invisibilidade.

Isso nos leva a pensar em como essa relação entre a escola do campo e as comunidades presentes em seus territórios se efetivam a partir das vivências de formação mediadas pelo uso das TD. A esse respeito, os dados originados do questionário sinalizaram que apenas 03 escolas desenvolvem algum tipo de ação de inclusão digital que envolva a comunidade. A limitação da relação entre a escola e a comunidade nos permite refletir sobre o que Correia (2021) considerou ser uma lacuna para o processo de legitimação das reivindicações epistêmicas mediadas pelo uso das TD no território campesino: a ausência das relações de construções de processos coletivos que possam dar visibilidade às lutas nesses territórios. Ausências estas que tornam os projetos de formação da escola campesina suscetíveis à prática de currículos essencialmente marcados por conotações urbanas e deslocados das realidades e necessidades locais.

A política de inclusão digital implementada pela Rede necessita estabelecer uma relação de contexto com os territórios epistêmicos das escolas campesinas. Os dados apontam que esse é um movimento necessário, uma vez que 11 escolas participantes da pesquisa ainda não se encontram incluídas na política de inclusão digital implementada pela Rede. As que se identificaram como incluídas nessa política, sinalizaram a ausência de contexto com as suas sociabilidades. Desse modo, o que nos aproxima das reflexões feitas por Munarim (2014) é o fato de entendermos que a necessidade de contextualização das práticas de uso das TD, a partir das escolas campesinas, não representa uma vinculação com as ações tecnicistas da propostas para o mercado do trabalho e com a sociabilidade metropolitana. Mas que se associem à garantia de direitos e à criação de expressões a partir dos sujeitos que integram esses territórios.

7.3 AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DIGITAL E AS PRÁTICAS DE USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA REDE DE ENSINO DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO

Responder ao terceiro objetivo específico da pesquisa nos motivou a desenvolver uma análise que pudesse vincular as questões sobre as inter-relações entre as políticas públicas de inclusão digital e as práticas de uso dessas tecnologias de forma contextualizada. Nessa etapa, analisamos os perfis de gestão do NTM, no papel de sujeitos orientadores das políticas de inclusão digital na Rede, no sentido de conhecermos as ideologias que orientavam a implementação dessa política, e O Plano de Inovação Tecnológica da Vitória de Santo Antão – PLIVSA, em vigência.

Os resultados obtidos permitiram analisar o NTM considerando 03 categorias originadas das falas contidas nas entrevistas aplicadas junto aos perfis de gestão: o contexto organizacional, a atuação na Rede feita pelo núcleo e as propostas educacionais, na condição de política de inclusão digital implementada na Rede.

7.3.1 O contexto organizacional

A partir das informações originadas dos dados relacionados aos perfis de gestão pudemos identificar a presença de um perfil mais político atrelado ao Núcleo de Tecnologia Municipal e, por desdobramento, a gestão das políticas de inclusão digital na Rede. Desse modo, observamos no primeiro perfil de gestão entrevistado a responsabilidade pela estruturação da política de inclusão digital voltada à atribuição de qualidade educacional junto a Rede; e, no segundo perfil, uma afiliação com o uso das tecnologias digitais como recursos educacionais voltados para o desenvolvimento do ensino na Rede. No entanto, nenhum dos entrevistados referenciavam, em seus planejamentos, a contextualização relativa às atuações voltadas para as escolas campesinas.

Submetendo as informações a um segundo ciclo de análise, através do método elementar e da codificação descritiva de Saldaña (2019), observamos emergir a subcategoria: a estrutura organizacional do NTM. Assim, pudemos descrever que a estrutura organizacional do núcleo é composta por seis integrantes que se organizam de acordo com as seguintes funções: 01 coordenador, 02 suportes técnicos, 01 técnico administrativo e 02 técnicos pedagógicos. Essa composição foi descrita pelo PG1 nas respostas da sua entrevista. A composição anteriormente descrita também se manteve nas informações originadas da entrevista do PG2. Observamos ainda que o cargo de gerência é feita por indicação a partir da relação política com a Rede,

desse modo, para a ocupação do cargo de gestão do NTM, não é exigida uma formação técnica específica, apenas o conhecimento técnico que possibilite a relação com a/as áreas relacionada às tecnologias educacionais.

Durante o período de desenvolvimento da pesquisa, após os primeiros movimentos de coleta de dados junto a gestão em exercício no Núcleo, houve a ocorrência do pleito eleitoral municipal, provocando uma mudança na equipe do NTM, e, conseqüentemente, uma reorientação dos planejamentos no que se refere à implementação das políticas de inclusão digital voltadas a Rede, que trataremos no decorrer da discussão.

7.3.2 A atuação do NTM na Rede de ensino

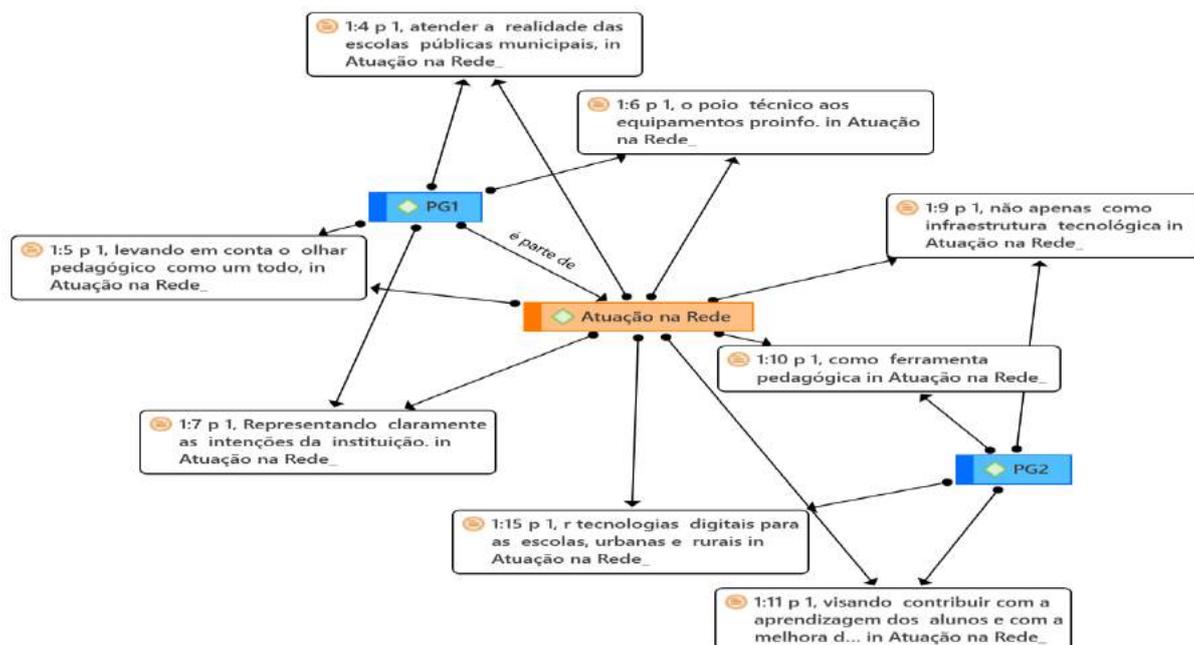
O Núcleo de Tecnologia Municipal – NTM desempenha um papel estratégico na articulação com o uso das tecnologias digitais na Rede Municipal de Ensino

1. O papel do NTM na Rede de ensino
2. A regulação das formações

7.3.2.1 O papel do NTM na Rede de Ensino - Os resultados originados da entrevista dos perfis de gestão apontaram algumas divergências no sentido do entendimento sobre o papel do NTM em relação à política de inclusão digital voltada para a Rede. No PG1, pudemos identificar um perfil mais técnico, com foco no cumprimento de metas que garantissem a manutenção mínima do projeto de inclusão digital estabelecido para a Rede, mas sem fazer relação dessa política com as escolas campesinas. No PG2, identificamos um perfil mais pedagógico, no sentido de uso das tecnologias digitais, com ações pontuais de acompanhamento dos projetos de inclusão digital, já pontuando a necessidade da construção de um olhar diferenciado em relação às ações voltadas para as escolas campesinas, mas ainda não apresentando nenhuma ação prática voltada à essa realidade. Essa sinalização inicia uma importante identificação voltada às escolas do campo, permitindo-nos a concordância com Caldart (2011) ao apontar a necessidade de um projeto de formação que inclua o sujeito campesino no processo de formação para a atuação social.

De acordo com os dados originados da entrevista, foi possível ilustrar o papel do NTM da seguinte forma:

Figura 09- O papel do NTM na Rede Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão

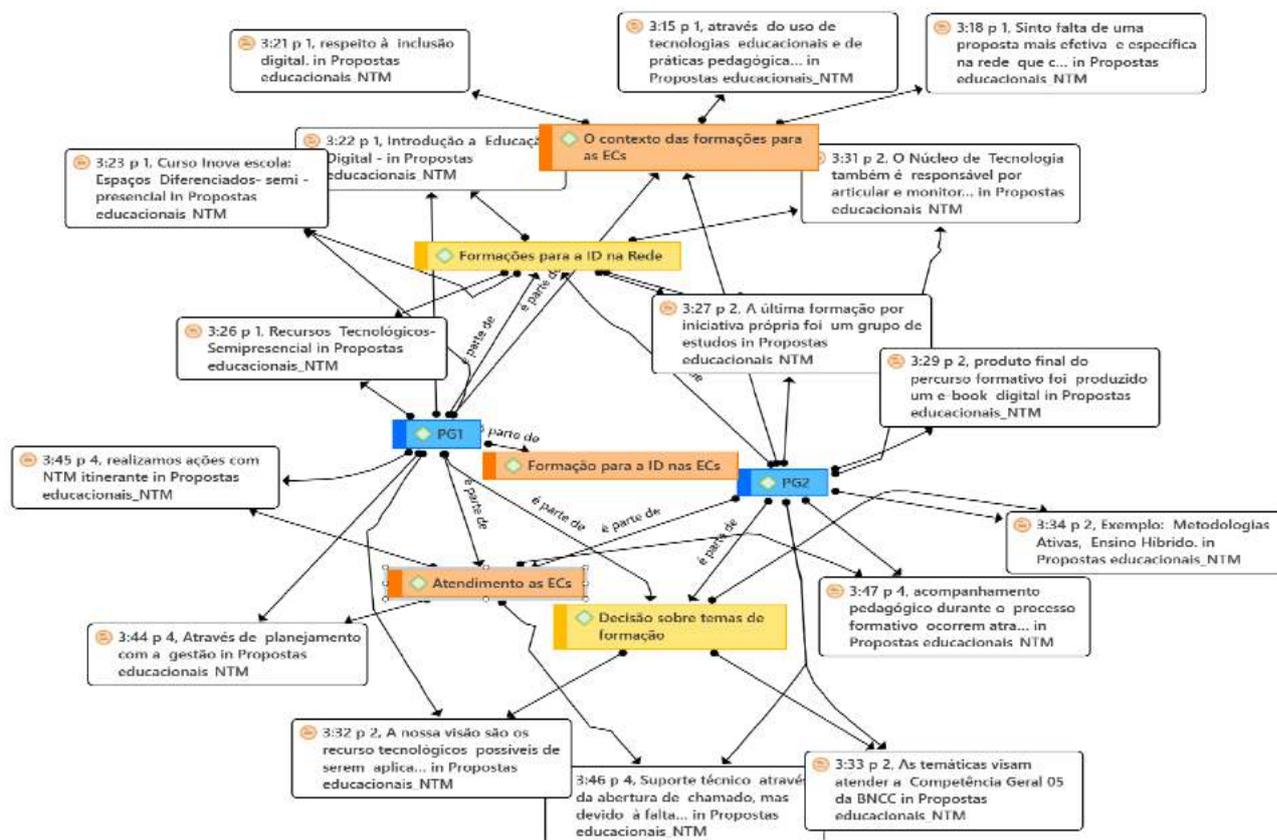


Fonte: Organização do pesquisador (2023) a partir do uso do Atlas. TI

7.3.2.2 A regulação das formações a partir do NTM - Os resultados analisados à luz desse entendimento mostram outro importante cenário nesse processo: as tomadas de decisões referentes aos processos de formação para o uso das tecnologias digitais, como ação do núcleo, são feitas a partir da terceirização do desenvolvimento dos projetos de formação em andamento durante o desenvolvimento da pesquisa. A coadjuvância atribuída ao núcleo nesse processo, fica atrelada à mediação de ações junto as escolas, porém, sem poder de decisão sobre as ofertas temáticas. Ao tratarmos sobre o planejamento das formações mais adiante, esse posicionamento voltará a ser discutido.

7.3.2.3 As propostas educacionais - Os resultados obtidos a partir das respostas das entrevistas aplicadas a ambos os perfis gestores, cada um a seu tempo, presente no desenvolvimento da pesquisa nos possibilitou enxergar um cenário de intencionalidades bastante diverso. As ações identificadas considerando esse cenário, favoreceu a constatação de divergências entre os perfis de gestão, gerando alguns distanciamentos de intencionalidade aos quais criamos uma representação como se segue.

Figura 10- As propostas curriculares a partir dos perfis de gestão entrevistados



Fonte: Organização do pesquisador (2023) a partir do uso do Atlas.TI

A partir dessas identificações, e aplicado mais um ciclo de análise elementar e da codificação descritiva, foi possível dividir a análise dessa etapa considerando 05 subcategorias:

1. A oferta de formações
2. Formação para a inclusão digital na rede de ensino
3. Os contextos de formação voltados para as escolas do campo
4. As tomadas de decisão sobre as temáticas de formação
5. A presença dos projetos de inclusão digital na Rede

7.3.2.4 A oferta de formações – Nesse contexto, os resultados mostram que, na relação com a política de formação desenvolvida pelo NTM, as respostas originadas de ambos os perfis entrevistados apontam para a existência de ações formativas desenvolvidas pelo núcleo. Porém, apresentam-se de forma mais geral, no sentido da relação com a apropriação e o uso das tecnologias digitais que possam a se

desdobrar numa prática pedagógica. No PG1, há a identificação da ausência de contextos com uma formação mais efetiva que possa abranger as escolas do campo.

As respostas fornecidas pelo PG2 apontam para o papel articulador exercido pelo núcleo, atrelado a outros processos formativos. Desse modo, aparece apenas uma iniciativa de formação, estabelecida de forma autônoma, que esteve vinculada a um pequeno grupo de estudos composto por um pequeno número de representações das escolas, mas já aponta para a necessidade de contextualizar formações, considerando as particularidades das escolas do campo.

7.3.2.5 A formação para a inclusão digital na Rede de Ensino – De acordo com os resultados obtidos, as orientações relacionadas às formações para a inclusão digital na Rede, implementadas pelo NTM, têm sido realizadas a contar do processo de terceirização. Isso se evidenciou nas falas do PG1 ao relatar o uso de parcerias com empresas que desenvolvem soluções educacionais para o uso de suas plataformas na oferta de formação. Nas falas do PG2, o resultado também não se distancia dessas evidências.

Assim como Munarim (2014), concordamos que a ausência de uma politização da relação de uso entre tecnologias digitais e educação, voltada para a formação dos sujeitos, não só enfatiza apenas os interesses econômicos presentes nessa relação, como, na relação com os territórios epistêmicos campesinos, contribuem ainda mais para o processo de invisibilização desses territórios, uma vez que os processos formativos acabam se concretizando na dimensão tecno-cognitiva da formação do sujeito.

7.3.2.6 Os contextos de formação voltados para as escolas do campo – Os resultados sob essa ótica, não evidenciaram nenhuma relação entre os processos de formação ofertados pelo NTM e a contextualização voltada para a inclusão digital nas escolas do campo. Os dados originados das respostas tanto do PG1 quanto do PG2 não faziam nenhuma relação de contextualização dessas ações. É preciso que possamos atentar para o fato de que a maior parte das escolas que compõem a Rede Municipal de Ensino da Vitória de Santo Antão é formada por escolas do campo, o que demandaria, por si só, o estabelecimento de uma política de inclusão digital que fizesse referência aos territórios epistêmicos em tela. Assim, o que se evidencia é um contexto de oferta de formação para o uso das TD pautado no modelo urbano de apropriação e consumo dessas tecnologias.

Para o PG2, o olhar para esses processos formativos deve ser pautado no uso dos recursos tecnológicos possíveis de serem aplicados aos processo formativo nesses territórios, reiterando a abertura de possibilidades para os discursos oportunistas do marketing como apontado por Kummer (2019), discursos estes, que tendem a implementar ideologias de consumo nessas políticas de inclusão digital, mas não encontram nenhuma ressonância prática na sociabilidades ali presentes, e que só corroboram para a ampliação da invisibilidade das sociabilidades que constituem esses territórios.

7.3.2.7 As tomadas de decisão acerca das temáticas de formação para a inclusão digital – Os resultados obtidos acerca dessa perspectiva mostram que, assim como há ausência de contextualização voltada às formações ofertadas às escolas do campo para a inclusão digital, as decisões sobre essas temáticas de formação não são originadas a partir das realidades da Rede. De acordo com o PG2, as decisões são motivadas visando o atendimento da competência geral de nº 05 presente na BNCC⁸. A comunicação dos processos formativos, dessa maneira, apenas é recebida pela escola, de maneira passiva, restando ao NTM o acompanhamento pedagógico durante o processo formativo por meio da utilização das redes sociais.

A lógica hegemônica presente nessa estrutura hierarquizada vai reforçando os discursos historicamente constituído acerca do território campesino, contribuindo para a manutenção do lugar tempo do atraso, promovendo outras versões dos epistemicídios históricos, e contribuindo para a ampliação das invisibilidades presentes do outro lado da linha.

7.3.2.8 A presença dos projetos de inclusão digital na Rede – Os resultados obtidos a partir das respostas dos perfis de gestão destacam a presença de um projeto de inclusão digital na Rede de Ensino, que é o projeto Aula Digital, desenvolvido em parceria com a fundação Telefônica VIVO. Ficou evidente nas respostas que o fato de o projeto estar sendo implementado na Rede, seu gerenciamento não se encontra atrelado ao NTM, mas às instituições externas. Ampliando um pouco o olhar a partir dos dados, mesmo o NTM sendo o núcleo responsável pelo desenvolvimento das políticas de inclusão digital da Rede de Ensino da Vitória de Santo Antão, ele apenas

⁸ A competência 05 da Base Nacional Curricular Comum se refere a compreender, criar e utilizar tecnologias da informação e da comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, nas diversas práticas sociais (incluído as escolares) para se comunicar, e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

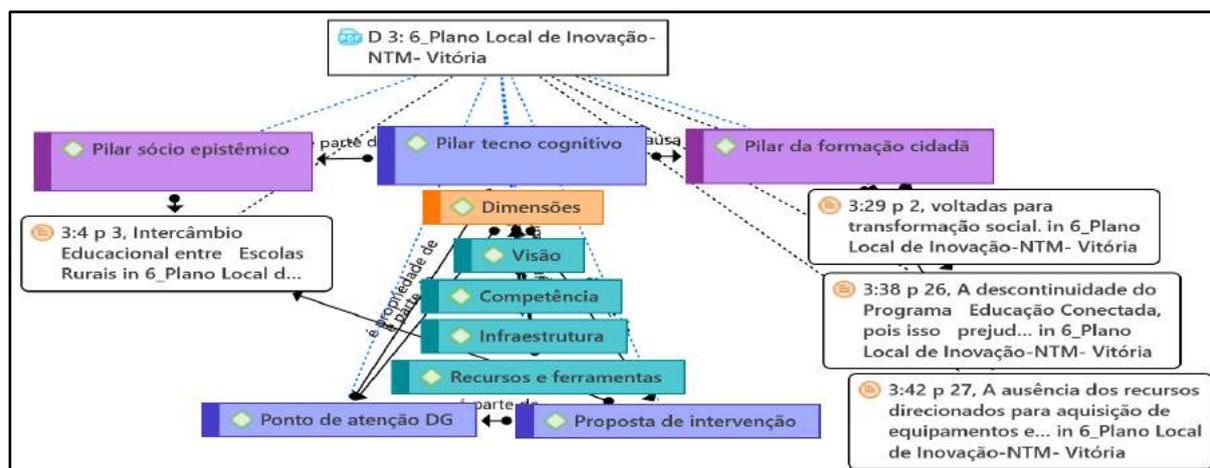
exerce à função de mediador dessa política, direcionando seu desenvolvimento para as ações terceirizadas. Na relação com os projetos de formação desenvolvidos pelas escolas do campo, são políticas que tornam ainda mais ausentes a relação com as cosmovisões que advêm desses territórios epistêmicos e de suas territorialidades devido ao modelo pré-concebido ali implementado. Neste sentido, concordamos com Caldart (2011) considerando que enfraquecer esses projetos de formação na escola campesina é também enfraquecer os elementos que advêm das diversas experiências, retirando-os dos movimentos de constante transformação em seus territórios.

7.4 A POLÍTICA DE INCLUSÃO DIGITAL DO NÚCLEO DE TECNOLOGIA DA VITÓRIA DE SANTO ANTÃO

A base da política de inclusão digital implementada pelo NTM encontra-se ancorada no Plano de Inovação da Vitória de Santo Antão – PLIVSA, estruturado durante a gestão do primeiro perfil gestor entrevistado e, continuando com o perfil de gestão atual. Sua formulação se deu como pré-requisito para que a Rede se mantivesse inserida no programa Educação Conectada do governo federal. Vale reforçar que o plano foi elaborado a partir das ações voltadas à inclusão digital que vinham ocorrendo em 03 escolas da Rede, consideradas no documento como escolas laboratórios, 01 escola urbana e 02 escolas do campo. As duas últimas estão presentes no nosso campo de investigação (EC20 e EC28).

Por meio da utilização dos ciclos de Saldaña (2013), submetemos o documento a uma primeira análise utilizando o método elementar e a codificação descritiva num primeiro ciclo; e, posteriormente, no segundo ciclo, utilizamos o método teórico para o qual utilizamos os pilares de sustentação teórico originados do corpus da tese: o pilar sócio-epistêmico, o pilar tecno-cognitivo e o pilar da formação cidadã.

Figura 11- A estrutura do Plano de Inovação Tecnológica do NTM



Fonte: Organização do pesquisador a partir do uso do Atlas.TI (2023).

7.4.1 A análise do plano de inovação educativa do NTM à luz do pilar tecno-cognitivo

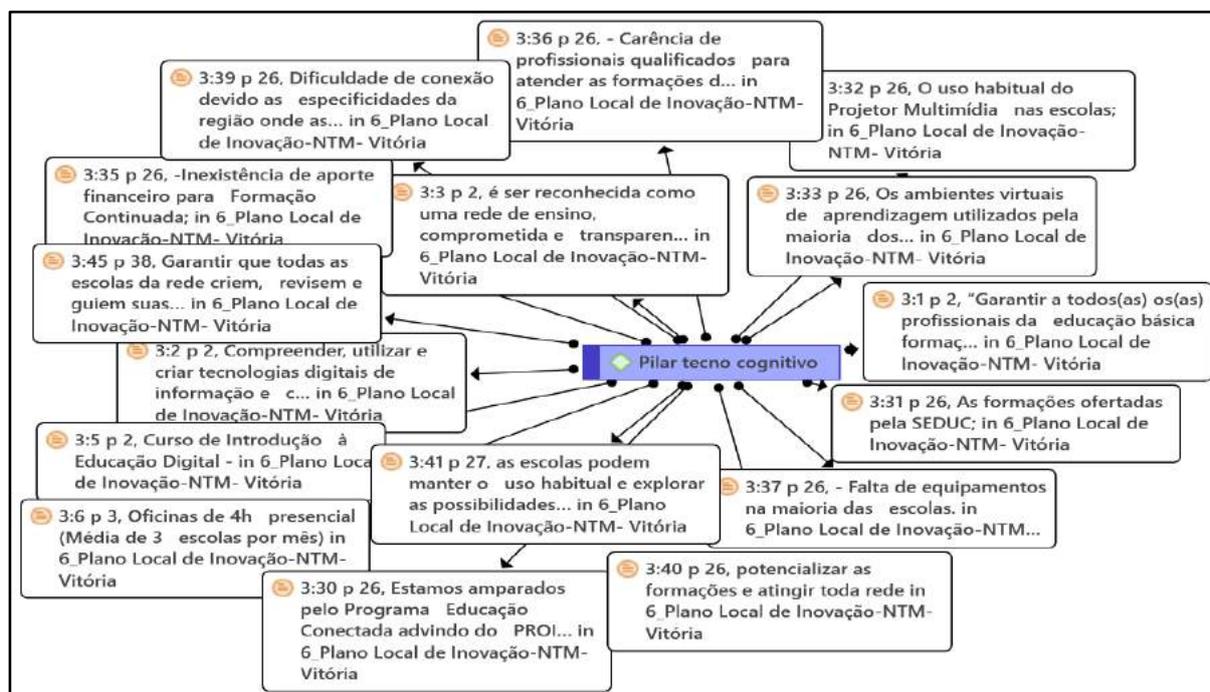
- O resultado dessa análise permite considerar que o PLIVSA foi elaborado obedecendo a esse mesmo contexto da meta 05 proposta pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), trazendo como dimensões orientadoras das suas ações a visão política (refere-se ao quanto a tecnologia tem o potencial de impactar positivamente a educação), o desenvolvimento de competências (dimensão que indica as habilidades e competências que os diferentes atores precisam ter para o uso adequado da tecnologia na educação), os recursos educacionais digitais (refere-se ao acesso e uso de programas, aplicativos e conteúdos digitais usado na instrução escolar), e a infraestrutura (dimensão que indica a disponibilidade de computadores e outros equipamentos além do acesso da qualidade da conexão com a internet).

As dimensões presentes no documento seguem a mesma estrutura do Programa de Inovação da Educação Conectada, do Ministério da Educação, alinhando os propósitos voltados ao uso das tecnologias digitais pretendido pela Rede de ambos os documentos. Com base nessa definição, o primeiro cenário que se apresenta a partir dos dados nos permite identificar que a base ideológica da política de inclusão digital da Rede se mantinha ancorada na perspectiva do fornecimento e uso de recursos tecnológicos para as escolas da Rede.

O Plano de Inovação, mesmo contando com a participação de duas escolas do campo, encontra-se diretamente relacionado à perspectiva mais tecnicista e utilitarista atribuído às tecnologias digitais, o que nos permite a concordância com Kummer (2019) ao identificar no documento um grande problema relacionado à presença das tecnologias no ambiente educacional, que é o fato de aparecerem propostas, mas sem levar em conta o meio social de inserção. Seguem sendo estruturadas considerando as áreas e os estudantes do meio campesino, na qualidade de lócus de pobreza e atraso.

As ações propostas no Plano de Inovação nesse sentido, representam um direcionamento mais tecnicista atribuído às ações da política de inclusão digital proposta pelo NTM, conforme representadas a seguir:

Figura 12- As ações propostas no Plano de Inovação do NTM referente ao uso das tecnologias digitais voltadas para a Rede



Fonte: Organização do pesquisador a partir do uso do Atlas.ti (2023).

A lógica colonialista de apropriação e uso das TD refletida nos dados, destaca mais uma vez a importância de problematizar o uso das tecnologias no território campesino. Assim como já defendido por Munarim (2014) nos posicionamos frente à necessidade de reposicionar o foco dessas ações, apontando para o fato de que é necessário direcioná-las para o desenvolvimento não apenas da melhoria da

aprendizagem, mas, também, para a construção da relação com os conhecimentos que possam vir a possibilitar a criação de redes que visem dar visibilidade e legitimação às sociabilidades vivenciadas nesses territórios.

É nessa lacuna que os vieses ideológicos hegemônicos têm encontrado ressonância, institucionalizando políticas públicas que mais propõem a desterritorialização do que a formação dos sujeitos a partir dos seus territórios epistêmicos, sobretudo em relação ao uso das TD, que intencionam a formação de potenciais consumidores de tecnologias, em detrimento do fortalecimento de propostas de valorização das sociabilidades presentes nesses territórios.

A qualidade de ensino a ser alcançada através do uso das tecnologias educacionais e das práticas pedagógica inovadoras aparecem como competências a serem desenvolvidas no documento. Porém, tornam-se competências permeadas por ações homogeneizadas, que para ocorrerem, requerem uma infraestrutura mínima, já presente nas escolas do campo como e ações como o uso habitual dos projetores multimídia e dos computadores que ainda estão em funcionamento nas escolas, sobretudo, nas escolas que possuem um laboratório de informática.

Uma evidência dessa relação descontextualizada na implementação da política de inclusão digital, sobretudo no que se refere ao atendimento às escolas campesinas, encontra-se na relação das propostas de ações presente no PLIVSA a que regatamos e apresentaremos a seguir. Nessa relação, as ações tendem a reforçar os vínculos de terceirização em relação à formação de professores, assim como também reforçam os enfoques instrumentalistas e tecnicistas atribuídos ao uso das tecnologias digitais nas escolas, em que são desconsiderados os contextos campesinos e suas territorialidades no que se refere ao acesso e uso dessas tecnologias.

Quadro 20- Compilação das ações propostas pelo PLIVSA - NTM

Ações
Garantir que todas as escolas da rede criem, revisem e guiem suas ações utilizando o PPP, enfatizando o uso de tecnologias para fins pedagógicos;
Promover Formação Continuada para todos os professores da Rede Municipal.
Otimizar e estimular o uso de Materiais gratuitos em formato digital;

Garantir o uso adequado dos equipamentos;
Acompanhar as escolas no cumprimento do seu plano de custo para aquisição de equipamentos e contratação de internet;
Oportunizar a busca, como também a criação de Recursos Educacionais Digitais nos momentos de horas-aula atividade;
Oferecer assistência para reparos nos equipamentos e laboratórios de informática;
Criar estratégias que garantam o cumprimento dos planos de custo das escolas;
Oferecer aos professores cursos que priorizem a inserção das tecnologias nas escolas;
Ofertar oficinas para instrumentalizar os professores para utilização de determinados recursos;
Fortalecer a parceria com a Telefônica Vivo, que disponibiliza não apenas a Plataforma e cursos EAD, como também oportuniza formações presenciais para os professores;
Disponibilizar indicações de diversos sites que permitam o download gratuito de materiais;
Divulgar e incentivar o uso de Conteúdos e Recursos Digitais na sala de aula;
Criar estratégias que oportunizem a utilização de Recursos Digitais nos Cursos, Oficinas e Formações em geral;
Incentivar as escolas para que nos momentos de planejamento propostos pelas hora-aula atividades, os professores façam uso de Recursos Digitais, inclusive inserindo-os em seus planos;
Esclarecer e enfatizar todas as funcionalidades e possibilidades de uso dos equipamentos existentes na escola, para que não sejam subutilizados;
Realizar visitas periódicas as escolas que possuem laboratórios de informática para possíveis reparos;
Realizar agendamento com as escolas de atendimento na SEDUC para esclarecimentos e garantia da ênfase ao uso de tecnologias nas escolas;
Atendimento as escolas mediante suas necessidades com planos, projetos, matriz curricular, entre outros;
Definir quais cursos devem ser ofertados pelo Núcleo de Tecnologia com o apoio da SEDUC ao longo do ano, e seus respectivos cronogramas de planejamento e realização;
Realizar oficinas para instrumentalizar professores da rede (no mínimo 1 por semestre);
Inserir a oferta de cursos semipresenciais na proposta de cursos definidas pelo NTM;

Divulgar o trabalho já realizado, incentivar e buscar cada vez mais adeptos dos cursos EAD ofertados pela Fundação Telefônica, sempre demonstrando o nosso interesse em manter essa importante parceria;
Intensificar a discussão sobre a relevância dos conteúdos e recursos digitais na sala de aula, nos cursos promovidos a cada semestre;
Promover oficinas específicas para utilização de Conteúdos e Recursos Digitais;
Fazer uso de Recursos Digitais nos cursos e oficinas ofertadas presencialmente, a fim de que os professores se familiarizem com os mesmos;
Visitar as escolas, reunir o pessoal e passar as instruções necessárias dos equipamentos existentes naquela escola;
Elaborar planejamentos individuais para as oficinas do NTM itinerante, atentando para os equipamentos existentes em cada escola e suas particularidades.

Fonte: Plano de Inovação Local de Vitória de Santo Antão – NTM (2021)

O destaque evidente atribuído ao pilar tecno-cognitivo presente na distribuição das ações descritas no Plano de Inovação, vincula-nos ao estudo de Barbosa (2016) quando observamos a presença do pressuposto da sociedade capitalista das soluções educacionais pré-produzidas em posição privilegiada na relação de influência com as políticas públicas voltadas à educação na Rede.

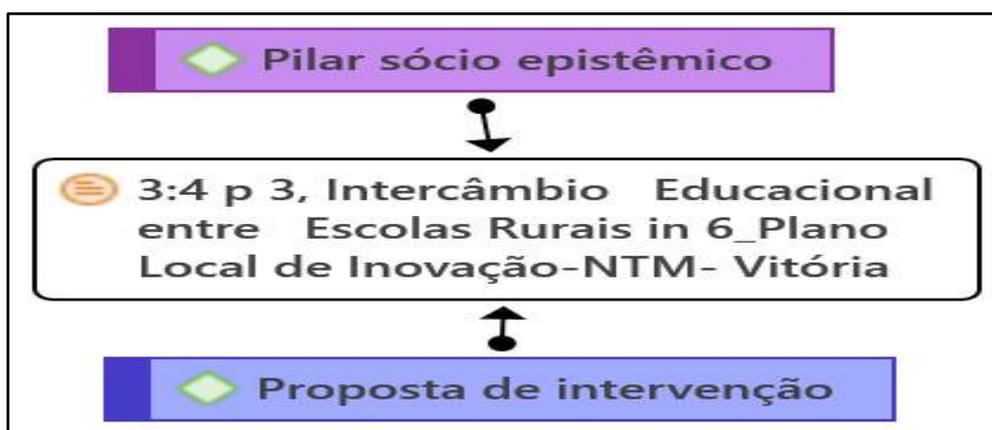
A demanda por parcerias com a iniciativa privada, no processo da estruturação das propostas de formação, distancia essas ações das realidades das escolas da Rede, sobretudo, das escolas do campo, reforçando a questão da política educacional de base neoliberal, distanciando-se da perspectiva problematizadora ao desconsiderar os traços socioculturais presentes nas territorialidades camponesas nesse contexto, e afiliando-se ao fornecimento de recursos e ferramentas tecnológicas voltadas a melhoria do ensino.

Nesse fluxo da necessidade de mudanças da ótica de apropriação e uso das tecnologias digitais no território camponês, concordamos com Belusso e Pantarolo (2017) ao considerarem que a reflexão sobre o uso das tecnologias nesses territórios, pode fomentar o pensamento dessa população sobre suas próprias condições de existência social, impulsionando e fortalecendo o surgimento de um sujeito produtor de cultura imerso nas suas próprias interações e envolvido com as lutas dos seus territórios.

7.4.2 A análise do plano de inovação do NTM à luz do pilar sócio-epistêmico

Face a esse propósito, buscamos na categoria proposta pelo pilar sócio-epistêmico da pesquisa (relacionado às epistemologias, às cosmovisões, aos saberes, à sociabilidade e às formas de produção nesses territórios epistêmicos), a existência de uma relação entre a política de inclusão digital proposta no documento e os territórios campestinos, nos quais estão as escolas do campo. Nossa busca nos proporcionou o seguinte cenário:

Figura 13- Referência feita à escola do campo no Plano de Inovação do NTM



Fonte: Organização do pesquisador (2023) a partir do uso do Atlas.TI.

Os resultados dessa análise evidenciam que a referência feita ao pilar sócio-epistêmico aparece no documento apenas ligado à descrição de propostas de intervenção. Sob a égide da sociologia das ausências apresentada por Santos, (2019), percebemos que, mesmo com a participação das escolas do campo como maioria presente na Rede, na condição de escolas-laboratório, e como base para a elaboração o Plano de Inovação proposto pelo NTM, há apenas uma única menção a esse respeito no documento, trazida na forma de proposta de intervenção, que prevê a realização de um intercâmbio entre as “escolas rurais”, homogeneizando, assim, suas participações no contexto da política de inclusão digital da Rede.

A proposta do intercâmbio entre as escolas do campo presente no documento é descrita como “oportunidade para troca de experiências”, apontando para uma possibilidade que se vincula como exceção, quando deveria ser considerada a regra no campo da interterritorialidade, na política pública de inclusão digital proposto pelo

NTM. Dessa forma, a menção feita pelo documento às escolas do campo foi o mais próximo que identificamos da relação com os saberes digitais outros a serem desenvolvidos a partir do uso das TD, na escola do campo. Concordando com Santos e Menezes (2010), consideramos estabelecer uma ausência de condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos.

O papel estratégico para a desconstrução do imaginário social voltado à educação camponesa, atrelada ao uso das TD, perde o sentido a partir da descontextualização das ações pedagógicas e da prevalência das epistemologias dominantes, vinculadas à sociabilidade metropolitana. Considerar as territorialidades camponesas nesse processo pode possibilitar que os sujeitos ausentes possam tornar-se presentes e, concordando com Santos (2019), isso torna-se condição imprescindível para a identificação e a validação dos conhecimentos que podem levar à emancipação social. Assim como Haesbart (2021), acreditamos que essa imersão num contexto de práticas, torna-se uma forma de resistência para um grupo subalternizado.

7.4.3 A análise do plano de inovação do NTM a luz do pilar da formação cidadã

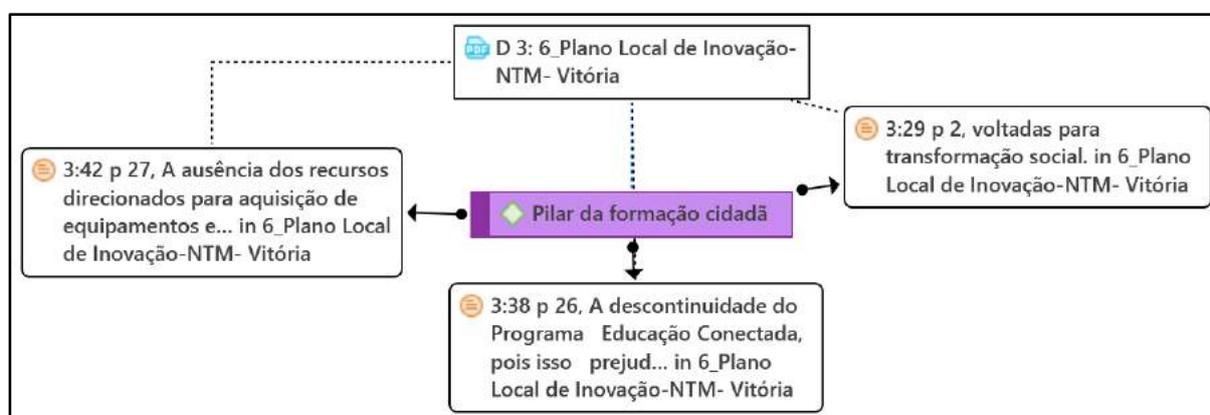
Com os resultados, ficou evidente que as relações educativas que possibilitem um alargamento das possibilidades de expressão dos indivíduos, no que se refere a uma horizontalidade de comunicação junto aos territórios epistêmicos camponeses, não aparece referenciado no PLIVSA. Vivenciar essas experiências educacionais nos espaços digitais, nos alinha a Pontes (2020) na consideração de uma linha de desenvolvimento para uma perspectiva cívica de oportunidades, para a partilha de histórias que criem confiança, estabelecendo ligações e sugerindo uma visão nova de desenvolvimento de grupos. Limitar, portanto, essas experiências nas escolas do campo a uma proposta de intervenção, é permanecer reinventando os epistemicídios históricos.

Desse modo, nos aproximamos da discussão de Pacheco (2020) ao destacar o papel da escola como um espaço epistêmico e produtor de ligações de contextos a começar pelas suas ações educativas. Desse modo, é preciso possibilitar a construção de significados e geração de compromissos com as lutas presentes nas territorialidades de seus sujeitos junto aos professores/as que atuam nessas

territorialidades. Observando nesse sentido, a necessidade de uma oferta de subsídios informacionais que vise a construção de uma formação cidadã ou a garantia de uma cidadania digital para os estudantes nesses territórios, vinculado como elementos obrigatórios no bojo das políticas públicas de inclusão digital a eles direcionados.

Ao tomarmos o pilar da formação cidadã para analisarmos como essas questões se encontravam inseridas na política de inclusão digital do NTM da Rede de Ensino, os dados analisados demonstram ausências contextuais nas ações propostas no documento. A não garantia dessas discussões no interior das políticas públicas de inclusão digital voltada aos territórios campestinos representa também a limitação da construção das cidadanias campestinas. A figura a seguir demonstra a estrutura dessa realidade normativa.

Figura 14- A referência ao pilar da formação cidadã presente no PLIVSA



Fonte: Organização do pesquisador a partir do uso do Atlas.ti (2023).

A ausência de recursos para a aquisição de equipamentos estabelece um vazio nas ações de inserção das tecnologias digitais, dificultando a construção do letramento digital e, concordando com Weber, Santos e Cruz (2014), isso impacta diretamente na relação de desenvolvimento de saberes digitais outros, quando se trata da escola do campo e suas territorialidades, visando o desenvolvimento da interatividade e da postura ativa dos sujeitos a partir do contato com o ambiente digital, mantendo-se uma política ancorada na perspectiva técnica de uso dos recursos digitais, e distanciando a formação do sujeito campestino do cenário de participação e protagonismo neste meio.

A aproximação dessa realidade nos faz concordar que a brecha digital estudada por Navarro et al. (2018) ainda se encontra presente na realidade campesina e vai se evidenciando também no texto do documento analisado, ao destacar a descontinuidade de programas como o Educação Conectada, por exemplo, ocasionando as desigualdades de acesso físico às TD e ao acesso à internet. Como referia Santos (2009), é necessário identificar que essas ausências contribuem para o fortalecimento de uma divisão em linhas sociais radicais e que também representam a divisão de uma realidade social. Não se trata apenas da questão da cidadania, na forma de direito dos estudantes campesinos de se inserirem na perspectiva sócio-digital, mas trata-se principalmente de identificar as lacunas presentes nas ações descritas pelo Plano de Inovação. Assim, isso nos vincula ao que Vicente et al. (2021) defendem como contributo para a manutenção da limitação da escola campesina de estimular a construção de competências para fornecer ferramentas que orientem seus sujeitos na compreensão das redes sociais e no poder dos media e dos algoritmos como questão epistemológica para a construção de uma cidadania digital.

Ao trazermos mais uma vez a questão da contextualização das práticas na escola campesina, coincidimos com o que Caldart (2011) defende sobre o fato de que ser educado no lugar onde se vive é um direito e que a educação deve ser pensada a partir desse lugar. E essa é uma ausência no Plano de Inovação do NTM. E, novamente, isso nos põe em consonância com Munarim (2014), ao acreditarmos que existem dois movimentos principais para pensar o uso das tecnologias digitais nas escolas do campo: conhecer e legitimar as reivindicações dos atores beneficiados pela proposta; e buscar o conhecimento já acumulado sobre o uso das tecnologias nesse contexto, considerando um movimento que possa vir a fortalecer as políticas de lutas nesses territórios, que possam ir além das paredes da escola e que possam alcançar e legitimar não apenas seu espaço epistêmico, incluindo todo o território no qual a escola se faz presente.

Não se trata apenas do acesso às tecnologias digitais. Assim como Pescador (2016), acreditamos se tratar do sentido de reforçar que essa formação para as cidadanias nos territórios campesinos, quando se refere aos movimentos de letramento e emancipação digital por meio da inclusão digital, não encontre lastro apenas na distribuição de equipamentos, mas requeiram problematizações que visem

a construção de espaços de emancipação digital e requeiram ações que possam promover a emancipação cidadã da população do campo, em sua relação com a sua heterogeneidade, cosmovisões e sociabilidades.

Todavia, essa relação intrínseca entre a formação do sujeito campesino e o uso das TD nas escolas do campo é uma discussão que requer uma interlocução direta com o currículo e com a política de inclusão digital da Rede. Partindo dessa premissa, e observando que a Rede é composta majoritariamente por escolas campesinas, não se observa, em meio a comunidade de prática, uma discussão efetiva sobre a presença das TD na forma de elemento contextualizador desse currículo voltado para a escola do campo.

Duas questões podem ser destacadas a partir da observação dos dados, a primeira delas está relacionada à ausência de articulação entre a política de inclusão digital do NTM e a construção das cidadanias voltada para as escolas do campo. Neste caso, concordando com Selau (2016) destacamos o fato de que a própria política de inclusão digital da Rede não propõe o uso das TD como ferramenta pedagógica, ou como subsídios ao processo de ensino e construção da aprendizagem campesina. Desse modo, ampliamos nossa análise considerando também que considerar esse contexto, significa a introdução das TD como artefato cultural no processo de construção de conhecimentos digitais outros nesses territórios, possibilitando assim, não a produção de um conhecimento vazio de significados e distanciado de possibilidades, mas, com possibilidades de participações ativas nas mais diversas esferas da política e da sociedade.

A segunda questão faz relação direta com a prática do currículo formatado e orientado junto às escolas do campo, que se mantém baseado a partir da perspectiva urbanocêntrica. Ou seja, nessa perspectiva, o foco recai sobre a formação do sujeito desejável, ligado às sociabilidades metropolitanas, obedecendo a um modelo verticalizado e sem contextualização em relação aos sujeitos de destino. Dessa forma, concordamos com Kummer (2019), e destacando que o uso das TD nesse ambiente educacional tem gerado propostas distorcidas ao se distanciarem dessa realidade, ocasionando práticas curriculares tecnicistas e meritocráticas e direcionadas a um controle social, o que fortalece o movimento das diásporas educacionais internas e originam os fluxos migratórios.

Fazendo uma relação com a sociologia das ausências, não ficam claras as ações propostas pela política de inclusão digital da Rede por meio do PLIVSA que possam considerar os processos cognitivos dos sujeitos camponeses e suas territorialidades no sentido de fortalecer um movimento de identificação e validação desses conhecimentos, como forma de possibilitar sua emancipação em suas territorialidades através do uso das TD.

7.5 A IDENTIFICAÇÃO DAS LIMITAÇÕES DE USO DAS TD VOLTADAS PARA A CONSTRUÇÃO DAS CIDADANIAS NO TERRITÓRIO EPISTÊMICO DAS ESCOLAS DO CAMPO

Esta fase representa o cumprimento do último objetivo específico proposto pela pesquisa, que é o de identificar as limitações de uso das tecnologias digitais voltadas à construção das cidadanias nos territórios epistêmicos das escolas do campo. Nesta etapa do processo desenvolvido durante a pesquisa, os dados foram coletados por meio da realização de uma entrevista, com registros sistematizados a partir dos formulários Google e sob a orientação do NTM. Contamos com a adesão espontânea das escolas, obtendo a participação de 20 escolas camponesas.

As análises dos dados obtidos foram feitas a partir dos ciclos de Saldaña (2013) em dois ciclos. No primeiro ciclo, utilizamos o método elementar e a codificação em processo. No segundo ciclo, a codificação teórica, ambos efetivados por meio do uso do software Atlas. TI. Estabelecemos na forma de categorias teóricas para a análise as Epistemologias de Sul: a linha abissal, a sociologia das ausências, a sociologia das emergências, a ecologia de saberes e a artesanaria das práticas.

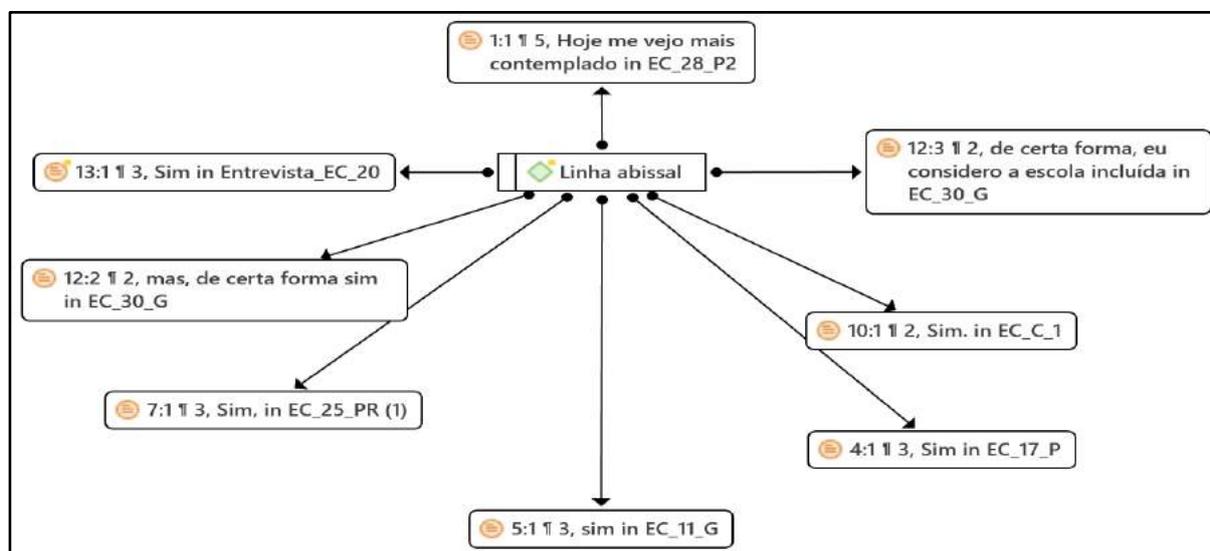
7.5.1 A linha abissal

Os resultados analisados à luz da perspectiva pós-abissal de investigação nos permitem trazer as vozes muitas vezes silenciadas das comunidades de prática que compõem o universo das escolas camponesas. Vozes essas que representam a materialização da formação do sujeito camponês em suas territorialidades, como forma de experiência social, em conformidade com o que dizem Santos e Menezes (2010), que produzem e reproduzem um conhecimento, pressupondo, assim, uma ou várias epistemologias nesses territórios.

O conhecimento construído doravante nessa inter-relação entre pesquisador e comunidade de prática, no desenrolar da pesquisa, permitiu a identificação e a valorização de análises de pontos de vista que não se configuravam como conhecimento, no arcabouço das políticas públicas de inclusão digital promovidas pelo NTM e direcionadas a esses territórios. Isso foi se evidenciando nos dados da pesquisa, à medida em que foram sendo observados os distanciamentos entre o uso das tecnologias digitais nas ações propostas pelo Plano de Inovação do NTM e as formas de sociabilidade campesina e metropolitana. Em vista disso, assim como Santos (2019), concordamos que o mundo metropolitano representa o mundo da equivalência; e o campesino, o mundo representado como o deles.

A relação das informações originadas do Plano de Inovação com o pilar sócio-epistêmico, anteriormente discutido, representa bem esse distanciamento, ao fazer apenas uma única menção às escolas campesinas, no desenvolvimento da política de inclusão digital da rede. Considerando o ponto de vista assistencialista presente na política do NTM, o acesso às tecnologias, por si só, já é considerado como forma de inclusão digital. Essa constatação aparece nos dados da pesquisa, conforme sistematizado na figura a seguir, cujas informações foram originadas das respostas dos professores/as considerando suas relações com as tecnologia digitais na escola.

Figura 15- As escolas que se consideraram digitalmente incluídas na política de inclusão digital da Rede

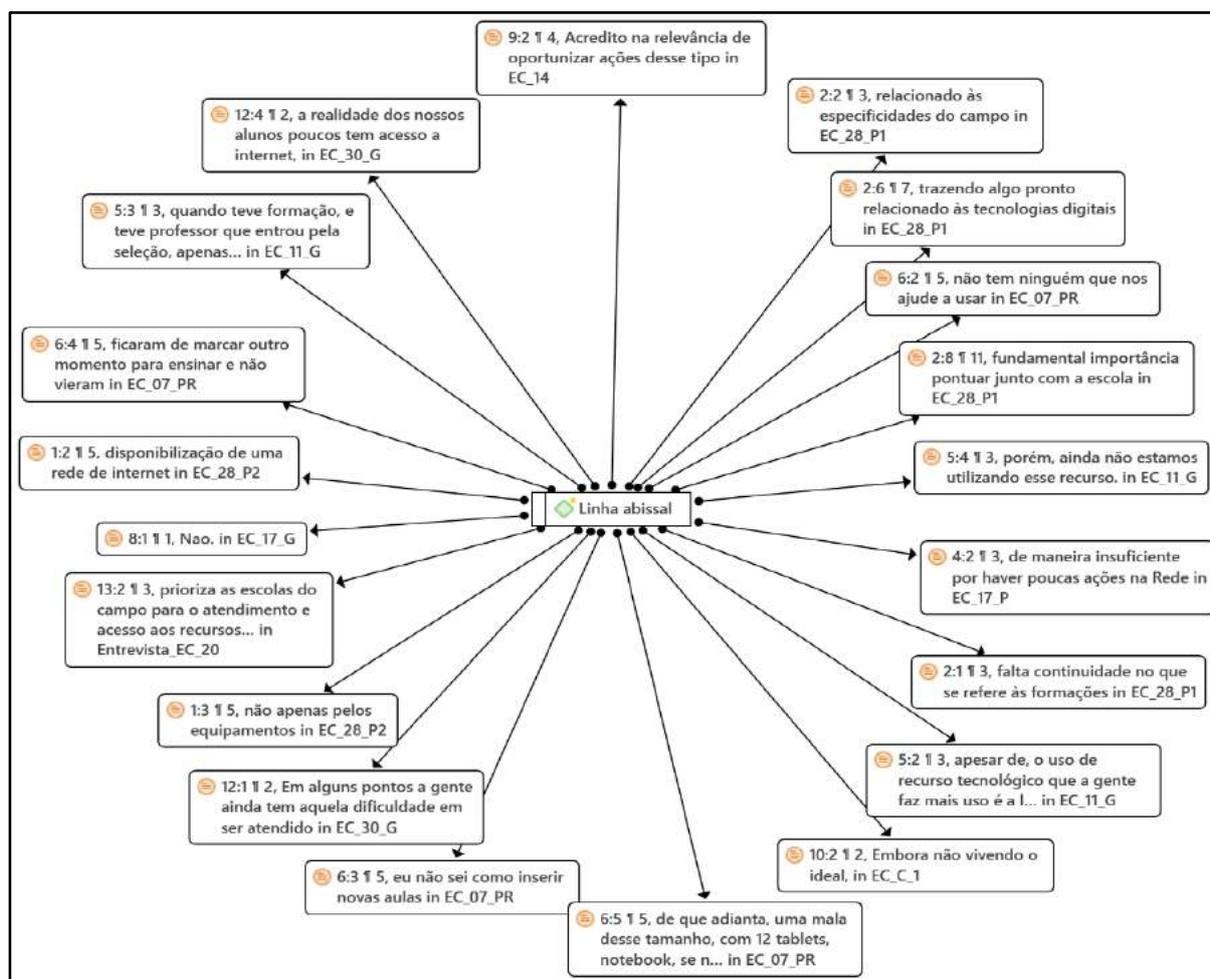


Fonte: Organização do pesquisador a partir do uso do Atlas.TI (2023).

Os dados representam escolas campestinas que, a partir da geopolítica de implementação da política de inclusão digital da Rede, possuem acesso aos equipamentos tecnológicos e à conectividade. Esse acesso já reforça a proposta de inclusão digital presente na política no Plano de Inovação do NTM, materializando, dessa forma, a oferta de equipamento tecnológico e de acesso ao sinal de internet como ação consolidada da política de inclusão digital na Rede. Esse primeiro grupo de professores que compõem a comunidade de prática na escola campestina deixa claro em suas respostas o estabelecimento da linha abissal em relação a prática de apropriação e uso das TD por reverberar o discurso hegemônico de que para se está digitalmente incluído basta ter o acesso ao equipamento tecnológico e ao sinal da internet. São falas que trazem à tona o entendimento de parte das escolas dos territórios campestinos sobre a inclusão digital.

Ainda sob a ótica da linha abissal, os dados originados pelas falas dos professores nas entrevistas demonstram que um extrato maior da representação das escolas não se considera incluída na política de inclusão digital implementada pelo NTM, devido à ausência de ações que estejam contextualizadas com suas realidades territoriais. Representam realidades, diversas e territorialmente individualizadas como veremos a seguir.

Figura 16- Escolas que não se consideraram digitalmente incluídas na política de inclusão digital da Rede



Fonte: Organização do pesquisador a partir do uso do Atlas.TI (2023).

Para o outro grupo das escolas participantes, não se trata apenas do acesso aos equipamentos tecnológicos e do sinal da internet, conforme prevê as ações contidas no Plano de Inovação do NTM analisado sob enfoque tecno-cognitivo. As escolas fazem referência à oferta de formação para o uso desses equipamentos, que também figura como ação a ser desenvolvida no documento. Face ao desenvolvimento dessas ações de formação, as ausências de contextualização das mesmas reforçam reflexões feitas por Munarim (2014) sobre em que medida a presença das TD nas escolas campesinas são pensadas considerando a melhoria das aprendizagens dessa população descrita como supostamente carente de saberes. A dicotomia entre a política de inclusão digital e a prática pedagógica a partir do uso das TD nas escolas campesinas são evidenciadas nas respostas dos

professores/as quando se referem não apenas ao uso didático pedagógico proposto para as TD previsto no PLIVSA, mas no sentido da formação e acompanhamento ofertado à escola voltados para esta prática. Esse entendimento corrobora com o que Kummer (2019) sinaliza como uma inclusão digital não pensada a partir da garantia dos direitos, evidenciados nas repostas originadas pelas falas dos professores da EC_30, ao afirmar que “a realidade dos nossos alunos, poucos têm acesso à internet”, da EC_07, ao apontar apenas para uma política de distribuição de equipamentos, destacando que “de que adianta uma mala desse tamanho, com 12 tablets e notebooks, se não vem ninguém nos auxiliar no uso”, assim como também destaca um professor da EC_28 sinalizando “a falta de continuidade no que se refere á formações para o uso dos equipamentos fornecidos à escola”. Essas questões ainda são corroboradas na fala de um dos professores da EC_07 afirmando que “não tem ninguém que nos ajude a usar o equipamento tecnológico na escola” e, por fim, na identificação da fala do professor da EC_17, destacando “que as ações da rede ocorrem de maneira insuficiente para o atendimento das demandas das escolas no que se refere ao uso dos equipamentos tecnológicos fornecidos”, representadas na figura acima.

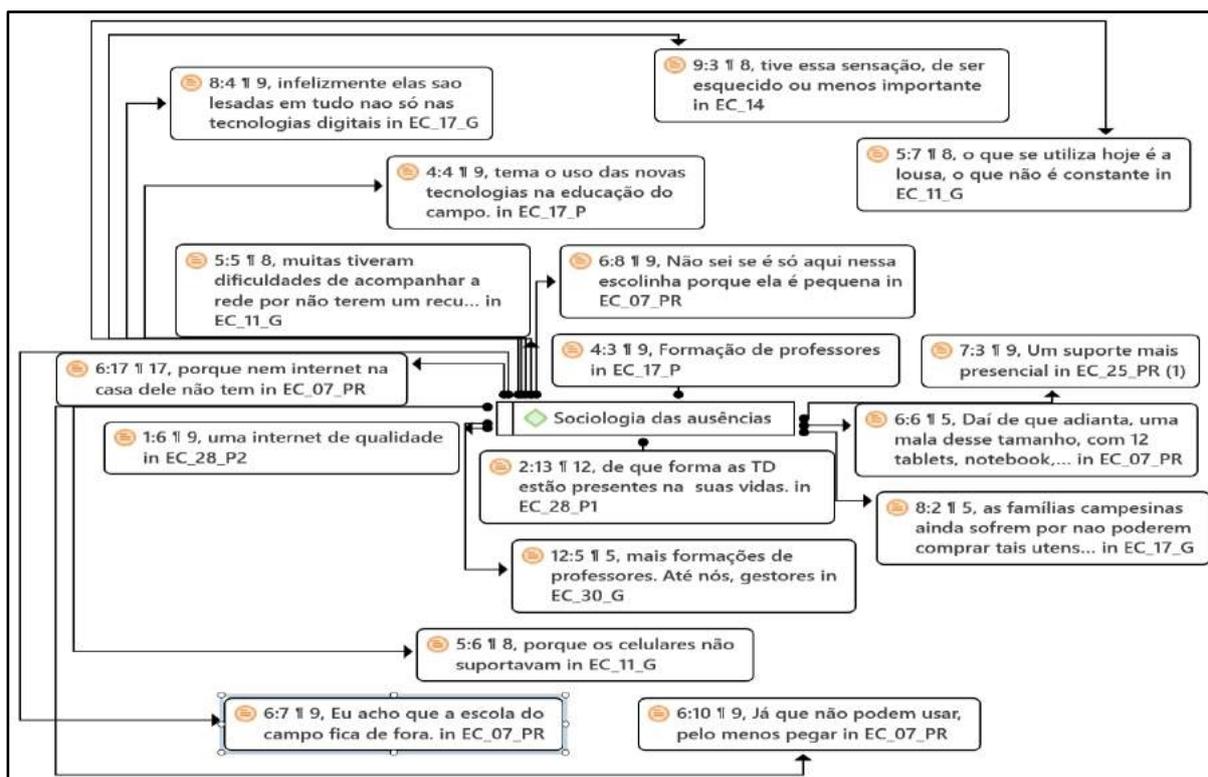
Os dados revelam o distanciamento no contexto das práticas pedagógicas a partir do uso das TD, no que se refere às territorialidades e às sociabilidades campesinas. As sociabilidades e territorialidades, em meio a essas comunidades de prática têm figurado como ausentes nessa política de inclusão digital da Rede, demonstram o distanciamento ainda muito presente no outro lado da linha. Em vista disso, essas tornam-se pautas que necessitam ser trazidas constantemente para a discussão, uma vez que epistemicídios continuam se originando em meio a essas lacunas. O fortalecimento dessa linha induz e fortalece a ideia da incapacidade de representação do mundo nos seus próprios termos junto às populações campesinas a começar de seus territórios.

7.5.2 A sociologia das ausências

Em relação à forma como a linha abissal vai produzindo invisibilidades, as repostas às questões fornecidas pelos professores/as das escolas do campo vão revelando a descontextualização das ações em relação à política de inclusão digital

proposta pela Rede. As repostas vão permitindo identificar a ausência de pertencimentos no que se relaciona à questão da qualidade do ensino relacionado às sociabilidades metropolitana e campesina, presentes na forma de propostas de ação no PLIVSA, porém, ausentes nas ações voltadas para os territórios campesinos. Os dados originados das entrevistas feita com os professores/as campesinos apontam questões de distanciamentos que incluem não apenas a apropriação e uso das TD, mas questões que se estendem para além do ambiente escolar e evidenciando a relação com a comunidade como um desses fatores, conforme podemos observar nas falas dos professores originadas da EC_07, ao afirmar que “eu acho que a escola do campo fica de fora dessas políticas”, bem como no destaque feito pelo professor da EC_11, ao fazer relação entre o uso contextualizado das TD e as propostas pedagógicas originadas da Rede “o que se utiliza hoje é a lousa digital, o que é constante nas ações didáticas dos professores”. Também é possível destacar essas relações nas falas de um dos professores da EC_14, ao discorrer sobre o processo de formação, afirmando “tive a sensação de ser esquecido, ou menos importante no processo”, e, na EC_17, destacando a relação de participação das escolas do campo nessas formações “infelizmente elas são lesadas em tudo, não só nas tecnologias digitais”. A essas ausências, provocamos os professores a identificarem, no contexto das políticas de inclusão digital da Rede, o que elas consideravam estar sendo deixado de lado na relação com os territórios campesinos. Em resposta a essa provocação, foi possível a construção do seguinte cenário:

Figura 17- As ausências presentes na política de inclusão digital da Rede



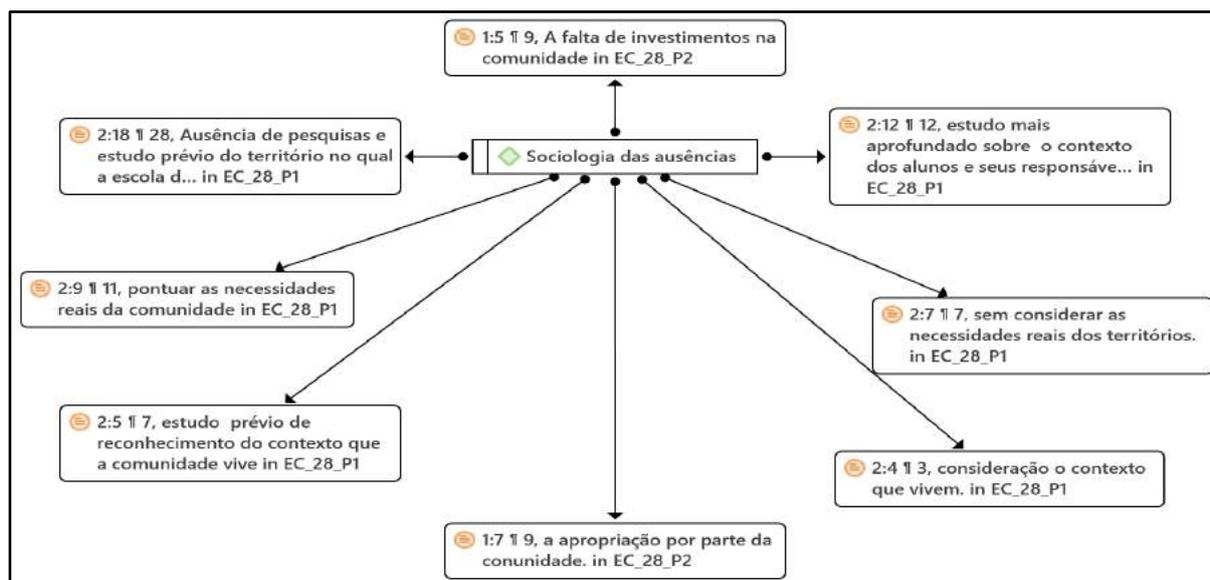
Fonte: Organização do pesquisador a partir do uso do Atlas.TI (2023)

Mesmo com os recursos tecnológicos e o acesso à internet presentes nas escolas, os dados também evidenciam angústias que revelam uma preocupação frequente no que se refere ao uso de TD pelos sujeitos camponeses. Tornar presentes esses sujeitos passa pela “validação dos conhecimentos produzidos” por eles, independentemente de questões geográficas ou políticas, como identificou um/a dos professores/as da EC_17. Tomar como base os conhecimentos oriundos desses territórios representa uma forma de descolonização educativa, em contraposição ao estabelecimento das influências do modelo hegemônico e homogêneo de educação em vigência, expresso nas políticas públicas voltadas à educação, sobretudo, à educação do campo, questões essas, que podem ser identificadas nas falas dos professores originadas nas EC_14 “tive a sensação de ser esquecido, ou menos importante”, enquanto o professor da EC_28 destaca o papel das TD nas escolas do campo ao questionar sobre “de que forma as TD estão presentes nas suas vidas e como isso altera a vida no território”, ou quando um professor da EC_17 aponta para o fato de que “as famílias camponesas ainda sofrem por não poderem comprar tais equipamentos”.

Desta maneira, romper com o modelo verticalizado de implantação dessas políticas, problematizar, politizar e discutir essas relações já sugeridas por Munarim (2014), tornam-se ações necessárias, uma vez que as TD não são direcionadas especificamente para os povos do campo, o que torna necessário o estabelecimento de uma construção de sentidos no processo de formação dos sujeitos, nas relações de apropriação e uso dessas TD a serem materializados nas escolas campesinas conforme elementos presentes nas respostas originadas pelas conversas com um professor responsável na EC_30 “há uma necessidade de mais formações de professores, até nós gestores temos essa necessidade”, enquanto na, EC_17, o professor sinaliza a necessidade de temas de formação em contexto como “temas como o uso das novas tecnologias na educação do campo”, ou na EC_07, na fala de constatação do professor relacionada aos contextos de formação, destacando que “eu acho que a escola do campo fica de fora”.

O estímulo à relação sujeito-TD-comunidade foi evidenciado nas falas de professores da EC_28 (escola campesina laboratório para o desenvolvimento da política de inclusão digital da Rede), representando o amadurecimento de um processo de reflexão atrelado à participação da comunidade no uso das TD, propondo o desenvolvimento de uma relação de forma contextualizada. Essa relação consolidada foi constituída devido à escola estar inserida na política de inclusão digital da Rede como escola piloto, desde 2016, contribuindo com as discussões de formatação do PLIVSA. Pelo seu efetivo desenvolvimento de ações que envolvem a participação da comunidade a partir do uso das TD, propusemos um recorte dos dados originados dessa escola como contribuição para nossa discussão. As respostas originadas dessa escola apresentam uma importante identificação no que se refere as ausências ocorridas nas relações entre escola e comunidade campesina, conforme demonstrado a seguir:

Figura 18- As ausências de contexto entre as políticas públicas de inclusão digital da Rede e a comunidade apresentadas pela EC_28



Fonte: Organização do pesquisador a partir do uso do Atlas.TI (2023).

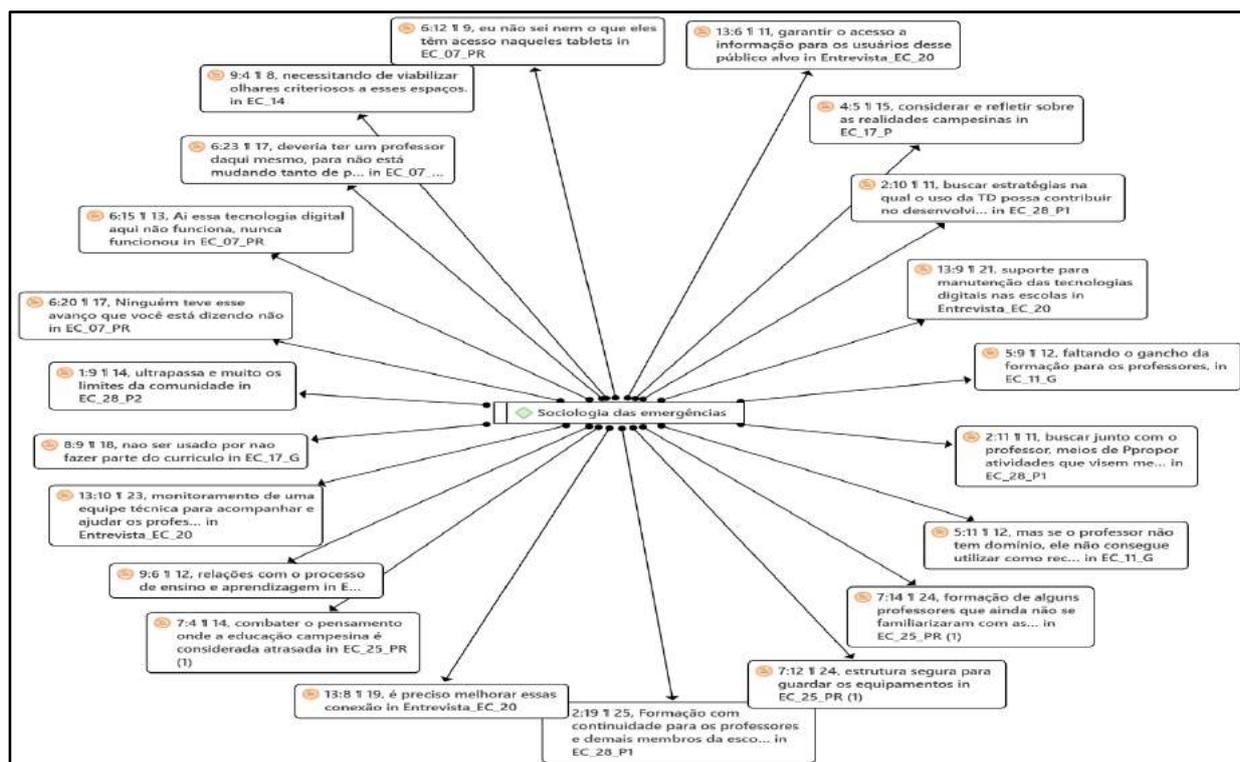
Destacamos essa contribuição presente nas falas dos pelos professores da EC_28 na nossa análise por representar um amadurecimento de discurso necessário a ação do tornar-se presente em territórios ausentes nas discussões sobre o uso das TD a partir dos territórios epistêmicos do campo. A contar dessas relações, retomamos o que Clemente (2016) que afirma que a partir do reconhecimento das identidades singulares torna-se possível promover a integração dos territórios epistêmicos, das políticas educacionais como direito à cidadania da sobrevivência cultural. E, desse modo, passam a ser respeitados todos os pressupostos culturais orientados para a vivência dos currículos escolares nos territórios epistêmicos dos quais essas escolas fazem parte. São ações de desconstrução das ideias de humanidade homogênea historicamente instituídas, como destaca Krenak (2020), ou de discussões que fortaleçam as lutas contracolonizadoras, como defende Santos (2015), que visam o fortalecimento dos processos de descolonização dessas territorialidades. E, destacando que mesmo originada a partir da escola campestre EC_28, a política de inclusão digital do NTM deixa de fora os elementos do território epistêmico de origem.

7.5.3 A sociologia das emergências

No sentido de inquietar as comunidades de prática composta pelos professores/as das escolas participantes, propusemos a identificação de caminhos possíveis que pudessem possibilitar reflexões sobre o desenvolvimento de ações descolonizadoras a partir das práticas educativas de uso das TD nos territórios epistêmicos das escolas, questionamos, por meio da entrevista, o que cada comunidade de prática nas escolas considerava importante destacar quando se trata de uso das tecnologias digitais.

A diversidade dos apontamentos presentes nas respostas revelou que a formação do professor a partir da contextualização das realidades presente nos territórios epistêmicos da escola campestina é uma das necessidades mais urgentes. Esse apontamento se destacou como uma das ações emergentes para a consolidação efetiva dessas práticas na maioria das respostas das escolas. Para além da questão formação de professores, as respostas originadas das entrevistas no permitiram organizar a seguinte representação:

Figura 19- As ações emergentes para a consolidação das políticas de inclusão digital no território campestino

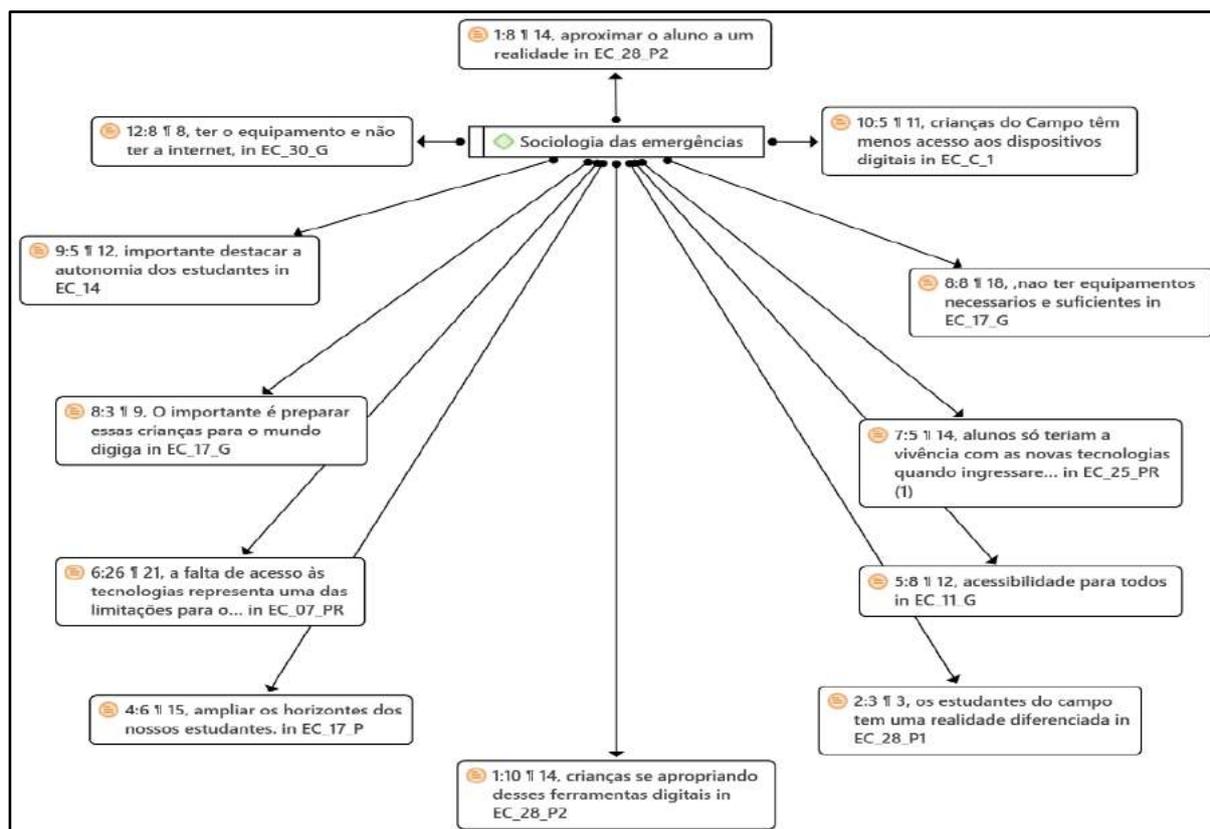


Fonte: Organização do pesquisador a partir do uso do Atlas.ti (2023).

As respostas originadas através das falas dos professores/as campesinos/as apontaram também a necessidade do acompanhamento técnico no que se refere uso das tecnologias digitais como uma necessidade, uma vez que, pelo distanciamento geográfico, essas ações representam a continuidade do elo com a SEDUC, visando a garantia de acompanhamento pelo NTM junto às escolas como identificado nas falas dos professores das EC_20, “é preciso garantir o acesso a informação para os usuários que são o público alvo, ou na EC_28, ao constatar que “são informações que ultrapassam, e muito, os limites da comunidade”. Ao requerer esse acompanhamento técnico para o uso das TD na escola junto ao NTM, os professores/as sinalizam a necessidade da efetivação das ações previstas no Plano de Inovação Tecnológica do NTM, que não se efetiva na prática, o que representa a descontinuidade da política de inclusão digital voltada para esses territórios.

Em relação às ações emergentes, os dados mostram a necessidade do desenvolvimento de uma prática que se desvincule da relação de apropriação e uso das TD na perspectiva utilitarista, conforme identificamos na análise do PLIVSA à luz do pilar tecno-cognitivo. Desse modo, os apontamentos remetem à necessidade de ações contextualizadas associadas ao uso das TD nas escolas, que possibilitem a relações com o protagonismo social, conforme destacado nas conversas com os professores das EC_28 ao afirmar que “é preciso buscar junto com o professor meios de propor atividades que visem a participação da comunidade”, e na EC_14, quando o professor destaca que “é preciso viabilizar olhares criteriosos à esses espaços”, bem como, na EC_17, apontando que “é preciso considerar e refletir sobre as realidades campesinas nesses contextos” e que nos põe em concordância com Prioste e Raiça (2017) ao afirmarem que as relações necessitam se ampliar também para o nível econômico e com os diferentes níveis de apropriação das informações e tecnologias digitais no território epistêmico da escola do campo. No outro lado da linha, os dados mostram que as escolas campesinas estão atentas a essas necessidades, conforme observamos na figura a seguir.

Figura 20- As ações emergentes para o trabalho didático pedagógico a partir do uso das TD nas escolas do campo



Fonte: Organização do pesquisador a partir do uso do Atlas.TI (2023).

A valorização da contextualização entre o uso das TD e a territorialização das ações ficam evidentes nos dados originados a partir das falas das comunidades de prática composta pelos professores das escolas do campo. Concordamos com Munarim (2014) quanto à importância da problematização em relação à forma como as ideologias contidas nas propostas de inserção das TD nas escolas do campo vêm esvaziando de sentido as políticas de inclusão digital, nesses territórios epistêmicos. As repostas dos/as professores/as de seis das escolas representadas na figura acima deixam claro essa necessidade ao posicionar a formação sócio tecnológica do sujeito campesino no centro dessa questão.

As ações emergentes presentes nos dados, relacionadas ao uso das tecnologias digitais nas escolas do campo, reforçam o que Belusso e Pantarolo (2017), destacam ser um importante fomento para o desenvolvimento de reflexões sobre as condições de existência social presente nos territórios campesino, que possibilitem ao sujeito se colocar na condição de produtores culturais, em meio a suas

próprias interações, ampliando, assim, o envolvimento entre os sujeitos camponeses e seus territórios.

Neste sentido, uma mudança de paradigma começa a se desenhar a partir dos apontamentos presente nas respostas dos/as professores/as camponeses. O lugar do não conhecimento, historicamente atribuído à sociabilidade camponesa, tende a deixar o lugar de subalternização a partir da relação entre as cosmovisões dos povos ali presentes e as ações didática pedagógicas subsidiadas pelo uso das TD nesses espaços. A escola camponesa através das suas participações docentes, já demonstram estarem atentas a essa necessidade relacional e, dessa forma, já sinalizam posições efetivas na qualidade de territórios socioculturais, epistêmicos e educativos.

O fortalecimento desse movimento de mudança, sistematizado e vivenciado de forma contextualizada com as ações educativas presentes nas escolas camponesas, podem contribuir para a limitação o discurso oportunista mercadológico que imitam os acessos as TD como forma de controle, sinalizada em meio aos diálogos com professores originados das EC_11 “consideramos que está faltando o gancho para a formação de professores atrelados a esse contexto”, e, na EC_07, ao afirmar que “essa tecnologia digital aqui não funcionou, nunca funciona”, reforçando o que Kummer (2019) classifica como estratégia de manipulação dos saberes e da inserção de práticas vivenciadas na sociabilidade metropolitana, que mais propõem um processo de colonização do que de formação dos sujeitos. Suscitando uma necessidade identificada por Nakagaki e Sarpong (2021) de que é preciso assegurar uma igualdade digital, de forma inclusiva e empoderadora ao tratarmos do uso das TD nesses territórios, que possa implicar na relação entre a prática e os saberes localmente construídos.

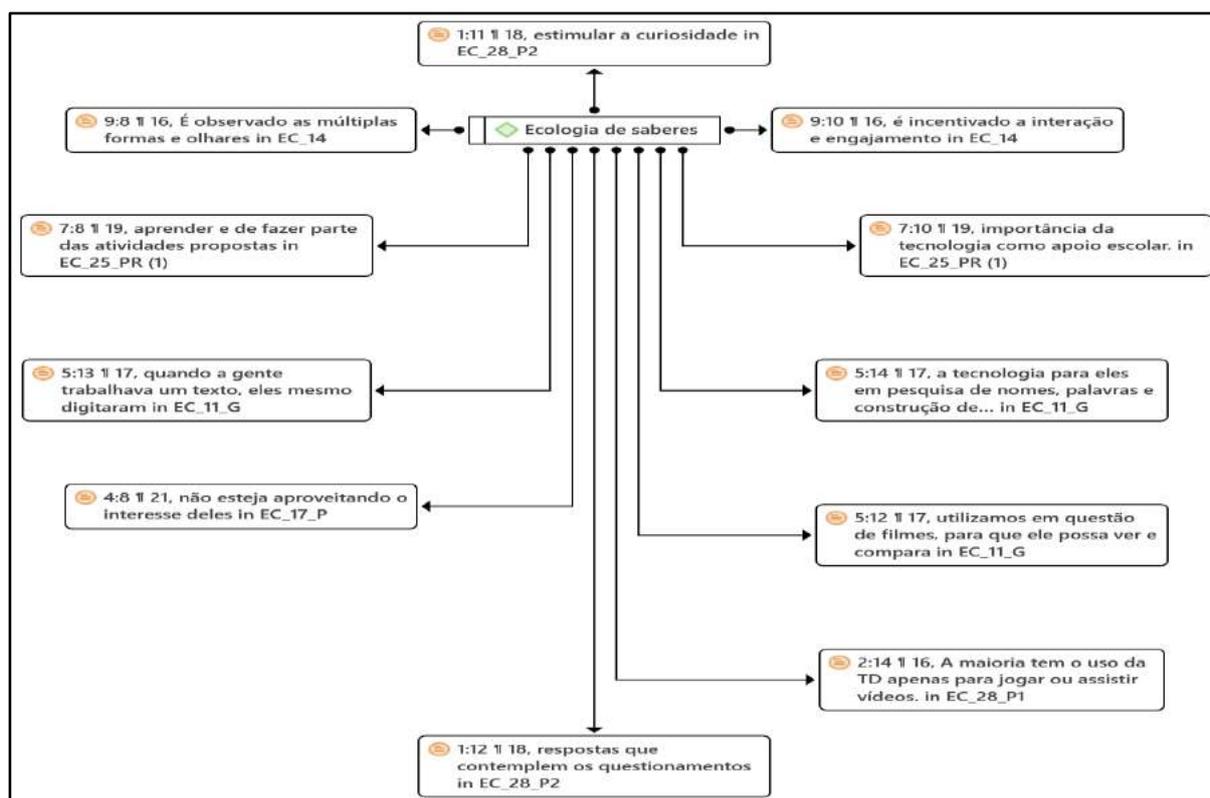
7.5.4 A ecologia de saberes

Identificar os conjuntos de conhecimentos que são trazidos à discussão, suas necessidades de complementação e atrelamento às estruturas de pensamento que já se encontram presentes no território epistêmico da escola do campo e suas materializações didática pedagógicas, atribui ao professor/a uma responsabilidade de traduzir de forma intercultural, interpolítica, e, interterritorial à construção de saberes.

As respostas originadas das comunidades de práticas das escolas campesinas vão evidenciando o entendimento desses direcionamentos pedagógicos por parte dos professores/as a partir das necessidades da vivência do currículo a começar pela construção de uma ecologia de saberes. Os dados mostram que algumas escolas campesinas da Rede da Vitória de Santo Antão já sinalizam a formação de GTs para essa discussão sobre a contextualização dos currículos mediado pelo uso das TD nesses espaços epistêmicos. Podemos observar o reflexo dessas discussões estão presentes nas respostas dos professores originadas pela EC_28, EC_14, EC_25, em que propõem o uso das TD visando o despertar o protagonismo dos estudantes. Por ser o professor um agente por natureza contextualizador das práticas curriculares, de acordo com os gráficos anteriormente apresentados, parte da estrutura curricular na escola campesina é orientada pelo professor, portanto, cabe a ele a organização da ecologia de saberes a serem construídos pelo estudante campesino.

Provocando os professores/as a esse respeito, as respostas permitiram estruturar a seguinte representação:

Figura 21- As relações estudantes, TD e propostas didáticas apontadas pelos professores na sala de aula da escola do campo



Fonte: Organização do pesquisador a partir do uso do Atlas.TI (2023).

Na prática, de acordo com os dados obtidos através dos diálogos com os professores/as, a discussão sobre os currículos vivenciados nas escolas do campo e as práticas pedagógicas mediadas pelas TD ainda aparece de forma muito incipiente no cotidiano dos territórios epistêmicos campestinos. Concordamos, então, com Pacheco (2000) na necessidade da efetivação de uma prática curricular voltada para as escolas campestinas que vise a contextualização a partir da elaboração de questionamentos que venham a gerar compromissos com as lutas e com o estímulo à territorialização do conhecimento mediados pelo uso das TD. Identificar a presença dessas lacunas não apenas na prática didática e pedagógica desenvolvida pelo professor/a, conforme sinalizada nos elementos originado do diálogo com professores da EC_17 ao relacionar-se às práticas didáticas da sala de aula “o medo é que não esteja aproveitando o interesse deles” em relação ao uso das TD na sala de aula da escola campestina, como na política de inclusão digital proposta pela Rede instaura o processo de descolonização vertical do conhecimento ao qual nossos estudantes campestinos são verticalmente submetidos, num continuum de violência epistêmica a partir da imposição de modelos hegemônicos de currículos carregados com a visão urbanocentrada.

Dessa forma, para que a mudança de paradigma possa ocorrer, é preciso refletir sobre como os professores/as se encontram presentes no território epistêmico da escola do campo em que concebem suas práticas. Nesse sentido, a prática docente deve considerar os saberes advindos desses territórios e de suas territorialidades, e as possibilidades de desenvolvimento de conhecimentos outros a partir da inserção das tecnologias digitais nessas ações. Se as sociabilidades ali presentes são consideradas como subsídios para a formatação das práticas didática pedagógicas necessárias ao processo de formação dos sujeitos campestinos, torna-se possível educar para a construção de uma cidadania digital, sistematizando o que Correia (2021) destaca como uma formação para que saiba utilizar a tecnologia de forma ética e segura, responsável e consciente de seus direitos e deveres, e que possa torná-lo apto para uma participação no ciberespaço.

O impacto dessa formação para a cidadania digital se ancora, sobremaneira, no currículo escolar, ao qual requer a atribuição de propósitos e significados contextualizados, sinalizado nas respostas originadas das entrevistas dos

professores da EC_28, e que possa ser estruturado baseado numa perspectiva multiculturalista, que, assim como Clemente (2016) chamamos de construção de identidades. Identidades que vão se formando na relação com o outro, com os territórios e que podem originar a descoberta de autenticidades nessa relação. Nesse sentido, a ecologia de saberes presente nos dados da pesquisa ainda tem distanciado as escolas campesinas dessa perspectiva de formação sócio-epistêmica do sujeito a partir do seu território epistêmico, pelo esvaziamento de sentido atribuído as práticas contextualizadas dessa formação.

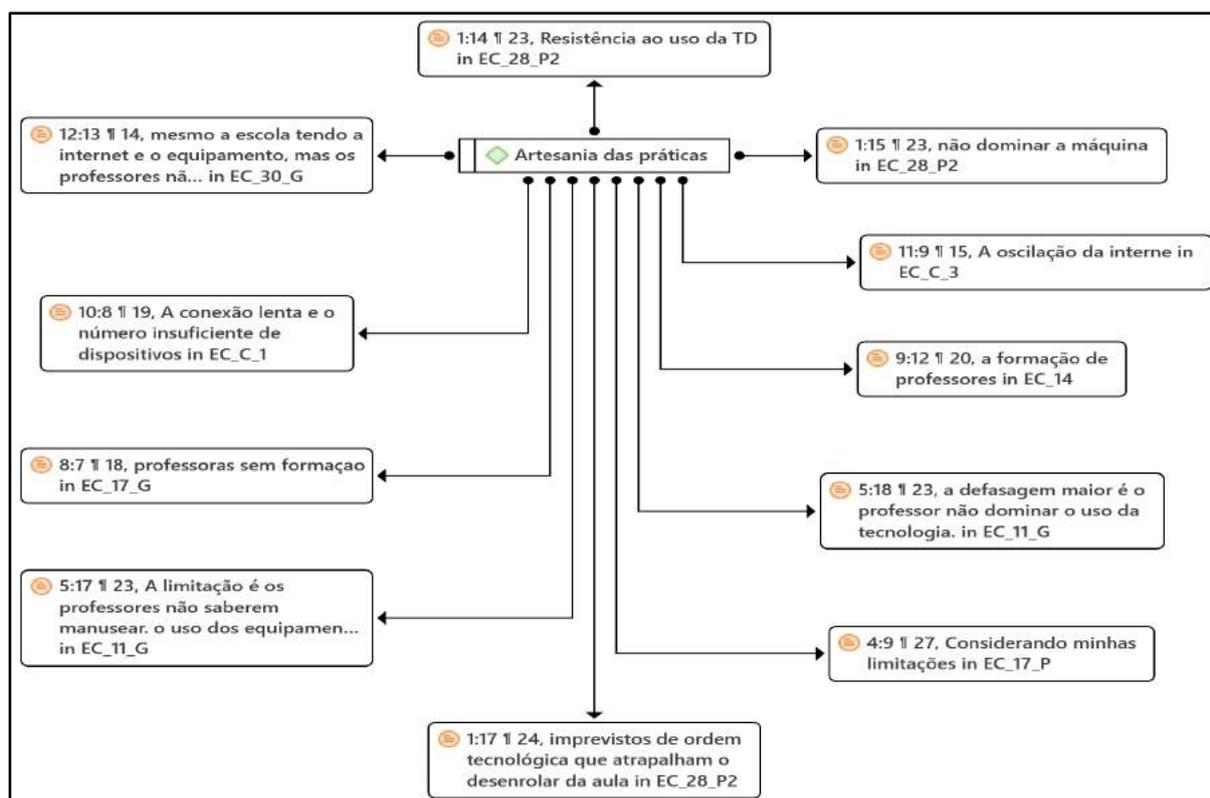
7.5.5 A artesanania das práticas

Os resultados obtidos pautado nessa categoria de análise revelam que o elemento formação de professores/as para o uso das TD nas escolas do campo, como instrumento de emancipação dos sujeitos, tem aparecido de forma recorrente nos dados originados das respostas dos professores/as. Análise dos dados voltados a questão da prática de uso das TD nas escolas campesinas, percebemos que os professores, ao pensarem nas propostas pedagógicas mediadas pelo uso das TD, ainda têm se mantido numa relação de expectadores diante das práticas de uso dos estudantes. O distanciamento dessa relação por parte do professor/a, ao considerar as possibilidades de engajamento e de experiências de vida social por meio do uso das TD, torna ausente as experiências pedagógicas intencionais voltadas à formação sócio-tecnológica dos estudantes e o fortalecimento de suas potencialidades, no sentido da melhoria ou modificação do seu papel social junto aos seus territórios epistêmicos.

Assim como Manfroi e Noal (2020), concordamos com a necessidade de problematizar essa realidade no processo de formação desses professores/as para a atuação com as TD nas escolas campesinas, considerando, dessa forma, os traços culturais e as contextualizações necessárias a estas territorialidades. Esse é um apontamento presente nas respostas obtidas dos professores/as, conforme podemos verificar na figura a seguir, não apenas como forma de fortalecimento do desenvolvimento dessas intencionalidades educativas na escola do campo, mas, também, como maneira de trazer visibilidades aos sujeitos docentes que compõem a escola campesina.

É preciso considerar que o acesso restrito às tecnologias no meio rural não representa a inexistência delas nesse meio, conforme pode ser observado nos registros oriundos das respostas dos professores representadas a seguir. Portanto, é necessário que, como forma de ação docente, o professor/a possa compreender que os movimentos de letramento e emancipação dos sujeitos camponeses por meio da inclusão digital não se efetivam nestes territórios apenas com a distribuição de equipamentos tecnológicos. Assim como Pescador (2016 b), concordamos que o posicionamento dos professores/as através dos dados, que afirmam que, para que as escolas possam se tornar espaços vivos em que podem se originar inovações na direção de uma educação de qualidade e de emancipação digital e cidadã para os sujeitos camponeses em formação a partir da prática docente, o próprio professor necessita ter apropriação do letramento digital. Na figura abaixo, podemos identificar as lacunas de formação apontada no registro das respostas dos professores/as.

Figura 22- As limitações para o uso das TD nas escolas camponesas apontadas pelos professores



Fonte: Organização do pesquisador a partir do uso do Atlas.TI (2023).

As limitações vivenciadas pelos professores/as em seu cotidiano didático pedagógico na relação de uso das TD em suas práticas pedagógicas representam a lacuna de formação identificada no Plano de Inovação proposto pelo NTM. No fazer cotidiano pedagógico do professor, as TD são utilizadas considerando as limitações oriundas do letramento digital desse professor, essas limitações ficam evidentes nas respostas apresentadas pelos professores das EC_11 “a limitação é os professores não saberem manusear os equipamentos”, na EC_30 “mesmo a escola tendo internet e o equipamentos, mas os professores não sabem usar”, assim como na EC_28 “são os imprevistos de ordem tecnológica que atrapalham o desenrolar da aula”, e na EC_14 “há a ausência na formação de professores” e, por fim, na EC_17 “os professores não têm formação pela Rede”, corroborando para o entendimento de que o professor ainda está se apropriado do recurso digital presente nas escolas campesinas, sinalizando, assim, para o desenvolvimento de uma formação que vem ocorrendo cotidianamente no formato de mão dupla na sala de aula entre professores/as e estudantes.

A própria limitação em relação ao letramento digital apresentada pelo professor contribui para a implantação de sentidos fabricados instituídos nas práticas didáticas e pedagógicas docentes. Torna-se mais comum a apropriação de soluções externamente concebidas e imbuídas de ideologias hegemônicas ou modelos pré-concebidos, e usá-los na forma de subsídios para sanar a sua limitação de uso das TD nesse contexto, do que a construção de soluções contextualizadas como evidenciado no diálogo com professores oriundos da EC_11 afirmando que “a defasagem maior é o professor não dominar o uso da tecnologia”.

Portanto, as práticas vivenciadas pelos professores/as, sem uma perspectiva de problematização didática pedagógica sobre o uso das TD, que possam vir a permitir a inserção sócio-digital dos seus estudantes, tornam vazias as intencionalidades pedagógicas nesse contexto. Se considerarmos essa relação atrelada à política de inclusão digital proposta para as escolas campesinas, as práticas ali contidas são externamente estruturadas e implantadas na escola sem que os próprios professores/as tenham clareza de seus objetivos. Desse modo, professores e estudantes vão se formando conjuntamente sob a influência hegemônica dos setores que as estão implementando, num movimento de

colonialismo digital que toma como base o ensino mediado pelas TD com uma perspectiva carregada das visões metropolitana.

Face ao exposto, concordamos com Silva (2018) considerando que é preciso que os professores/as campesinos assumam uma postura mais progressista no seu fazer pedagógico, sobretudo, quando se trata do fortalecimento das resistências e do combate as invisibilidades campesinas. No entanto, ao pensar nesta possibilidade de ação pedagógica mediada pelo uso das TD, isso exige do professor um mínimo de letramento digital como garantia de que não só esteja incluído, mas que também possa incluir o seu estudante nesse cenário, ou, do contrário, torna-se difícil a ampliação da mobilidade daqueles que estão base da hierarquia como discorre Prioste e Raiça (2021) que tendem a permanecer nas camadas marcadas pelas restrições.

O processo da artesanaria das práticas, com vistas a uma emancipação sócio-digital dos estudantes campesinos, não se relaciona apenas a ação de apropriação e uso das TD, concordamos com Ribeiro (2016) ao acreditar que estão intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento de uma competência cognitiva dos estudantes campesinos, de forma que possa permitir a esses sujeitos, não só o uso significativo da TD, mas a construção de sentido para este no seu território. Dessa forma, a formação do sujeito campesino a ser proposta pelo/a professor/a através do projeto de uma cidadania digital nas escolas do campo, requer uma relação com o desenvolvimento do letramento midiático, uma vez que, esse sujeito necessita aprender a lidar com dispositivos e plataformas de maneira que possa permitir sua integração a base tecnológica da sociedade, porém, ainda esbarram nas questões da conexão de internet como pode ser observado nas respostas originadas das entrevistas realizados com os professores das EC_03, EC_28, e, EC_01.

Reforçamos, então, concordando com Munarim (2014), que a necessidade da reflexão sobre o uso das TD nos territórios torna-se urgente, uma vez que as TD não estão especificamente direcionadas às sociabilidades dos povos do campo, o que demonstra a necessidade de problematizar de forma contextualizada não apenas junto aos professores/as, mas, também, junto aos estudantes, no sentido permear a construção de protagonismos, de forma a possibilitar que os mesmos mantenham seus direitos de estarem sócio e digitalmente incluídos a partir dos seus territórios e de suas sociabilidades.

8 CONCLUSÃO

Esboçar uma finalização para esse texto não representa uma conclusão, pois trata-se do cumprimento dos trâmites acadêmicos do meu processo de formação. A cadeia de conhecimentos aqui representada, na forma de resultado de uma jornada de estudos desenvolvida ao longo dos últimos anos, não se encontra limitada à conclusão da tese. Esses conhecimentos representam ações permanentes no desenvolvimento das minhas práticas profissionais e provocaram mudanças significativas na minha forma de ver e conviver com o mundo, além de proporcionarem profundas mudanças pessoais.

Partindo desse pressuposto, retomamos as considerações acerca da questão que norteou o desenvolvimento dessa pesquisa. Nossas investigações nos permitiram responder à questão de pesquisa, pois as evidências originadas através dos resultados demonstraram que as inter-relações entre as políticas públicas de inclusão digital e o uso das tecnologias digitais nas escolas do campo de fato desconsideram os contextos territoriais, suas sociabilidades e territorialidades, sendo implementadas à luz das políticas hegemônicas, marcadas por conotações urbanocentradas, o que as coloca em posição de deslocamento das realidades presentes na sociabilidade campesina.

Desta maneira, o uso das tecnologias digitais presentes no território epistêmico das escolas do campo segue obedecendo ao escopo das políticas públicas de inclusão digital implementadas pelo Estado, no sentido de obedecerem a uma forma genérica na sua constituição, constituídas a partir de uma lógica uniformizada que não contribui para a construção das cidadanias necessárias à mudança de posicionamento social do sujeito do território campesino, do status de lugar/tempo do atraso para o lugar de produção de saberes, na forma de instrumento de inserção dos sujeitos campesinos no contexto da sociedade de base tecnológica, no lugar/tempo dos saberes digitais outros.

Assim, a resposta à questão de pesquisa comprova a nossa tese de que as inter-relações entre as políticas de inclusão digital e o uso das tecnologias digitais nas escolas do campo têm se ancorado no modelo colonialista de controle social, uma vez que corroboram com o modelo de consumo de tecnologias proposto pelo capitalismo, instaurando um modelo de transição em que a sociabilidade campesina

vai se redesenhando a partir do modelo utilitarista atribuído às tecnologias digitais nesses territórios, e influenciando os projetos de formação ofertados nas escolas do campo. Em vista disso, a descontextualização promovida pelos modelos de inclusão digital presentes nessas políticas não fazem relação entre o território epistêmico da escola do campo e suas territorialidades, desarticulando, assim, qualquer forma de construção de uma cidadania autônoma, e reforçando a ideia de uma cidadania apenas vinculada a garantia de acesso às tecnologias digitais. Desse modo, é possível afirmar que o modelo de implementação proposto nessas políticas assume um formato de colonialismo digital, pelo fato de promover um redesenho das sociabilidades e das territorialidades campestinas, limitando o fomento de ações que visam a construção de cidadanias, contribuindo, dessa forma, não apenas para o apagamento da heterogeneidade desses territórios, mas, também, para a promoção de uma nova maneira de epistemicídio que vai se constituindo em novas versões a partir do âmbito digital.

Essas constatações se tornaram possíveis considerando os objetivos propostos para o desenvolvimento da pesquisa. O cumprimento de cada um deles permitiu compreender e olhar para a escola do campo não apenas como um espaço de materialização das políticas de inclusão digital, mas entendê-la como um importante espaço epistêmico de construção e avaliação de saberes, em que a contextualização com os territórios se torna uma ação necessária. Isso se justifica pelo fato de esse ser o lugar em que a vivência do currículo se torna também um lugar de transformação, da construção de autonomias, possibilitando o rompimento com a linha abissal e possibilitando também o repensar dos projetos de formação ali vivenciados pela escola campestina, de forma que possam atribuir aos sujeitos campestinos a condição de visibilidade social e digital presentes no desenvolvimento e na participação da sociedade de base tecnológica.

Desse modo, observamos, no decorrer da pesquisa, que a problemática da inclusão digital enfrentada pela escola urbana também se reflete na escola do campo. Porém, agrava-se no território campestino quando consideramos questões como a geopolítica, as territorialidades, a contextualização das práticas, além das ideologias com que essas políticas são estruturadas e chegam à escola campestina e a seus territórios, de forma desarticulada da realidade local. A descontextualização intencionada nas políticas voltadas à construção de uma cidadania digital no território

campesino necessita ser vista a partir de ações pontuais e específicas, que possibilitem dar caracterização às ações voltadas ao território campesino e suas territorialidades.

A não consideração dos contextos campesinos na estrutura de formação proposta pelo NTM, nos permitiu identificar, não apenas o uso limitado dos equipamentos tecnológicos presentes nas escolas campesinas, mas, a reprodução do uso das tecnologias que não se propõe a desenvolver o estimula a colaboração e a interação, tendendo a de produção de uma sala de aula que se mantém no formato tradicional, porém, permeada por tecnologias digitais. Pudemos observar ainda que a política pública de inclusão digital ainda obedece ao um formato genérico, pautada numa estrutura uniformizada, não atendendo, assim, as especificidades presentes nos territórios epistêmicos das escolas do campo, o que a deixa numa perspectiva margeada na direção da formação de um sujeito com autonomia para se inserir na sociedade de base tecnológica.

Em vista disso, apontamos que ações de mudança para esse cenário, faz-se necessário no sentido do estabelecimento de diálogos normativos intersetoriais ainda ausentes no estabelecimento dos processos de uma formação contextualizada para os professores que traga como base o uso das tecnologias digitais enquanto recursos pedagógicos nas escolas do campo, que visem provocar uma maior familiarização entre essa escola e seus territórios epistêmicos de atuação, suas comunidades e seus sujeitos, e que visem, também, o fomento de ações de estreitamento dessas relações. Na arteficialidade das práticas, essa ausência impacta diretamente no fazer docente, que também impõe à escola do campo constantes influências ideológicas provocadas pela alta rotatividade docente.

Na busca pela ampliação dessa discussão, constatamos a necessidade de pesquisas que discutam com mais efetividade o papel da escola do campo em seus territórios e a presença das tecnologias digitais na forma de subsídio para a formação dos sujeitos nesses espaços e voltadas à construção da cidadania digital a partir das suas territorialidades. A escola tem sido discutida apenas a partir de questões relacionadas a qualidade e ao direito da população campesina no bojo das pesquisas voltadas para a educação do campo, ainda sem um olhar específico voltado para colonialidade tecnológica que vem se apresentando nesse contexto sócio educacional. As discussões sobre o seu papel na formação do sujeito campesino e

sua inserção na sociedade de base tecnológica ainda têm sido incipientes e, quando se trata do uso das tecnologias digitais atrelado a esse contexto de formação, as ausências nas pesquisas se ampliam ou aparecem na perspectiva da implantação/implementação voltadas ao agronegócio, o que representou uma primeira dificuldade teórica para o desenvolvimento da pesquisa. Um outro grande desafio durante o desenvolvimento da pesquisa, ocorreu ao relacionar o uso das tecnologias digitais às Epistemologias do Sul. Durante as buscas realizadas nas bases de dados, não foi identificado nenhum estudo que fizesse essa relação, cabendo, portanto, ao pesquisador essa construção de sentido, uma vez que as pesquisas sobre o uso das tecnologias digitais, sobretudo relacionadas ao território camponês, aparecem ligadas ao agronegócio e à produção em larga escala, ou, voltadas a análise das políticas públicas implantadas pelo Estado e voltadas para o atendimento desses territórios, distanciando-se da perspectiva da construção das cidadanias e da inserção dos sujeitos camponeses e de suas sociabilidades nos espaços sócio digitais.

Desse modo, a lente teórica das Epistemologias do Sul foi nos posicionando frente à possibilidade de um conjunto de intervenções epistemológicas que considerasse a valorização dos saberes produzidos nesses territórios, à medida em que evidenciava suas supressões, no sentido de possibilitar vieses discursivos em que os sujeitos camponeses possam representar ou tornar possível a representação do mundo a partir dos seus próprios termos. Como opções metodológicas, percebemos que, para o desenvolvimento da pesquisa participante, na opção feita por nós, o pesquisador necessita estar aberto ao entendimento de que o modelo extrativista de pesquisa não encontra eco com base nessa opção.

Destacamos também, algumas opções que adotamos, porém, tivemos que abandonar ao longo do caminho, especificamente ao iniciarmos o desenvolvimento das análises de dados, como o abandono da análise de conteúdo. Para o desenvolvimento da análise dos dados na perspectiva pós-abissal, uma das lentes teóricas ligadas às Epistemologias do Sul, adotada na pesquisa, a análise de conteúdo não nos permitiu construir desdobramentos descolonizadores, devido à forma limitadora proposta pela sua estrutura. No processo da adoção metodológica, identificamos, ainda, no mapeamento sistemático da leitura, um viés mais dinâmico para a realização do inventário dos estudos a partir da ótica descolonizadora proposta

pela lente teórica da pesquisa, o que nos permitiu uma dinâmica maior na ampliação de buscas e desdobramentos dessas buscas pelas produções acadêmicas.

No sentido de reforçar a visibilidade voltada para as escolas do campo, destacamos o envolvimento dos professores responsáveis pelas escolas campesinas participantes da primeira etapa da pesquisa, que, mesmo durante o momento de pandemia vivenciado no início da coleta de dados, responderam com entusiasmo ao chamado do pesquisador e se colocaram inteiramente à disposição para a participação. De forma pontual, alguns desses professores responsáveis que requisitaram a presença do pesquisador na escola para o acompanhamento do andamento da pesquisa e de suas discussões teóricas, mantendo, assim, de fato uma relação participante em seu desenvolvimento.

Merece destaque também o envolvimento da equipe do Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM), que não apenas acolheu o pesquisador e a pesquisa, como já apresentou o interesse nos resultados, para a atualização da política atual de inclusão digital a partir da atualização do Plano de Inovação Tecnológica que representa o escopo da política atual do núcleo.

Foi possível observar que as políticas públicas de inclusão digital desenvolvidas pela Rede de Ensino, por desconsiderarem os contextos das escolas do campo presentes na sua estrutura, tendem a provocar ausências territoriais, contribuindo para o enfraquecimento dos movimentos de educação no território campesino, limitando o fortalecimento dos movimentos de identificação dos povos ali presentes e promovendo a anulação da validação de suas identidades, conhecimentos, territorialidades e identificação a partir do uso das tecnologias digitais nos projetos de formação dos sujeitos campesinos em suas escolas. É urgente a promoção de ações problematizadoras que reforcem o uso das tecnologias digitais junto aos estudantes campesinos e que possam promover a contextualização do seu uso no estabelecimento de protagonismos e de garantia de direitos nesses territórios, possibilitando sua inclusão digital, a partir dos seus territórios epistêmicos e das suas sociabilidades. Estas ações não devem ser apenas voltadas para o fortalecimento do uso das TD nas escolas, mas, que possam favorecer o seu uso para além dela, de forma responsável e contextualizada.

Em termos de modificação na atuação profissional, a influência da pesquisa já pode ser observada nas ações didático-pedagógicas e de produção de saberes da

escola do campo na qual o pesquisador atua, através do desenvolvimento de projetos de formação que conta com a participação da comunidade no território atendido pela escola e nos contextos de desenvolvimento dos projetos didáticos contextualizados desenvolvido pelos estudantes e orientados pelos professores.

A pesquisa apontou para a necessidade da construção de um paradigma de investigação cada vez mais participante, bem como para a necessidade da adoção de posturas cada vez mais pós-abissais por parte dos pesquisadores, sobretudo, nas pesquisas em educação. Essa necessidade de mudança de postura foi sendo observada à medida em que a pesquisa ia se ampliando no território pesquisado. O acolhimento feito ao pesquisador nos espaços de investigação ia permitindo o acesso a uma maior quantidade de contribuições espontâneas, de forma que a figura do pesquisador não causava estranheza no lócus de investigação, e sua presença passou a ser considerada dentro da normalidade no campo de pesquisa.

Como possibilidades de desdobramento da pesquisa, é possível a elaboração de um plano de ação, entendendo a necessidade de acompanhamento da prática contínua do uso das tecnologias digitais nas escolas campesinas. Faz-se necessário também a ampliação do olhar voltado para a formação contextualizada dos professores para o uso das tecnologias digitais nas escolas do campo, assim como a análise dos diálogos intersetoriais nos processos de formação continuada desses professores, considerando o uso das tecnologias digitais enquanto recurso pedagógico voltado para a construção de cidadanias na escola do campo.

É necessário, ainda, caminhar na investigação sobre os vieses ideológicos presentes nas políticas de inclusão digital nas Redes de ensino, relacionados à formação do sujeito campesino, a partir do estabelecimento de um currículo de fronteira para o uso das TD que favoreça as territorialidades do sujeito campesino, a implementação da Lei 14.533/2023 (Política Nacional da Educação Digital) nas redes de ensino da Educação Básica e na Escola do Campo, e a participação das comunidades campesinas no estabelecimento das ações de formação do sujeito a partir dos projetos de formação estabelecidos pelas escolas do campo. Isso possibilita investigar como os impactos da descontinuação das políticas de inclusão digital impactam os currículos de formação, sobretudo, na escola do campo, nas ações de letramento digital que favoreçam os professores e estudantes campesinos a caminharem na direção da construção de uma cidadania digital autônoma e

contextualizada com a territorialidade campesina, além da investigação da presencialidade desses professores na escola campesina, visando contribuir com o processo de descolonização dos territórios ainda invisibilizados nessas políticas.

REFERÊNCIAS

- ARÁUJO, Jádna Maria de. **Inclusão digital em escolas rurais do sertão pernambucano - desafios e perspectivas**. 2016. 79 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação, Ciências, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/jspui/bitstream/jspui/1902/2/2016%20-%20Jadna%20Maria%20de%20Ara%20c3%20bajo.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2022.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. In Por uma educação do campo. ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (Organizadores). 5. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por uma educação do campo**. 5. ed. - Petrópolis, RJ. Vozes, 2011.
- BARBOSA, Emanuelle de Souza. **Marcas da colonialidade nos discursos de documentos oficiais na política de inserção de tecnologias digitais de informação e comunicação na educação básica**. 2016. 200 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Contemporânea, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/16705/1/Luciano%20Fran%20c3%20a7a%20de%20Lima_DISSERTA%20c3%2087%20c3%2083O.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.
- BACA-PUMAREJO, José Rafael; VILLANUEVA-HERNÁNDEZ, Vicente; AGUIRRE-RAMÍREZ, Héctor Gabino; CANTO-CERVANTES, Daniel. **Brecha digital en alumnos del sistema de educación primaria en Tamaulipas, México: un panorama del futuro capital humano del estado**. Cienciauat, [S.L.], v. 13, n. 1, p. 35-45, 19 jul. 2018. Universidad Autonoma de Tamaulipas. <http://dx.doi.org/10.29059/cienciauat.v13i1.921>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4419/441958284003/html/>. Acesso em: 26 jan. 2022.
- BELUSSO, A.; PONTAROLO, E. **Uma reflexão sobre tecnologia digital nas escolas do campo como possibilidade para o desenvolvimento dos territórios camponeses**. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidr/article/view/16561>. Acesso em 10/06/2021 às 16:00 horas.
- BISPO, Antonio Carlos. **Colonização, Quilombos modos e significados**. Brasília: Ministério da Cultura, 2015. 78 p. Disponível em: http://cga.libertar.org/wp-content/uploads/2017/07/BISPO-Antonio.-Colonizacao_Quilombos.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.
- BOLZAN, Larissa Medianeira; LÖBLER, Mauri Leodir. **Socialização e afetividade no processo de inclusão digital: um estudo etnográfico**. Organizações & Sociedade, [S.L.], v. 23, n. 76, p. 130-149, mar. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1984-9230767>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/osoc/a/4sz8hyCmRKGJxw4KwCjwByz/?lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2022.

BLANK, Marilia Muller. **A inclusão de tecnologias de informação e comunicação na educação escolar pública brasileira: uma análise sobre a perspectiva de tecnologia no PROINFO**. 2017. 108 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Sociologia, Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/174506>. Acesso em: 16 nov. 2020.

BRASIL. (2012). **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, 2012. Recuperado de: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 20 abr 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DISTRITO FEDERAL, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 set. 2022.

BRASIL. Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001. **Diretrizes Operacionais Para A Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DISTRITO FEDERAL, 04 dez. 2001. p. 1-26. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 28 set. 2022.

BRASIL. Parecer nº 13, de 15 de maio de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Escolar Indígena**. Brasília, DISTRITO FEDERAL, 10 maio 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 set. 2022.

BRASIL. Parecer nº 16, de 20 de novembro de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Escolar Quilombola**. Brasília, DISTRITO FEDERAL, 05 jun. 2012. Seção 1, p. 8-8. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 set. 2022.

BRASIL, Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. **Política Nacional da Educação Digital**.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do Campo em Movimento**. In Por uma educação do campo. ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (Organizadores). 5. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

_____. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**. disponível em: <https://1library.org/document/zk8k8emz-funcao-social->

escolas-campo-desafios-educacionais-nosso-tempo.html#:~:text=O%20v%C3%ADnculo%20org%C3%A2nico%20entre%20fun%C3%A7%C3%A3o,vinculados%20%C3%A0%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo. Acesso em 03/10/2021.

_____. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção.** In Por uma educação do campo. ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (Organizadores). 5. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

CARVALHO, José Murilo de. **A cidadania no Brasil: o longo caminho.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 226 p. Disponível em: <https://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/CARVALHO-Jos%C3%A9-Murilo-de.-Cidadania-no-Brasil1.pdf>. Acesso em: 29 out. 2021.

CARVALHO, Angela Maria Grossi de; AMÉRICO, Marcos Tuca. **Inclusão e cidadania digital no Brasil: a (des) articulação das políticas públicas.** Repositório Institucional Unesp, São Paulo, v. 1, p. 1-16, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/135513/ISSN2255-5919-2014-01-69-84.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 fev. 2022.

CARVALHO, Carolina; SOARES, Renato. **P E S Q U I S A TIC DOMICÍLIOS.** São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil – Cgi.Br, 2021. 8 p. Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124201505/resumo_executivo_tic_domicilios_2020.pdf. Acesso em: 14 fev. 2022.

COELHO, Leila Rocha Sarmiento. **A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO DOCAMPO. Lugares da Educação,** Bananeiras, v. 1, n. 2, p. 136-149, 2011.

CORREIA, Celise Monteiro França. **Educação para cidadania digital: Conceitos, dimensões e reflexões.** 2021. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação, Educação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/24437>. Acesso em: 25 mar. 2022.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa Métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 3. ed. -Porto Alegre: Atmed, 2010.

Dicionário online da língua portuguesa. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em 14/01/2021, às 14:30 horas.

DERMEVAL, Diego; COELHO, Jorge AP de M.; BITTENCOURT, Ig Ibert. **Mapeamento sistemático e revisão sistemática da literatura em informática na educação.** JAQUES, Patrícia Augustin; PIMENTEL, Mariano; SIQUEIRA, Sean; BITTENCOURT, Ig.(Org.) Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação: Abordagem Quantitativa de Pesquisa. Porto Alegre: SBC, 2019.

DI FELICE, Massimo. PIREDDU, Mario. KERCKHOVE, Derrick de. MIRANDA, Jose Bragança, MARTINEZ, J. Alberto Sanchez. ACCOTO, Cosimo. Manifesto pela Cidadania Digital. Dossiê: A cidadania digital, o net-ativismo e o protagonismo dos não humanos: a comunidade que vem, v. 12 n. 3 (2018). Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/issue/view/900>. Acesso em maio 2021.

FEITOSA, Aline Gracielle Borges. **Letramento digital nas escolas do campo**. 2021. 44 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação, Educação, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/21152/1/AGBFA16092021.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

FELICIANO, Carlos Alberto. **A prática da violência no campo brasileiro do século XXI**. In Questão agrária e os conflitos territoriais. Editora Outras expressões, 2016.

FERREIRA, Flávia Barbosa. **Avaliação da política educacional de tecnologia da informação e comunicação**: o caso do programa um computador por aluno em caetés/pe. 2017. 159 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Matemática e Tecnológica, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/25660/1/TESE%20Flavia%20Barbosa%20Ferreira%20de%20Santana.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

FERREIRA, Sérgio Rodrigo da Silva. **O que é (ou o que estamos chamando de) ‘Colonialismo de Dados’? Paulus**: Revista de Comunicação da FAPCOM, São Paulo, v. 5, p. 3-14, 2021. Disponível em: <https://fapcom.edu.br/revista/index.php/revista-paulus/article/view/458/442>. Acesso em: 17 dez. 2021.

FERNANDES, Bernardo Maçano. CERIOLI, Paulo Ricardo. CALDART, Roseli. **Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”** (Texto preparatório). In Por uma educação do campo. ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salette. MOLINA, Mônica Castagna (Organizadores). 5. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

FLAIN, Valdirene Silveira. **A inclusão digital como direito fundamental passível de viabilizar a participação cidadã**. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Direito, Pós Graduação em Direito, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Cap. 2. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12541/DIS_PPGDIREITO_2017_FLAIN_VALDIRENE.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 29 fev. 2021.

FLORES-CUETO, Juan; HÉRNANDEZ, Ronald M.; GARY-ARGADOÑA, Rafael. **Tecnologías de información: Acceso a internet y brecha digital en Perú**. Revista Venezolana de Gerencia, Venezuela, v. 25, p. 1315-9984, 2020. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/290/29063559007/29063559007.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 17. ed. - Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GALPERÍN, Hernán. **Sociedade digital: hiatos e desafios da inclusão digital na América Latina e o Caribe**. Montevideu: Unesco, 2017. 24 p. Disponível em: <https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/8/PolicyPapers-Ministros-BrechaDigital-PT.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2022.

GASPARETTO JÚNIOR, Antonio. **Cidadania e direitos sociais no Brasil**. Brasília: PNAP; Recife: UPE/NEAD, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6.ed. - São Paulo : Atlas, 2018.

GROSFOGUEL, R (Org.). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

HENRIQUES, Ricardo; MARANGON, Antonio; DELAMORA, Michiele; CHAMUSCA, Adelaide. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. 2. ed. Brasília: Secad, 2007. 81 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2021.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Brasília: Companhia das Letras, 2020. 34 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5727070/mod_resource/content/1/ideias-para-adiar-o-fim-do-mundo-1-34.pdf. Acesso em: 14 ago. 2022.

KUMMER, Rodrigo. **Inclusão digital em escolas rurais: apontamentos da EEB Catharina Seger**. 2019. 55 f. Monografia (Especialização) - Curso de Tecnologias Para Educação Profissional, Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/840/RODRIGO%20KUMMER_TCC%20VERS%c3%83O%20PARA%20TITULA%c3%87%c3%83O.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 nov. 2020.

HAESBAERT, Rogério. **Território e descolonialidade: sobre o giro (multi) territorial/de(s)colonial na América Latina**. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; Niterói : Programa de Pós-Graduação em Geografia ; Universidade Federal Fluminense, 2021.

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. **Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, 2014.

KHIDIR, Kaled Sulaiman. **Práticas Socioculturais Quilombolas para o Ensino de Matemática: mobilização de saberes entre comunidade e escola.** Tese (Doutorado) – Curso de Educação, Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Universidade Federal do Pará, Pará, 2018.

LEMOS, Girleide Tôrres. **Os saberes dos povos campesinos tratados nas práticas curriculares de escolas localizadas no território rural de caruaru-pe.** 2013. 185 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13060>. Acesso em: 17 nov. 2020.

MARTÍNEZ, Ana Laura. **O Mercosul diante da mudança tecnológica e da transformação digital: elementos para análise.** São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2021. 78 p. Disponível em: <https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/1/20211220183139/mercosul-diante-da-mudanca-tecnologica-e-da-transformacao-digital-elementos-para-analise.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2022.

MATTA, A.; SILVA, F.; BOAVENTURA, E. **Design-based research ou pesquisa de Desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI.** In: Revista da FAEEBA –Educação e Contemporaneidade, v. 23, n. 42, jul./dez. 2014, p. 23-36. Salvador: FAEEBA, 2014.

MANFROI, MIRAÍRA NOAL; NOAL, MIRIAN LANGE. **Enxada, caneta e mouse: o diálogo entre tecnologias na formação continuada de professores do campo na modalidade a distância.** Educ. rev., Belo Horizonte, v. 36, e215770, 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100213&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 maio 2023. Epub 25-Maio-2020. <https://doi.org/10.1590/0102-4698215770>.

MEDEIROS, Fabiana Cristiane de. **Políticas públicas de inclusão digital: implantação do projeto um computador por aluno (uca) no ceará.** 2017. 92 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Políticas Públicas, Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=86182>. Acesso em: 16 nov. 2020.

MEDRI, Waldir. **ANÁLISE EXPLORATÓRIA DE DADOS.** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2011. 82 p. Disponível em: <https://docs.ufpr.br/~benitoag/apostilamedri.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MIGNOLO, Walter D.. **Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial.** Tabula Rasa: Revista de humanidades, Bogotá, Colombia, v. 3, p. 47-72, jan. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/396/39600304.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2022.

MENDOZA-RUANO, Juan-José; CALDERA-SERRANO, Jorge. **Umbral para la determinación de la brecha digital: comparativa entre regiones desarrolladas.** Transinformação, Campinas, v. 26, n. 2, p. 125-132, ago. 2014.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tinf/a/v6gZqZHYCYFzmnXvmdMCSCJ/?lang=es>. Acesso em: 18 jan. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org) **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21ª ed. Petropolis, RJ : Vozes, 1994.

MORGADO, Isabel Salema; ROSAS, António. **Cidadania Digital**. Florianópolis: Labcom Books, 2010.

MUNARIM, Iracema. **As tecnologias digitais nas escolas do campo**: contextos, desafios e possibilidades. 2014. 184 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Pós Graduação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2014.

Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/129546/327574.pdf?sequenc e=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 Não é um mês valido! 2021.

NAKAGAKI, Maiko; SARPONG, Eleanor. **Conectando os desconectados em tempos de crise**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil – Cgi.Br, 2021. 28 p. Disponível em:

https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/6/20210423094235/panorama_setorial_ano-xiii_n_1_conectando_os_desconectados_em_tempos_de_crise.pdf. Acesso em: 04 fev. 2022.

NAVARRO, Dulce Angélica Gómez; LÓPEZ, Raúl Arturo Alvarado; DOMÍNGUEZ, Marlen Martínez; CASTAÑEDA, Christian Díaz de León. La brecha digital: una revisión conceptual y aportaciones metodológicas para su estudio en México. **Entreciencias**: diálogos soc. conoc., Mexico, v. 6, n. 16, p. 1-16, 4 ago. 2020. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/edsc/v6n16/2007-7610-edsc-6-16-47.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2022.

NOBRE, Ana Maria Ferreira. MALLMANN, Helena Maria. MARTIN-FERNANDES, Isabelle. MAZZARDO, Maria Denize. **Princípios teórico-metodológicos do Design-Based Research (DBR) na pesquisa educacional tematizada por Recursos Educacionais Abertos rea**. In: Revista San Gregorio, 2017, No. 16, EDICIÓN ESPECIAL, junio, (128-141).

NUNES, Danilo Henrique; LEHFELD, Lucas Souza. **Cidadania digital: direitos, deveres, lides cibernéticas e responsabilidade civil no ordenamento jurídico brasileiro**. Revista de Estudos Jurídicos UNESP, Franca, ano 22, n. 35, p. 437 jan/jun. Disponível em:

<<https://ojs.franca.unesp.br/index.php/estudosjuridicosunesp/issue/archive>> Acesso em 03/08/2021 as 15:00 horas.

PESCADOR, Cristina Maria. **Educação e tecnologias digitais: cartografia do letramento digital em uma escola do campo**. 2016. 238 f. Tese (Doutorado) - Curso de Informática na Educação, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/158686>. Acesso em: 17 nov. 2020.

PESCADOR, Cristina Maria *et al.* **Laptops educacionais na modalidade 1:1: movimentos de inclusão digital em comunidades rurais.** Revista Educação Pública, Cuiabá, v. 60, n. 25, p. 657-677, set. 2016. Continua. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4094/2831>. Acesso em: 17 mar. 2021.

PESCADOR, Cristina M.; VALENTINI, Carla B.. **Inclusão digital em uma escola do campo: movimentos provocados a partir da implantação de uma política pública no modelo 1:1.** Revista Iberoamericana de Educación, [s. l.], v. 79, n. 1, p. 135-154, 27 fev. 2019. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3409/4026>. Acesso em: 15 jan. 2022.

PRIOSTE, Cláudia Dias; RAIÇA, Darcy. **Inclusão digital e os principais desafios educacionais brasileiros.** Revista On Line de Política e Gestão Educacional, [S.L.], v. 21, n. 1, p. 860-880, 4 out. 2017. Revista Eletronica Política e Gestao Educacional. <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp1.out.2017.10457>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10457/6815>. Acesso em: 15 jan. 2022.

PONTES, Cristina. **Cidadania e escola no contexto digital.** E-Curriculum, Lisboa, v. 8, n. 2, p. 1-11, 26 jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/47975>. Acesso em: 18 nov. 2021.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder y Clasificación Social.** In: CASTRO-GÓMEZ, S.;

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e classificação social.** In. Epistemologias do Sul. São Paulo, Cortez, 2010.

RIBEIRO, Maria Thereza Pillon. **Inclusão digital e cidadania.** 2016. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/blog/obsmedia/files/Maria-Thereza-Pillon-Ribeiro.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2022.

ROCHA, Fabio Gomes. **Um modelo de mapeamento sistemático para a educação.** Cadernos Fucamp, v.17, n.29, p.-6/2018. Disponível em: <http://fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/1180/858>. Acesso em 07/04/2022.

RODRIGUES, Nadja da Nóbrega. **Entre discursos e práticas: a inclusão digital e as desigualdades sociais.** 2017. 443 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências Sociais, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017. Disponível em: v. Acesso em: 16 nov. 2020.

RODRIGUES, Roberto Nunes. **AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA EFICÁCIA DO PROGRAMA NACIONAL DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL (PROINFO) NO MUNICÍPIO DE GURUPI-TO.** 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Gestão de Políticas Públicas, Pós Graduação em Gestão de Políticas Públicas, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2018. Cap. 7. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/1170>. Acesso em: 29 fev. 2021.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SALDAÑA, Johnny. **The coding manual for qualitative researchers**. London: Sage. 2013.

SAMPAIO, Rf; MANCINI, Mc. **Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica**. Revista Brasileira de Fisioterapia, [S.L.], v. 11, n. 1, p. 83-89, fev. 2007. FapUNIFESP (SciELO).
<http://dx.doi.org/10.1590/s1413-35552007000100013>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbfis/a/79nG9Vk3syHhnSgY7VsB6jG/?lang=pt&format=html>.
Acesso em: 18 abr. 2021.

SANTOS, Anna Cláudia Campos e. **A institucionalização da cidadania no meio rural brasileiro pós-88: uma análise a partir do campo discursivo em torno do programa nacional de fortalecimento da agricultura familiar (pronaf)**. Dissertação de mestrado. Viçosa, Minas Gerais, 2017 – 186 páginas. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/13474/1/texto%20completo.pdf>. Acesso em março/2022.

SANTANA, Ana Carmem de Souza. **Cultura digital e educação: o caso de educadoras do campo no Centro Rural de Inclusão Digital (CRID) Santana**. 2008. 85 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal da Paraíba, Fortaleza, 2008. Cap. 4. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3007>. Acesso em: 25 fev. 2021.

SANTOS, Boaventura. MENESES, Maria Paula. (org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo, Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. -1. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ARAUJO, Sara; BAUMGARTEN, Maíra. **As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa**. Sociologias, Porto Alegre, v. 43, n. 18, p. 14-23, 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/soc/a/Y3Fh6D3ywMCFym4wMFVdzsq/abstract/?lang=pt>.
Acesso em: 26 dez. 2021.

SANTOS, Aline Renata dos; SILVA, Janssen Felipe da. **Diálogo entre os estudos pós-coloniais e o feminismo latino-americano na compreensão do patriarcado na constituição da américa latina**. *Realis*, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 120-147

SANTOS, Érica Emmanuelle Lima. **OS MULTILETRAMENTOS NO CHÃO DA ESCOLA:: desafiando realidades**. 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Cap. 6. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/10773?locale=pt_BR. Acesso em: 25 fev. 2021.

SANTOS, Vanessa Costa dos; GARCIA, Fátima Moraes. **O fechamento de escolas do campo no Brasil: da totalidade social a materialização das diretrizes neoliberais**. 2020. Disponível em:

<https://sismmac.org.br/noticias/3/geral/1242/fechamento-de-24-mil-escolas-do-campo-e-retrocesso#:~:text=Desde%202002%20at%C3%A9%202009%2C%20foram,neoliberal%20de%20fechamento%20das%20escolas..> Acesso em: 22 abr. 2022.

SELAU, Patricia Reginalda da Silva. **Cultura digital e cidadania: dialogando a partir de práticas e do currículo dos anos iniciais em escola participante de um projeto de inclusão digital**. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016. Cap. 7. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5344>. Acesso em: 14 fev. 2021.

SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 6., 2016, Universidade de Santa Cruz do Sul. **VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação**. Santa Cruz do Sul: Unisc, 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sepedu/issue/view/72>. Acesso em: 22 abr. 2022.

SENNE, Fábio; PORTILHO, Luciana; STORINO, Fabio; BARBOSA, Alexanbre. **Inclusão desigual: uma análise da trajetória das desigualdades de acesso, uso e apropriação da internet no Brasil**. Revista de Direito, Estado e Telecomunicações, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 187-211, out. 2020. Disponível em: <https://web.p.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authype=crawler&jrnl=19849729&AN=146799266&h=ZmUZ7KTdQWf1UxtSsnKAYHQpcPo%2bBPFqZN3f3ZeZaboDH4gjoaK1jufm80xaRa4jOSj7kDoOmXG7qLqrwpD5Xg%3d%3d&crl=f&resultNs=AdminWebAuth&resultLocal=ErrCrINotAuth&crlhashurl=login.aspx%3fdirect%3dtrue%>.

SILVA, Janssen Felipe da. ALMEIDA, Eliane de Amorim de. **Abya Yala como território epistêmico: pensamento decolonial como perspectiva teórica**. Revista interterritórios, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, Brasil. V.1 N1, 2015.

SILVA, Janini Paula da. **Educação do campo: um olhar sobre as políticas públicas, o Programa Escola da Terra (no estado de Pernambuco) e a formação docente**. 2017. 297 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Contemporânea, Centro de Educação, Centro Acadêmico do Agreste da Ufpe, Caruaru, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/26025>. Acesso em: 11 nov. 2020.

SILVA, Janssen Felipe da. SANTOS, Aline Renata dos. **Diálogo entre os estudos pós-coloniais e o feminismo latino-americano na compreensão do patriarcado na constituição da américa latina**. Realis, V 08, nº 1, jan-jun 2018.

SILVA, Janssen. O paradigma da educação do campo, um olhar a partir dos estudos pós-coloniais latino americano. **Rvista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, p. 1-12, Não é um mês valido! 2014.

SILVA, Gervásio Felipe Pinto da; SILVA, Janssen Felipe da. A crítica colonial das epistemologias do Sul e o contexto d a constituição das coleções didáticas do PNLD-CAMPO/2013. *Realis*, Recife, v. 1, n. 1, p. 1-14, Não é um mês valido! 2014.

SILVA, Marcos Nicolau Santos da. **O território camponês como dimensão educativa: desafios e possibilidades da Educação do Campo em Grajaú-MA**. 2018. 208 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação, Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2018. Cap. 5. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/30475/1/Tese_Vers%c3%a3o%20final.pdf. Acesso em: 04 fev. 2022.

SOARES, Magda. **novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, out. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 mar. 2022.

SOUZA, Luciana Goncalves Silva. **Acesso à internet em bibliotecas públicas da Região Metropolitana de Belo Horizonte: caminhos para o desenvolvimento da inclusão digital**. 2017. 228 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação, Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Cap. 7.

TESTA, Antônio Flávio. Cidadania digital e competitividade. **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia**, Paraíba, v. 3, n. 1, p. 1-15, 14 maio 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/pbcib/article/view/6166>. Acesso em: 26 fev. 2022.

TORRES, Denise Xavier. **Tensões entre avaliações e educação do campo: disputas nas fronteiras da validação do currículo**. 2017. 301 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Centro de Educação, Centro Acadêmico do Agreste da UFPE, Caruaru, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32468>. Acesso em: 11 nov. 2020.

VICENTE, Fernanda; MARQUES, Margarida; FERNANDES, Silvia; MEIRINHOS, Manuel. **As fake news no contexto da cidadania digital**. *Biblioteca Digital do IPB*, Bragança, v. 1, p. 1-15, 2021. Disponível em: https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/23604/2/MM-ATAS_do_CDE20_2021.pdf. Acesso em: 26 fev. 2022.

VITÓRIA DE SANTO ANTÃO. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTAÍSTICA. . **Cidades e Estados**. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pe/vitoria-de-santo-antao.html?>. Acesso em: 13 set. 2022.

WEBER, Aline; SANTOS, Edmea; CRUZ, Mara Monteiro da. **Letramentos e alfabetizações na cibercultura: crianças e jovens em rede, desafios para a educação**. Leitura: Teoria & Prática, [S.L.], v. 32, n. 62, p. 59-73, jun. 2014. Revista Linha Mestra. <http://dx.doi.org/10.34112/2317-0972>. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/240/139>. Acesso em: 15 jan. 2022.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E ESTRUTURA DA ENTREVISTA REALIZADA JUNTO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

INTER-RELAÇÕES NA ESCOLA DO CAMPO: DA INCLUSÃO DIGITAL À CONSTRUÇÃO DE CIDADANIAS

Inter-relações na escola do campo: da inclusão digital à construção de cidadanias

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “Inter-relações na escola do campo: da inclusão digital a construção de cidadanias”, sob a responsabilidade do pesquisador Professor José Severino da Silva, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Nesta pesquisa, buscamos entender a relação da escola do campo com a rede de ensino, o uso de tecnologias no desenvolvimento das aprendizagens de seus estudantes e a maneira como essas tecnologias se relacionam com a ampliação do desenvolvimento de saberes locais, a partir da escola.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) faz parte do roteiro de pesquisa e, assim, solicitamos que as respostas deste questionário sejam enviadas ao pesquisador somente no caso de você concordar com os termos aqui apresentados. É possível que, depois de respondido o questionário, seja necessário um contato, via e-mail, para esclarecimentos adicionais.

O pesquisador também solicita permissão para realização de visita in loco à sua escola, no sentido de complementar as informações fornecidas, bem como para acompanhamento do desenvolvimento das ações relacionadas ao uso da tecnologia nas ações pedagógicas. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar na pesquisa. Os benefícios de sua participação serão o reconhecimento acadêmico do trabalho realizado e a possibilidade de reflexão sobre a própria trajetória e ações realizadas.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará disponível, caso você sinta a necessidade de tê-lo no formato físico. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador através do e-mail js.pedagogo@gmail.com. celular (81) 99152-6647.

Tenho ciência das informações contidas no TCLE e consinto participar da pesquisa

Sim

Não

1- Por gentileza, identifique a escola que você trabalha

- E.M. Ana Brito Cavalcante
- E.M. Odorina Gonçalves de Moura
- E.M. Apolonio Cupertino de Almeida
- E.M. Batalha das Tabocas
- E.M. Professora Amélia Leandro da Rocha
- E.M. Caricé das Tabocas
- E.M. Constâncio Maranhão
- E.M. Dom Bosco
- E.M. Domício de Barros da Silva
- E.M. Engenho Cacimbas
- E.M. Escola Municipal Jaime Vasconcelos Beltrão
- E.M. Lourival de Queiroz Pedroso
- E.M. Manoel Cavalcante de Albuquerque
- E.M. Nossa Senhora do Rosário
- E.M. Otacilio Severino dos Santos
- E.M. Padre Felix Barreto
- E.M. Pedro Álvares Cabral
- E.M. Santa Terezinha
- E.M. Ubiratan Carneiro da Cunha
- E.M. Severino Férrer de Moraes
- E.M. Dona Natércia Carneiro Pereira
- E.M. Palmira Tavares Carneiro
- E.M. Luzia Virtuosa de Queiroz
- E.M. Doutor João Murilo
- E.M. Emilio Cupertino de Almeida
- E.M. Manoel Domingos de Melo
- E.M. Duque de Caxias
- E.M. Joaquim Belo
- E.M. Professora Adhair Teixeira Santos Lira
- E.M. Santa Terezinha do Menino Jesus
- E.M. Prefeito Gabriel Mesquita de Freitas
- E.M. Açude Grande
- E.M. Manoel Rosa da Silva
- E.M. Zair Pinto de Rego
- E.M. Conego Pedro de Souza Leão
- E.M. Professora Janise dos Santos Oliveira

2-Quanto à organização, a sua escola se classifica como:

- Unisseriada
- Multisseriada
- Possui as duas formas de atendimento educacional

3-Quanto ao atendimento educacional, a sua escola atende:

- Creche
- Pré-escola
- Ensino Fundamental (anos iniciais- 1º ao 5º ano)
- Ensino Fundamental (anos finais - 6º ao 9º ano)
- Ensino Médio
- EJA

4- Em relação ao número de estudantes atendidos, indique o quantitativo aproximado de acordo com as orientações a seguir (você precisa responder todas as linhas para finalizar a questão):

	1-5	5-10	10-15	15-30	30-50	Acima de 50	Não atende
Ed. Infantil	<input type="checkbox"/>						
Fund I	<input type="checkbox"/>						
Fund II	<input type="checkbox"/>						
Médio	<input type="checkbox"/>						
EJA	<input type="checkbox"/>						

5-Quanto à característica de funcionamento, quantas salas sua escola possui?

- 1-3
- 3-5
- Acima de 5

6-Quanto à infraestrutura tecnológica, marque os equipamentos que a sua escola dispõe para a mediação das ações didáticas e pedagógicas na sua escola (pode marcar vários).

- Laboratório de informática
- Laboratório de ciências
- Sala para TV e vídeo
- TV, vídeo e antena parabólica
- Computadores/tablets
- Projetores de imagem/lousa digital
- Acesso à internet
- Equipamento de som
- Celular
- Outros

7-Quanto ao uso do equipamento tecnológico para o desenvolvimento de atividades didáticas e pedagógicas, é realizado:

- Apenas na sala de aula
- Em espaços fora da escola
- No interior do espaço escolar

8-As formações para o uso dos recursos tecnológicos na escola são realizadas:

- Pela própria escola
- Pela secretaria e educação
- Por conta própria
- Outros

9- A escola desenvolve ações de inclusão digital junto à comunidade?

- Sim
- Não

10-A escola participa de algum projeto/iniciativa de inclusão digital junto aos programas da Secretaria de Educação?

- Sim
- Não

11-Quanto à localização, sua escola está inserida em:

- Território indígena
- Território quilombola
- Assentamento
- Em terras de propriedade privada
- Numa vila, vilarejo ou próximo a um deles
- Áreas de terras pública

12-Quanto ao espaço físico em que funciona, a escola é caracterizada como:

- Prédio próprio

- Prédio cedido
- Prédio alugado

13-Marque os itens abaixo que sua escola dispõe:

- Energia elétrica
- Água encanada
- Água fornecida por carro pipa
- Rede de esgoto
- Sanitários adequados ao nível de atendimento (educação inclusiva, educação infantil, outros)
- Sanitários para uso geral
- Área de descarte de lixo
- Coleta regular de lixo

14-Quanto à produção de subsistência da população local, marque as alternativas que melhor representam o contexto de produção do território da sua escola

- Agricultura familiar
- Trabalho campesino assalariado
- Trabalho no cultivo da monocultura (cana-de-açúcar, por ex.)
- Pequeno agricultor
- Outros

15-Quanto à prática do currículo, a escola:

- Possui currículo próprio
- Desenvolve o currículo proposto pela rede

16-A escola propõe grupos de trabalho junto aos professores para sua contextualização relacionando-os à realidade local?

- Sim
- Não

17-As formações periódicas para a discussão/contextualização do currículo são propostas:

- Pela secretaria de educação
- A escola desenvolve iniciativas própria
- Não há esse tipo de ação com frequência

18-A disposição dos conteúdos orientados pelo currículo é pensada considerando:

- A orientação da secretaria de educação
- O contexto local da escola
- Cada professor elege os conteúdos de acordo com a política da secretaria de educação

Há grupos de discussão na escola para definição dos conteúdos a serem trabalhados

19-Em relação à participação da comunidade na escola, marque as ações que são mais frequentes

- Reunião de pais e mestres
- Participação no planejamento pedagógico
- Participação nos eventos
- Busca informações sobre a situação dos estudantes