

Iracema Munarim

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS ESCOLAS DO CAMPO:
CONTEXTOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutorado em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Gilka Girardello

Florianópolis
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

MUNARIM, IRACEMA

As tecnologias digitais nas escolas do campo: :
contextos, desafios e possibilidades / IRACEMA MUNARIM ;
orientadora, Gilka Girardello - Florianópolis, SC, 2014.
183 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Escolas do Campo. 3. Tecnologias
digitais. 4. Educação do Campo. 5. Mídia-Educação. I.
Girardello, Gilka. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

"AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS ESCOLAS DO CAMPO: CONTEXTOS, DESAFIOS E
POSSIBILIDADES"

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 25/02/2014

Dra. Gilma Elvira Pinotti Giordello (UFSC-Orientadora)

Dr. Miguel Arraya (UFMG-Examinador)

Dra. Maria Helena Bonilla (UFPA-Examinadora)

Dr. Pier Cesare Rivoltella (UNICATT/Itália-Examinador)

Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes (UESC-Examinadora)

Dra. Maria Isabel Batista Serrão (UFSC-Suplente)

Dr. Giovani De Lorenzi Pires (UFSC-Suplente)

IRACEMA MUKARIM
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/FEVEREIRO/2014

Ao meu avô, Guerino
Munarin (*in
memoriam*). São nas
histórias que ouço sobre
sua vida que busco o
afeto para essa pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Dedico essas próximas páginas a pessoas que me inspiraram, me auxiliaram, mostraram caminhos possíveis na trajetória de quatro anos de pesquisa.

Dessa caminhada de quatro anos, agradeço em especial ao meu pai, Antonio, por todos os ensinamentos da vida que me guiaram para a escrita desse trabalho. Sua co-orientação foi essencial no desenho e desenvolvimento da tese.

À minha mãe, Zélia, sempre presente com seu lindo sorriso, disposta a abrir mão de sua vida e rotina para nos dar apoio incondicional em todos os momentos.

Aos meus dois irmãos, Ulisses e Aquiles, que me inspiram a buscar novos conhecimentos e a partilhar as descobertas com as pessoas que amo. À Renata e Mariana, por entrarem na família e se tornarem companheiras de todos os momentos. Ao Theo, meu sobrinho, inspiração durante a escrita de mestrado e doutorado e que hoje, com seus questionamentos filosóficos de criança, me ensina a cada dia novas e belas maneiras de enxergar o mundo.

Com muito carinho, agradeço à minha orientadora de mestrado, de doutorado, de vida, Gilka Girardello, que durante todos os anos de orientação e amizade iluminou os meus caminhos pessoais, profissionais, de escrita, de descobertas. Sua delicadeza, beleza e sabedoria são responsáveis por muito do que sou hoje. Obrigada, sempre.

Ao professor Giovanni Pires, que do grupo PET Educação Física até o doutorado mostrou muito dos caminhos que hoje trilho.

Ao professor Miguel Arroyo, por mostrar, pacientemente, os passos importantes para a efetivação desse trabalho. Às professoras Maria Helena Bonilla, Andrea Lapa e Maria Isabel Serrão, pela leitura atenta e contribuições preciosas para a pesquisa. Ao professor Nelson Pretto, por somar ao coro do professor Miguel Arroyo a importância de politizar a causa deste trabalho. À professora Geovana Lunardi, pelas ricas contribuições na banca de defesa.

Agradeço às professoras que gentilmente me receberam em Blumenau e Brusque: Ana Luzia e Lilian (GEREF). Simone e Rozimeire de Blumenau, Lídia de Brusque e as demais professoras e crianças presentes nos dias das visitas.

À professora Linda Guarino, de Favignana (Itália), que com todo seu encantamento pela educação mostrou como é possível se apropriar

de tecnologias digitais para pensar com as crianças novos projetos de vida em comunidade, mais justos e democráticos.

Ao professor Pier Cesare Rivoltella, pela acolhida em Milão, pelas orientações e ensinamentos num momento crucial de definições da pesquisa.

Ao Matteo Zaino, por ter se tornado tão amigo e companheiro, apresentando cada detalhe da sua encantadora Itália. À Laura Comaschi, por nos receber em Melegnano e oferecer a oportunidade de viver o dia-a-dia de uma escola italiana. À Francesca Bedin, pela amizade e carinho de sua família nos meses em que passamos fora do Brasil.

Aos colegas do Educampo, Yuri, Scheilla, Vanessa, Alcione, pelos momentos compartilhados. À professora Adriana D'Agostini, pela oportunidade de conhecer e atuar no Programa Escola Ativa. À professora Beatriz Hanff, por confiar nas experimentações de uso de tecnologias digitais com os estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC. Agradeço também aos estudantes do curso que dividiram conosco as oficinas de mídia-educação.

À Stela, pela parceria com o NTM de Florianópolis nas formações de mídia-educação. À Roseli Caldart pelas dicas nas entrevistas e inspiração nas leituras. Ao Alessandro e Natacha pelas contribuições essenciais a essa pesquisa. À Rose Cerny, pelo contato com o Pronacampo.

Aos colegas do NICA, sempre atentos e dispostos a contribuir com o trabalho. Um agradecimento especial àqueles que compartilharam os momentos de planejamento e/ou de docência nas oficinas do Pontão de Cultura da UFSC: Gislene (Gigi), Juliane, Sílvio, Patrícia, Sandra, Roselete.

A todos os amigos do Labomídia, presentes e essenciais na constituição da pesquisadora que sou hoje.

Às amigas Lyana Thédiga, pela companhia e as descobertas além-mar e Angélica Caetano, pela parceria de sempre. Ao Fernando Bitencourt e Paula Bianchi pela amizade. À Fernanda Ramos, sempre presente com seu carinho e amizade incondicionais. À Annaluna Cavezzan, pelos sorrisos e gostos em comum que fortaleceram ainda mais os laços entre Brasil e Itália em nossas vidas. À Juliana Veppo, que mesmo distante sempre esteve por perto.

À Zilma e José Luis, pelas contribuições tanto acadêmicas quanto de vida. À Cida e Lila, sempre presentes com tanto amor. Aos meus primos que desde pequenos me inspiram a buscar o conhecimento sobre a relação entre crianças e tecnologias digitais: Júlia, Ricardo, Erick e Yuri.

Aos novos amigos que tornaram mais leves os momentos de escrita da tese: Rafael e Érica, Gi e Ricardo, Alê e Nilo, Beghini.

Aos amigos de doutorado, que dividiram momentos tão especiais nesses quatro anos juntos, seja em Florianópolis, Videira ou Milão: Pollyana (e Rafael) Ana Paola (e Marcelo), Janafna e Donizeti.

Ao parceiro de Itália e de Brasil, Ari Lazzarotti (Guego), pelas dicas valiosas e cumplicidade ao participar de um verdadeiro caça-ao-tesouro na “velha bota”.

À minha avó Maria Madalena, pelo amor, pela sabedoria e lucidez de todos os momentos. Pelas obras de arte feitas em lã que me aqueceram no inverno europeu.

À Conceição, Ronan, Vanessa e Rodrigo pelo carinho e novos laços de família.

Ao casal Sérgio e Nassir Sartori pela companhia, ensinamentos e descobertas na velha bota, por me ensinarem que sempre é tempo de aprender.

Ao Rogério, companheiro de vida, de viagens, de doutorado, de orientações e descobertas. Essa tese é escrita no plural, feita a duas mãos, da concepção do projeto às suas conclusões.

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa é refletir sobre o papel das tecnologias digitais nas escolas do campo no Brasil contemporâneo, buscando constituir referências iniciais para futuras pesquisas sobre o tema na área da Educação do Campo. As abordagens teóricas propostas na pesquisa refletem sobre uma educação *do* campo pensada também por quem vive nas zonas rurais: camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos, que radicalizam suas ações em busca de condições básicas de sobrevivência, terra, teto, saúde, educação. Ao levar em conta esses “outros sujeitos” (ARROYO), a tese não descola a reflexão sobre educação e tecnologias digitais da crítica a toda uma lógica colonialista de mercado e de ciência predominante na sociedade contemporânea. O trabalho se apoia também nos Estudos Pós-coloniais (QUIJANO; SAID; SANTOS; MENESES), em sua crítica ao eurocentrismo nas concepções de ciência, poder e saber, e nas referências da Educação do Campo no Brasil (ARROYO; CALDART; FERNANDES; MUNARIM). Propõem-se condições para políticas públicas de educação e tecnologias digitais que promovam o exercício da cidadania, a partir dos estudos sobre mídia-educação (BONILLA; OLIVEIRA; BUCKINGHAM; FANTIN; GIRARDELLO; OROFINO; JENKINS; KELLNER; SHARE; RIVOLTELLA; SILVERSTONE; ZANCHETTA JR.). A tese se constituiu a partir de dois diferentes conjuntos de evidências: 1) o que faz referência a sujeitos que vivem no campo, atuam ou refletem sobre as escolas do campo. 2) o que faz referência a dois programas de governo para a “inclusão digital” das escolas do campo: Escola Ativa e Pronacampo. No primeiro conjunto reflete-se sobre visitas a escolas do campo no interior das cidades de Blumenau e Brusque (SC) entrevistas formais e informais com professores e funcionários das secretarias de educação daqueles municípios e também de municípios em vários outros estados que participaram dos módulos de formação do programa Escola Ativa e com ativistas, educadores e pesquisadores ligados ao Movimento Sem Terra, à Licenciatura em Educação do Campo (UFSC) e a escolas do campo de Santa Catarina e Paraná. Evidencia-se neste trabalho a importância de uma educação que proporcione aos professores e estudantes momentos de conhecimento e reflexão sobre as mídias e tecnologias digitais, e de que estes se reconheçam enquanto atores críticos em seus contextos. Avalia-se que as escolas do campo, ao tensionar formas hegemônicas de pensar e fazer a educação, tornam-se um espaço privilegiado para novas experimentações pedagógicas. Conclui-se que é importante problematizar o formato e a ideologia das

propostas de inserção de tecnologias digitais nas escolas do campo, considerando em que medida elas apenas têm como foco a melhoria da aprendizagem de uma população supostamente carente de saberes, ou se, por outro lado, além de proporcionar o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, elas propõem espaços de comunicação e criação de redes que fortaleçam as reivindicações dos sujeitos do campo.

Palavras-chave: Escolas do Campo. Mídia-educação. Inclusão digital. Escola Ativa. Pronacampo.

ABSTRACT

The general objective of this study is to reflect on the role of digital technologies in rural schools in Brazil today, to establish the initial references for future studies about this issue in the field of rural education. The theoretical approaches proposed in the study reflect on a rural education as it is considered by those who live in rural areas: including farmworkers, residents of quilombos and poor workers who radicalize their actions in search of basic conditions for survival, land, housing, healthcare and education. By considering these “other subjects” the thesis does not separate its reflection on education and digital technologies from a criticism of the colonialist market perspective and scientific ideology that are predominant in contemporary society. The work is also supported by Colonial Studies thinkers and their criticism of Eurocentric concepts of science, power and knowledge, and by studies of rural education in Brazil. It proposes conditions for public education and digital technology policies that promote an exercise of citizenship based on media-education studies. The thesis is organized around two different empirical foci. The first refers to subjects who live in rural areas or who act or reflect on rural schools. The second involves two government “digital inclusion” programs: the Escola Ativa [Active School] and Pronacampo [National Rural Program]. The first focus reflects on visits to rural schools in the municipalities of Blumenau and Brusque (SC), where formal and informal interviews were conducted with teachers and employees of the secretariats of education in those municipalities and in municipalities in various other states that participate in the educational modules of the Escola Ativa program and with activists, educators and researchers linked to the Landless Movement (MST), to the teacher certification in rural education program at the Federal University at Santa Catarina and to rural schools in Santa Catarina and Paraná. The work reveals the importance of education that provides teachers and students moments of knowledge and reflection about digital media and technologies, and that students and teachers see themselves as critical actors in their contexts. It understands that because rural schools manifest contradictions in hegemonic forms of thinking about and conducting education, they become key spaces for new pedagogical experimentation. The thesis concludes that it is essential to analyze the format and ideology of proposals for the insertion of digital technology in rural schools, considering to what degree they go beyond simply providing access to knowledge to create spaces for communication and the establishment of networks that meet the needs of rural subjects.

Keywords: Rural schools. Media-education studies. Digital inclusion. Escola Ativa. Pronacampo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Escola 1 em Blumenau	114
Figura 2: Vista do pátio da escola 1	114
Figura 3: Sala de informática Escola 1	114
Figura 4: Escola 2 em Blumenau	117
Figura 5: pátio interno Escola 2 Figura 6: Laboratório de Informática	118
Figura 7: Escola 2	118
Figura 8: Pátio Escola 3	119
Figura 9: Sala de informática	119
Figura 10: Escola 3	119
Figura 11: Área externa Escola	123
Figura 12: Sala de aula Escola 4	123
Figura 13: Sala de informática Escola 4	123
Figura 14: Sala de aula Escola 5	126
Figura 15: Horta na escola	126
Figura 16: Sala de Informática Escola 5	126
Figura 17: Computadores na sala de aula	128
Figura 18: Horta na Escola 6	128
Figura 19: Pátio da Escola 7	128
Figura 20: Aplicativo Farmville (Facebook).....	143

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
EXCLUÍDOS DE QUE?	19
UMA INCLUSÃO QUE AFASTA	20
INDAGAÇÕES A PARTIR DO CAMPO DE EVIDÊNCIAS DA PESQUISA.....	23
1. DA INCERTEZA SE O PASSADO É DE FATO PASSADO: APROXIMAÇÕES AOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS	29
1.1 PELA POSSIBILIDADE DE NOVAS EPISTEMOLOGIAS.....	33
1.2 DIVERSIDADE CULTURAL E SEUS TERMOS: MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDADE, HIBRIDISMO.	44
1.3 OUTRAS INSPIRAÇÕES PARA PENSAR O DIÁLOGO ENTRE CULTURA, POLÍTICA, TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO	48
2. EDUCAÇÃO DO CAMPO: QUESTIONAMENTOS ÀS FORMAS HEGEMÔNICAS DE PENSAR E FAZER EDUCAÇÃO	53
3. POR UMA MÍDIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTEXTOS E POSSIBILIDADES	65
4. SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E TECNOLOGIAS DIGITAIS: CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES DE ACESSO AO “MAIOR LATIFÚNDIO” DO MUNDO	81
4.1 O CENÁRIO DE ACESSO ÀS TECNOLOGIAS NAS ZONAS RURAIS DO BRASIL.....	82
4.2 DA NECESSIDADE DE POLITIZAR A RELAÇÃO TECNOLOGIA DIGITAL /EDUCAÇÃO DO CAMPO	91
4.3 CAMPOS DE EVIDÊNCIAS DA PESQUISA.....	105
5. AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS ESCOLAS DO CAMPO: PRONACAMPO E ESCOLA ATIVA	133
5.1 A PROPOSTA INICIAL DO PRONACAMPO.....	133
5.2 O PROGRAMA ESCOLA ATIVA – MÓDULO 6 EM SANTA CATARINA (2010-2011)	139
6. CONECTAR A CLASSE AO MUNDO E ANCORÁ-LA AO PRÓPRIO TERRITÓRIO: A EXPERIÊNCIA DAS ESCOLAS NAS ILHAS EGADI (ITÁLIA) 147	
7. PARA DAR CONTINUIDADE AO DEBATE	165
REFERÊNCIAS	173

INTRODUÇÃO

EXCLUÍDOS DE QUE?

O objetivo geral desta pesquisa é refletir sobre o papel das tecnologias digitais nas escolas do campo no Brasil contemporâneo, buscando constituir referências iniciais para futuras pesquisas sobre o tema na área da Educação do Campo.

A partir das experiências de cursos de formação de professores para escolas do campo em que estive envolvida nos últimos anos, passei a me questionar sobre a forma como as políticas de incentivo à “inclusão digital”¹ têm se refletido na vida de professores e crianças de escolas situadas em zonas rurais do Brasil. Minha preocupação dizia respeito especialmente às políticas de inserção de tecnologias digitais nas escolas do campo promovidas pelo poder público em parceria com iniciativas privadas; o problema não me parecia ser o surgimento dessas políticas em si, já que ações nesse sentido são hoje essenciais ao direito à comunicação e ao exercício da cidadania; o que me movia – e que está na origem desta pesquisa – era a necessidade de crítica a um senso comum na concepção de sujeito e de vida no campo naturalizado nessas propostas.

Em muitos projetos de inclusão digital que partem tanto de iniciativas públicas quanto privadas, parece predominar uma visão *bucólica* (WILLIAMS, 1989) daquele “campo” que se opõe à “cidade”, uma compreensão de campo como lugar do atraso, da pobreza, do arcaico. Naturalmente, partindo desse tipo de entendimento, as tecnologias digitais chegam às escolas vistas como *poderosas ferramentas formadoras e capacitadoras* de sujeitos que tenderão, um dia, a se mudar para a cidade em busca de trabalho para, aí sim, se tornarem efetivamente cidadãos. Embora essa seja uma tendência comum desde as políticas de modernização do Brasil em meados do século XX, quando as oportunidades de emprego e qualidade de vida eram tidas como específicas das cidades, é difícil hoje encontrar projetos educacionais que vinculem a opção de uso das tecnologias digitais ao contexto de vida de quem nasceu, cresceu e *escolheu* viver no campo.

¹ O termo inclusão digital ainda merece ser discutido. Podemos nos perguntar em que medida tais políticas são voltadas à inclusão digital, como observou a professora Maria Helena Bonilla na banca de defesa deste trabalho.

Nesse senso comum que aqui questiono, percebe-se uma frequente compreensão de que as tecnologias possam cumprir uma tarefa de salvadoras das escolas, estas tidas por sua vez como instituições também arcaicas e cada vez mais desinteressantes para as crianças e os jovens nascidos num mundo globalizado e dominado pela telemática. Tal visão é repetida à exaustão em programas de TV, jornais e revistas, criando demandas de mercado para que a educação se adeque aos estilos de vida e de aprendizagem dos chamados nativos digitais (PRENSKY, 2001). Este termo, aliás, (junto com outros, como *Geração Y* e *Z*) foi eleito pela imprensa e pelo marketing para caracterizar a vida de quem já nasceu num mundo conectado pela internet e proliferado por telas. Cria-se assim um círculo de discursos midiáticos e de pressões de mercado para compra e venda de equipamentos e softwares ditos *educativos*, que justificam a inclusão de tecnologias nas escolas como solução para todos os problemas históricos e estruturais da educação no Brasil e no mundo.

Nos pactos e metas políticas que se propõem a diminuir a defasagem escolar brasileira visível nos rankings mundiais de educação, crianças e jovens que frequentam escolas situadas em zonas rurais tornam-se sujeitos passíveis de serem “incluídos digitalmente” por grandes fundações/empresas da telecomunicação em parceria com políticas nacionais de educação. A partir de ações pensadas por quem não vive no campo, esses sujeitos são incentivados a romper com o “isolamento” no qual se encontram e a tomar consciência da vida produtiva da cidade, ter acesso às tecnologias digitais e domínio do computador como ferramenta de trabalho. Nessa concepção, tal conexão ao mundo lhes possibilitaria, enfim, o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, à ciência e ao desenvolvimento do país, oportunizando a “construção” da cidadania e sua participação ativa como sujeitos na sociedade.

Uma inclusão que afasta

Desde já, algumas questões preliminares merecem ser consideradas para um exame mais atento destes temas. Em primeiro lugar é importante problematizar o já bem popularizado termo “inclusão digital”, que carrega em sua definição a promessa de “incluir” os “excluídos”, aqueles que por algum motivo não têm acesso às tecnologias digitais. Entram aí os povos do campo e periferia das cidades, ribeirinhos, quilombolas, indígenas.

Segundo Maria Helena Bonilla e Paulo Cezar Oliveira (2011, p.31), a noção de “exclusão digital” que tem como resposta a “inclusão digital” nas pautas obrigatórias dos governos é “tão problemática e inconsistente teoricamente como a de exclusão social”. Para os autores, os sujeitos que nunca tiveram acesso às TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) “não poderiam ser considerados excluídos digitais, pois ainda não tiveram reconhecido o direito de acesso às mesmas; estão esquecidos, à margem dos processos de inserção dessas tecnologias na sociedade”². Para os autores, o termo “inclusão digital” deve ser problematizado a partir da importância da articulação entre as ações de inclusão digital e as “questões educacionais e culturais, e com a promoção da participação política do cidadão”³.

Na lógica meritocrática da nossa civilização, só deixa de ser marginalizado, excluído, desigual, inconsciente (termos que muitas vezes reforçam classificações e formas históricas de segregação) aquele que se esforçou individualmente e por seu próprio mérito alcançou outros patamares. Para Miguel Arroyo (2013, p.41), o ideal do mérito está tão enraizado na sociedade que atua perante os fracassados “como mecanismo de confirmação da sua condição de marginais porque preguiçosos, sem valores de esforço, de êxito para saírem da outra margem. Ou sem consciência de estarem nessa margem”⁴. Para o autor, conceituar os marginalizados ou marginais supõe compreender suas posições em outras margens, na margem oposta, “possíveis de serem aproximados por meio de pontes ou pinguelas”⁵. A margem ‘do lado de cá’ pode ser acessada por meio de passagens, de políticas de inclusão e promoção a quem obtém êxito. Esta é uma visão que, segundo ele, tem sido cara à pedagogia e aos projetos socioeducativos.

Nessa compreensão, deixar de ser marginalizado pressupõe, além do mérito, o acesso individual a um patamar ‘superior’ que provoca o afastamento de seus coletivos de origem, ditos marginalizados. Para Arroyo, trata-se de um círculo fechado que se repete na história das nossas políticas e pedagogias, muito embora exista o esforço desses “próprios ‘marginais’” por quebrar esse círculo ao não se reconhecerem como marginais.

Estes que estão no outro lado da margem são os Outros Sujeitos (ARROYO, 2013b; QUIJANO, 2010), coletivos sociais, de gênero,

² Ibid, p.33.

³ Ibid, p.33.

⁴ Ibid, p.41.

⁵ Ibid, p.41.

etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos, que buscam, com seus movimentos sociais, realizar ações afirmativas perante o Estado e a sociedade, lutando por seus direitos e questionando as margens às quais são relegados no discurso moralizante do senso comum. Falamos aqui de movimentos que radicalizam suas ações em busca de condições básicas de sobrevivência, de terra, de teto, de escola, de universidade. São coletivos e sujeitos que não se aceitam como marginais, nem como excluídos, que lutam para serem reconhecidos, pela existência de outros projetos de campo e de cidade que sejam mais solidários e menos exploradores. Coletivos que não propõem “superar a exclusão”, nem “pedagogias inclusivas”. Para Arroyo, as ações desses sujeitos “contestam o sistema social (...) apresentam-se conscientes e capazes de conformar outro projeto de campo, de cidade, de relações de poder, de sociedade, que não os conforme no lugar em que são pensados e alocados”⁶.

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

⁶ Ibid, p.44.

colonialismo e do patriarcado (SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA, 2012).

Como reverter isso? Que caminhos trilhar para que isso se efetive nas nossas propostas pedagógicas, de sociedade, de mundo? Essas preocupações estão no horizonte político mais geral para o qual minha pesquisa busca contribuir.

Indagações a partir do campo de evidências da pesquisa

Durante uma formação sobre tecnologias na educação de que participei em Brasília em 2010⁷, tive a impressão de que toda a proposta apresentada aos multiplicadores daquele tipo de conhecimento era baseada num uso funcionalista dos computadores, sem maiores reflexões sobre os sujeitos e os contextos a quem as máquinas eram destinadas. A contextualização das diferentes realidades e o questionamento sobre o lugar ocupado pelos sujeitos *reais* (não ideais e homogêneos) partia das pessoas que haviam chegado de todos os cantos do país para aquela formação. Em poucos dias de encontro foi possível perceber algo que poderia ter sido tematizado: a diversidade do país estava ali representada, num encontro de pessoas vindas de todos os Estados. Elas eram diferentes em classe social, em suas condições de acesso à educação, à terra, à moradia, e ali teciam relações de amizade, narravam suas histórias de vida, relatavam a situação das escolas de sua região e defendiam diferentes concepções de educação.

Naquele momento percebi de forma muito clara a importância de um questionamento vigoroso sobre o que estamos fazendo no Brasil em relação à educação e tecnologias e para onde queremos ir. Ficou especialmente nítida para mim a noção de que era preciso que as políticas públicas se pautassem não só pelo discurso da equidade educacional – a busca de superar defasagens na aprendizagem e nos níveis de escolarização com o auxílio das tecnologias – nem só pela oferta bondosa de incluir os excluídos na nova “sociedade em rede”, dando-lhes a oportunidade de ter acesso ao conhecimento e de “construir” sua cidadania para que se tornem cidadãos “participativos”. É preciso ir além: esses Outros Sujeitos (ARROYO, op. cit.) já são cidadãos, ainda que tenham negados os direitos de comunicação e de participação em outras instâncias da sociedade; eles já são sujeitos de

⁷ Formação do Módulo 6 – Programa Escola Ativa, promovida pela Secretaria de Educação à Distância para multiplicadores do programa. A maior parte dos cursistas era representante das redes estaduais do ProInfo. Brasília, 2010.

direitos, que já participam de lutas políticas por afirmação, respeito, igualdade de direitos.

Depois de ouvir as histórias contadas pelos participantes daquele curso em Brasília, muitas questões ficaram ainda mais presentes para mim: será que metas e programas que se propõem a levar tecnologias às escolas de zonas rurais consideram, por exemplo, a realidade de educadores e educandos da Amazônia que passam três dias viajando de barco para chegar à comunidade mais próxima, sem acesso a luz ou telefone e que têm acesso a conhecimentos e notícias da humanidade somente por meio da televisão – energizada por poucas horas a partir de um gerador? Em que medida será que consideram a vida dos sujeitos que na seca do sertão não têm possibilidade de levar uma vida digna porque não têm casa, não tem água, tampouco terra para plantar, e precisam lutar contínua e infinitamente pela garantia dos mínimos direitos para sua sobrevivência? E a criança que caminha dezenas de quilômetros para chegar até a escola, quando esta existe, porque é lá que pode se alimentar? Levam em conta o educador que teve poucas chances de acesso ao conhecimento na sua precária formação escolar, mas dá aulas para nutrir seu sonho de poder mudar a realidade em que está inserido? Ou aquele que se voltou à educação como profissão porque não teve alternativa de escolha, se é que teve a chance de cursar o nível superior?

As tecnologias digitais estão chegando às escolas do campo na forma de computadores, laptops, *tablets*, lousas digitais. De acordo com uma publicação do Ministério da Educação, pelo Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) “50 mil estudantes receberão computadores portáteis (...) em 4.890 escolas de pequeno porte – de 5 a 20 matrículas. Serão distribuídos computadores interativos para 30.255 escolas e 5 mil laboratórios de informática, em 3.913 escolas, atendendo 982.827 estudantes” (BRASIL, 2012a)⁸.

O desafio está lançado para que pensemos muito além das ideias restritas e pré-concebidas do que é ser um sujeito do campo, de como são as realidades de escolas situadas em contextos rurais. Isso inclui levar em conta o impacto que uma política de inserção de tecnologias nas escolas pode causar nas comunidades, nos sujeitos que nelas vivem. Daí a importância de pensar em uma educação **do** campo, e

⁸ Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18234:ministerio-levara-tecnologia-a-escolas-rurais-e-quilombolas&catid=211&Itemid=86. Acesso em 14/01/2014.

não **no** campo. Uma educação pensada também por quem vive, sente e conhece as singularidades da vida nas zonas rurais. Uma educação que não reforce a desterritorialização desses sujeitos ao incentivar dicotomias entre campo e cidade, mas que mostre e ajude a construir, junto a políticas públicas de afirmação desses coletivos, as condições necessárias para que jovens de zonas rurais possam escolher onde ficar e viver com dignidade nos territórios aos quais pertencem, tendo acesso a bens e serviços essenciais às suas vidas cotidianas. Territórios, muitos desses, que são também digitais, espaços de disputa que fazem parte da luta política por terra, espaços onde acontece a vida.

No processo de explicitação das perguntas que orientaram minha pesquisa, levei em conta as sugestões de Miguel Arroyo no exame de qualificação, sintetizadas adiante, no sentido de politizar a relação entre educação do campo e tecnologias digitais: *será que os projetos de “inclusão digital” estão aí para fortalecer outro projeto de educação? Outro projeto de lutas pelo campo, pela terra, pelo território? Será que estão fortalecendo outros saberes, outras aprendizagens (aprendizagens do movimento, aprendizagens da luta, aprendizagens da identidade, da memória)? Será que incentivam outras leituras de mundo, tal qual nos sugere Paulo Freire, outra leitura de campo, das questões políticas por que passa hoje a luta pela terra, a luta pelo território?*

Lembro-me do relato de um senhor que participava daquela formação em Brasília em 2010 e que contava com os olhos marejados a história de um menino, seu conhecido, que atravessava a pé todos os dias um rio, com uma pequena trouxinha de roupas e materiais protegidos da água por uma sacola plástica. Seu percurso, que durava diariamente dezenas de quilômetros, tinha como objetivo final uma pequena escola multisseriada que oferecia aos alunos e à comunidade a oportunidade de utilizar um computador. De acordo com o senhor que nos narrava a história, o incentivo para aquele estudante frequentar a escola ia além de um conceito restrito de alfabetização: ele acreditava que dominando aquela máquina *poderia ser alguém na vida*. A questão que cabe aqui é: *será que poderia mesmo?* E, por outro lado, o que lhe fazia pensar que já não era?

Como assumir a complexidade social e perceptiva de meninos e meninas como aquele, que se deslocam até as escolas levando consigo a esperança de que o contato com as tecnologias possa lhe oferecer chances de um dia *virem a ser alguém na vida*? Reconhecemos nas escolas que essas crianças chegam com histórias singulares de vida, passam por intensas experiências de aprendizado e necessitam de

interação, de trocas com seus pares, de momentos que possam compartilhar suas experiências? Que carregam em seus corpos “precarizados/desumanizados” (ARROYO, op. cit.) a experiência de viver às margens dos direitos humanos de brincar, de aprender, de ter uma casa, vestimentas adequadas, água e comida? Qual o papel das tecnologias digitais quando são negados aos coletivos seus direitos a espaços do viver? Podemos pensar no acesso a novas tecnologias como acesso a novos espaços do viver?

Como podem as tecnologias digitais ser incorporadas às propostas pedagógicas das escolas a partir de um enfoque crítico que possibilite espaços de luta, de criação e expressão desses Outros Sujeitos? Com tantas dificuldades físicas e estruturais, de formação, de espaços para o viver nas zonas rurais, quais as possibilidades do planejamento e da formação necessários a uma relação qualificada dos professores e educandos com as tecnologias digitais? E agora: nesse contexto, quem ensina e quem aprende?

Nessa realidade constituída, em que um sujeito pode não *ser* legitimado por não *ter*, ou não *ter* por não *ser*, para que servem tecnologias digitais nas escolas? Como fazer para que seja garantido o direito de acesso das escolas do campo às tecnologias, sem que povos excluídos sejam forçados a se enquadrar em um padrão único de ciência e humanidade? Que diretrizes, critérios e demandas precisamos afirmar no contexto da entrada das tecnologias nas escolas do campo para evitar que a cultura do consumismo se perpetue por todos os territórios? Como manter no horizonte uma educação direcionada à democracia e ao exercício da cidadania, baseada na superação das relações sociais capitalistas? (MUNARIM *et al.*, 2011). O acesso a tecnologias digitais pode reforçar ou reverter situações como as descritas acima?

Esse trabalho evidentemente não tem a pretensão de trazer respostas para tantas perguntas, mas se propõe a refletir sobre elas – e sobre algumas outras a elas associadas –, buscando que elas possam pautar com maior consistência as relações entre as tecnologias, a Educação do Campo e seus sujeitos no Brasil.

Ao longo do texto, relato abordagens ao tema a partir de minhas experiências como professora de tecnologias na Educação do Campo em um projeto de formação de professores do campo, o programa Escola Ativa (MEC, 2010), que esteve em vigência no Brasil durante meu processo de doutoramento. À discussão sobre essa experiência, acrescento reflexões sobre as visitas que tive oportunidade de fazer, já no contexto desta pesquisa, a escolas do campo nos municípios de Blumenau e Brusque, em Santa Catarina. O estágio de doutoramento no

exterior (PDSE/CAPES) me possibilitou conhecer experiências educativas nas Ilhas Egadi, no sul da Itália, que têm como similaridade em relação às escolas do campo do Brasil o isolamento físico e geográfico das escolas e a inserção de tecnologias digitais em seus contextos pedagógicos. A partir do cruzamento de experiências nos dois países, proponho-me a compreender melhor e a contextualizar os objetivos e a forma como alguns destes programas foram ou estão sendo implantados em escolas de contextos não urbanos no Brasil, levando em conta a participação e o envolvimento dos professores, jovens e crianças no processo educativo. Soma-se a essas análises a experiência que tive durante o trabalho na coordenação e planejamento do projeto de comunicação e mídia-educação do curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFSC (2009-2011) e das oficinas do Pontão de Cultura da UFSC (Projeto Cultura Viva/MINC), em 2010.

No primeiro capítulo, refletimos sobre questões que perpassam todo o trabalho. Encontramos nos estudos pós-coloniais subsídios para pensar as tecnologias na educação do campo a partir de uma crítica à dominação ocidental de uma visão de ciência sobre os territórios colonizados; de como o *poder sobre os outros* se conformou também em um saber sobre esses *outros*.

No **segundo capítulo**, abordamos a Educação do Campo, que surge de demandas dos movimentos camponeses que questionam uma visão ocidental de ciência e há muito reivindicam políticas de educação para a reforma agrária; que preza por *um outro projeto de campo* ao compreender o território como espaço de vida.

No **terceiro capítulo**, colocamos em pauta a importância de refletir sobre uma **mídia-educação do campo**, numa perspectiva de democratização e apropriação das novas tecnologias que não destitua a escola do campo de seu território e de suas reivindicações, que articule a importância de legitimar o campo e seus sujeitos, suas lutas e seus saberes.

No **quarto capítulo**, buscamos dados e experiências que nos mostram a necessidade de politizar as relações entre escolas do campo e programas de “inclusão digital”, para que tecnologias digitais não fiquem restritas a um uso meramente instrumental, mas que possam constituir um processo importante de formação crítica e exercício da cidadania. Apresentamos os conjuntos de evidências que nos dão subsídios para a reflexão sobre tecnologias digitais e escolas do campo: as visitas às escolas multisseriadas de Brusque e Blumenau, as entrevistas com professores e coordenadores pedagógicos ligados ao movimento da Educação do Campo, bem como as reflexões sobre os

cursos de formação do módulo “Tecnologias Digitais nas Escolas do Campo” do Programa Escola Ativa (MEC/Brasil) e a proposta de “inclusão digital” do Pronacampo (MEC/Brasil).

Já, no **quinto capítulo**, refletimos sobre parte das experiências vividas durante o período de estágio no exterior (PDSE/CAPES) na Itália. Trago reflexões sobre a visita às escolas das Ilhas Egadi, sul da Itália, que se apropriam política e pedagogicamente das tecnologias digitais para tentar romper com o isolamento cultural e geográfico a que estão submetidas.

São capítulos que buscam sistematizar conhecimentos de quatro anos de doutorado sobre um tema ainda pouco estudado na academia. Embora não existam respostas para todas as perguntas, procuramos enfatizar a importância de compreender o *território digital também como um território de disputa*. E no contexto que cabe a essa pesquisa, buscamos mostrar as possibilidades de fortalecimento da escola do campo através de iniciativas de mídia-educação, em que se proponham espaços de comunicação e criação de redes que fortaleçam as reivindicações dos sujeitos do campo, professores e estudantes dessas escolas.

1. DA INCERTEZA SE O PASSADO É DE FATO PASSADO: APROXIMAÇÕES AOS ESTUDOS PÓS- COLONIAIS

Como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu aqui e no seu agora que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora inseridos (PAULO FREIRE, 1987, p. 74).

Não venho do campo nem de uma grande cidade. Nasci e cresci numa cidade mediana, de frio rigoroso, antigo caminho de tropeiros⁹. Terra de passagem, de pastagens e de coronéis. Escrevo hoje de uma ilha, capital do estado de Santa Catarina, que conserva uma mitologia de bruxas e lobisomens em meio a uma infraestrutura urbana em iminente colapso. Uma cidade com uma geografia e uma paisagem ímpares, cujo hino oficial¹⁰ canta suas *belezas sem par*; que reúne no mesmo território uma realidade rural, com pastores e pescadores artesanais, a pouca distância de filas quilométricas de carros que se amontoam nas vias mal planejadas de uma estrutura urbana digna de grandes e confusas metrópoles. Parto do “aqui”, de meus limites geográficos e culturais, para chegar ao “lá”, numa “dimensão essencialmente imaginária onde há países, povos e histórias”¹¹.

É movimentada por um tipo de afeto que me proponho a escrever essas linhas. Inspirado nas palavras de Gramsci, Martín-Barbero diz que “só investigamos de verdade o que nos afeta, e afetar vem de afeto”¹².

⁹ Lages-SC.

¹⁰ *Racho de amor à ilha*, de Claudio Alvim Barbosa (Zininho).

¹¹ GIRARDELLO (1998) fez referência em sua tese ao contraste “aqui” e “lá” para descrever o mundo vivido (e imaginário) das crianças que viviam na Costa da Lagoa, até então uma comunidade isolada na ilha de Santa Catarina.

¹² No trecho do livro, Jesús Martín-Barbero (2004, pp. 24–25) se diz iluminado pelas palavras de Gramsci ao responder a um questionamento sobre sua insistência em estudar a cultura popular. O autor afirma que o tema lhe faz render homenagens à sua mãe. Durante a escrita desse texto me percebo rendendo homenagem ao meu avô paterno, a suas histórias de vida que me movimentam e muito contribuíram para o que sou hoje. Histórias que me

Partindo da dimensão imaginária que me afeta, não tenho como pretensão neste trabalho enfrentar batalhas ou traçar rotas de viagens, como as de Ulisses, herói odisseu que povoa meu imaginário infantil ao lado de Aquiles¹³. Mas as rotas de Ulisses, tão bem imaginadas e tecidas nos mapas de sua esposa Penélope¹⁴, me inspiraram a buscar nas ilhas referidas na Odisseia exemplos de como a busca por compreender as relações homem-mundo podem nos fazer ir, coletivamente, além daquilo que se imagina.

No meu mapa virtual¹⁵ – adjetivo livremente entendido aqui no sentido aristotélico de potência – tento mesclar o contexto de vida de meus avós ao de uma grande maioria de brasileiros que vivem e viveram do cultivo da terra, filhos de imigrantes, causa e consequência de cruzamentos e intercâmbios de um país amplamente diverso e imenso em suas territorialidades e particularidades culturais. Parto de uma história de imigração, de camponeses, da história de minha família e de meu lugar no mundo, para refletir sobre as políticas educacionais de um país marcado por dominações culturais, relações patriarcais e colonizadoras. Aproprio-me brevemente de excertos do passado como estratégia para interpretar o presente, entendendo esses tempos não como divergentes, e cultivando, como diz Edward Said (2011), a “incerteza se o passado é de fato passado, morto e enterrado, ou se persiste, mesmo que talvez sob outras formas” (p.34).

Meu avô Guerino era um pequeno agricultor filho de imigrantes italianos, da região de Treviso, que atravessaram o Oceano Atlântico em 1889 para chegar ao Brasil em busca de uma vida melhor. Seus pais, também agricultores, fugiram com a família de uma miséria decorrente da crise que no século 19 assolava a Itália e boa parte da Europa. A economia do continente em que viviam não conseguia absorver o grande número de trabalhadores que se deslocavam do campo para a cidade em busca de emprego. A concorrência desigual exercida pelas grandes

instigam a fazer um cruzamento de dois tempos diferentes - o ontem habitado por ele e o hoje em que vivo. Já dizia ele, sem ainda poder imaginar o que viriam a ser a televisão e o telefone (falo do começo da década de 1950), que chegaria o tempo em que as pessoas conversariam de cidades diferentes, uma olhando para a outra, tal qual dividissem o mesmo espaço.

¹³ Ulisses e Aquiles são os nomes de meus dois irmãos.

¹⁴ Diz-se que as ilhas do arquipélago Egadi, campo de pesquisa durante a bolsa de sanduíche na Itália, são as ilhas citadas na Odisseia.

¹⁵ Autores como Michel Serres, Jesús Martín-Barbero e José Saramago me inspiraram a navegar pelas cartografias possíveis de uma pesquisa, na busca pelas minhas ilhas desconhecidas.

propriedades e a posse de muitas terras nas mãos de poucos obrigaram os camponeses, antes proprietários de seus lotes, a trabalhar para os latifundiários, gerando uma dívida crescente de empregado para empregador ano após ano. A miséria, decorrente da grande taxa de desemprego somada à crise provocada pelas batalhas decorrentes da unificação do país, obrigou a população a buscar outra possibilidade de vida, um pedaço de terra em territórios desconhecidos, além do que conseguiam imaginar¹⁶.

A “América (latina)” (QUIJANO, 2010)¹⁷ era uma grande promessa de salvação para muitos italianos que viviam em um contexto político europeu que de um lado tentava amenizar a pobreza, retirando os miseráveis de seu solo pátrio, e por outro enviando mão-de-obra a um país em processo de abolição da escravatura, que buscava trabalhadores para suas grandes fazendas de café. Meu avô nasce no Brasil nesse contexto, quando os imigrantes percorriam milhares de quilômetros abrindo caminhos pelas matas e descobriam que o pedaço de terra fértil era uma promessa de redenção da miséria que saíra cara aos italianos recém-chegados¹⁸.

Nessa estratégia de escrever sobre o passado para chegar ao presente, eu poderia fazer relações entre a história de minha família e a de tantas outras, articulá-las com a história do Brasil e do continente europeu até chegar às reflexões sobre as escolas do campo contemporâneas. No entanto, a breve história que narrei aqui, apesar de semelhante à de muitas famílias de brasileiros descendentes de europeus que adotaram o Brasil como segundo lar, não coincide com a de outros

¹⁶ As grandes campanhas de incentivo para que famílias empobrecidas da Itália emigrassem para outras terras mais distantes fazia parte de uma política da economia italiana, que após longas batalhas para unificação do país deixou grande parte de seus habitantes em condições de miséria, especialmente aqueles que dependiam da terra para suas subsistências. Uma historiografia detalhada sobre a emigração italiana para diversos países do mundo pode ser vista no Museo Nazionale Emigrazione Italiana em Roma.

<http://www.museonazionaleemigrazione.it/museo.php?id=2>

¹⁷ O sociólogo peruano Aníbal Quijano (2010) aponta que antes da apropriação pelos Estados Unidos da América do Norte, o nome América correspondia aos domínios ibéricos, da Terra do Fogo até o sudoeste dos EUA.

¹⁸ Muitos imigrantes europeus contraíram dívidas para pagar a passagem que os trouxe ao Brasil e o pedaço de terra a eles destinado. Além das dívidas, existem muitos relatos sobre problemas com saúde, educação, alimentação e exploração de mão de obra contados em forma de carta que podem ser encontrados no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina (Florianópolis).

tantos milhares de brasileiros que até hoje, desde a chegada das embarcações portuguesas em 1500, desde o “terra à vista”, não conseguiram contar a seus descendentes uma história de vida digna porque simplesmente não tiveram a chance de vivê-la. Meus avós, lavradores e filhos de imigrantes, com certeza passaram por dificuldades¹⁹. No entanto, com todo o cuidado que a afirmação merece, eram seres libertos. Presos sim, à lógica capitalista de exploração de mão de obra, de latifúndios, de coronelismo e de uma miséria que os obrigou, arriscadamente, a deixarem seu país, suas casas, seus filhos, pais, amigos, irmãos. Presos também à fome e à precária estrutura das suas novas moradas, à ideia de que nunca mais poderiam retornar à terra onde um dia cultivaram seus laços de afeto. Mas por mais incerta que fosse a possibilidade de reconstruir suas vidas, viviam uma situação diferente daqueles que vieram para o Brasil como escravos, que pertenciam a outros seres humanos tais como objetos, que tiveram suas vidas dissipadas por serem considerados selvagens, primitivos, irracionais.

Meus avós e os imigrantes que sobreviveram à travessia do Atlântico não tinham marcas de ferro na carne, não sofriam pela sua cor de pele, tampouco eram tratados como sub-humanos ao serem vendidos como mercadorias. Abordar nessa reflexão somente o que me afeta num sentido familiar seria negar todo um processo histórico de exploração, de dominação, de culturicídio sofrido pelos não ocidentais, ameríndios e africanos pela lógica colonizadora do Ocidente. Seria negar a parte que me afeta ao sentir os caminhos tortos de processos que se auto intitulam salvadores da educação de um país, e de políticas marcadas por contradições.

Para refletir sobre esse contexto, me apoio em autores ligados aos *estudos pós-coloniais*. (QUIJANO, 2010; SAID, 2011; SANTOS; MENESES, 2010; SANTOS, 1991, 2010, DUSSEL, 2010), que criticam o conceito de ciência apoiado em uma base epistemológica estritamente eurocêntrica. Esses estudos versam sobre como o *poder* sobre os outros

¹⁹ Infelizmente, meu avô não teve chances nem de estudar nem de viver além dos seus 48 anos de idade para me contar o contexto de vida de seus pais, que oportunamente busquei numa longa pesquisa histórica no país de meus antepassados. Um tumor causado pelo contato direto com os venenos usados na lavoura de fumo, num *ciclo duplamente vicioso* de exploração da mão de obra da agricultura familiar e comercialização de cigarros, o impediu de ver o quanto as histórias de sua vida influenciariam um projeto de pesquisa que acabou por criar novas e singelas pontes de ligação entre os dois países que fazem parte da sua história de vida.

se conformou também sobre um *saber* sobre esses outros (ARROYO, op. cit.). Nessa perspectiva, busca-se a desconstrução da polaridade entre o Ocidente e o resto do mundo, bem como as implicações dessa dicotomia; coloca-se como central na agenda de investigação a transformação social e o combate à opressão (COSTA, 2006).

Dessas concepções, busco tensões ou coincidências das ideias citadas com os Estudos Culturais Latino-americanos, em especial nas reflexões sobre hibridismo em García Canclini (GARCÍA CANCLINI, 2000, 2011a)²⁰.

1.1 PELA POSSIBILIDADE DE NOVAS EPISTEMOLOGIAS

Milton Santos (SANTOS, 2010b) aponta como a história do nosso tempo repõe a questão do *lugar* em posição central. Ele fala da globalização, das mudanças de lugares de seres humanos, da circulação de produtos, ideias e mercadorias. Examinando esse movimento, aponta para a necessidade de retomar a vida cotidiana como objeto de estudos. Serres (1994) aponta questões importantes quando se refere à relação do cotidiano das pessoas com as tecnologias; no entanto, nesse trabalho não problematiza se esse *outro espaço* é democrático e acessível a todos, sem distinção.

Além de ser relevante considerar *a vida cotidiana* (SANTOS, op. cit.) é também pertinente, como nos mostra Edward Said (2011), reconsiderar as narrativas criadas sobre os povos coloniais, tanto as que abordam ideais de emancipação como – senão principalmente – as narrativas do colonizador.

Ao ressaltar os cruzamentos entre cultura e imperialismo, Said (2011) aborda a importância de pensar sobre a *habitação*, considerando que “tudo na história humana tem suas raízes na terra” (p.39). Consequentemente, significa também que colonizadores (europeus) “pensaram em *ter* mais territórios e, portanto precisaram fazer algo em

²⁰ Para Sérgio Costa (2006), a aproximação dos estudos culturais aos estudos pós-coloniais se dá especialmente a partir de sua versão britânica. Segundo ele, a distinção entre estudos culturais britânicos e estudos pós-coloniais seja talvez apenas cronológica, desde que Stuart Hall desloca sua atenção “de questões ligadas a estudos de classe e ao marxismo para temas como racismo, etnicidades, gênero e identidades culturais” (p.118). No entanto, o autor enfatiza as tensões, especialmente no uso do conceito de hibridismo/hibridação, apropriado pelos autores de maneiras distintas, tema que será abordado nas próximas páginas dessa reflexão.

relação aos habitantes nativos”²¹.

Embora Said não tenha vivido a experiência latino-americana de luta pela terra, o pensamento dele é importante para fundamentar a reflexão proposta neste trabalho sobre as tecnologias digitais nas escolas do campo no Brasil. Não se pode descolar a educação de toda uma lógica colonialista de mercado e de ciência predominante na sociedade contemporânea, que perpassa a produção e as propostas de uso de tecnologias digitais. Tampouco podemos deixar de abordar a importância do território, das lutas pela terra, da radicalidade dos movimentos que apóiam suas reivindicações – e a luta por educação é uma delas – no direito de questionar e reverter ideologias e imposições do imperialismo.

Edward Said, nascido em uma família palestina em Jerusalém e radicado nos EUA desde a adolescência, foi um renomado e também polêmico crítico literário que desenvolveu seus estudos tendo sempre em mente o seu lugar no mundo enquanto alguém que nasceu, viveu e construiu laços com as terras palestinas. Ficou conhecido como porta-voz da causa palestina a partir da publicação de seu primeiro livro, *Orientalismo*, publicado em 1978 e considerado por muitos teóricos como o “manifesto de criação” do pós-colonialismo (COSTA, op. cit.). O orientalismo apresentado por Said tem como ponto de partida o estabelecimento a priori de uma distinção entre Ocidente e Oriente, na qual cabe aos primeiros definir o que deve ser entendido como Oriente. Mais que um lugar geográfico, Said problematiza uma fronteira cultural que define o *nós* e *os outros*. Outros que habitam outras terras, que “precisam” ser colonizadas e controladas por um centro metropolitano dominante.

Em *Cultura e Imperialismo* (2011), Said define o colonialismo, de forma resumida, como consequência do imperialismo, a partir da implantação de colônias em terras distantes. Afirma que o colonialismo em alguma medida se extinguiu, enquanto o imperialismo continua a existir como sempre existiu: na cultura geral, nas práticas políticas, econômicas, ideológicas e sociais. Com isso, o significado imperial se introduziu na realidade de centenas de milhões de pessoas, “onde sua existência como memória coletiva e trama altamente conflituosa de cultura, ideologia e poder ainda exerce enorme força”²². Said ressalta que tanto o imperialismo como o colonialismo são sustentados e talvez impelidos por formações ideológicas, como a ideia de que certos povos

²¹ Ibid, p. 39.

²² Ibid, p.46

e territórios “precisam” e “imploram” pela dominação, bem como pelo conhecimento que vem junto com ela. Na história, a circulação e a recirculação necessárias para obter os lucros, grande motor do imperialismo, “revigorava[m] as energias metropolitanas” de maneira que as *peças decentes* que passavam a acreditar nos discursos do imperialismo também pudessem pensar no “*imperium* como dever planejado, quase metafísico”²³.

A obra de Said se concentra na questão das terras, “nas buscas efetivas e nos povos que moram nelas”. Para ele, a terra sempre foi o principal objeto de disputa – ainda que não exclusivo – no imperialismo, o que transparece nos romances e demais narrativas literárias criadas por uma elite europeia: “Quando se tratava de quem possuía a terra, quem tinha o direito de nela se estabelecer e trabalhar, quem a explorava, quem a reconquistou e quem agora planeja seu futuro – essas questões foram pensadas, discutidas e até, por um tempo, decididas na narrativa”²⁴. Daí a sugestão do autor de que “as próprias nações *são* narrativas”, mostrando a necessidade de romper com a cisão que criamos em nossa consciência crítica entre as teorias estéticas e a autoridade existente nessas narrativas, que subjagam povos inferiores e territórios colonizados²⁵.

Um exemplo brasileiro do que mostra Said é encontrado no trabalho de Orivaldo Nunes Jr. (2009), que nos interessa também por tratar da chegada das tecnologias digitais em escolas de comunidades indígenas. Em sua dissertação, ele cita as palavras de um cacique guarani, Werá Tupã, dirigidas às crianças de uma escola indígena. Elas resumem aquilo que tentamos explicar no contexto de disputas territoriais, de poder, de dominação cultural e epistemológica na voz de quem ouviu a história de seus antepassados e ainda precisa lutar pela afirmação de sua identidade, sua cultura, sua terra, seus saberes.

²³ Ibid, p.44.

²⁴ Ibid, p.11.

²⁵ Said fala, por exemplo, de autores que admira, mas que não são questionados nas suas referências preconceituosas a negros. Para ele, os críticos de literatura colocam as afirmações racistas contidas em romances “em um outro departamento”, como se o que valesse nas análises críticas fossem as *obras realmente importantes* dos autores bem conceituados. Ignoram, assim, a relação da narrativa com a expansão do colonialismo, que toma a cultura como um cerco de proteção. Nesse sentido, o autor afirma que a cultura não deve ser “antissepticamente isolada de suas filiações mundanas”, no sentido que nos levaria a *deixar a política na porta antes de entrar* (op. cit., p.13).

É por causa do sistema do *jurua* [os brancos] que sofremos estes 500 anos, eles precisam de muito espaço para viver dentro da cidade e de mais espaço ainda para plantar sua comida e para colocar as indústrias que fabricam o que precisam para viver na cidade. Como na terra deles, na Europa, já haviam consumido quase tudo, vieram para cá e para outros lugares do planeta para buscar material para suas fábricas e, assim, enriquecerem mais. Quem tem dinheiro e riquezas no sistema do *jurua* pode viver bem, já quem nada tem, sofre, e só resta a esses trabalhar para os que têm. Eles invadem mesmo a terra dos outros e, se for preciso, fazem guerras, como fizeram ao chegar aqui e como fazem em muitos lugares, que é o que mostram na televisão. Nós, indígenas, no passado não tínhamos como nos defender e, por isso, muitos de nós foram assassinados, e eles conseguiram ocupar nosso território. Mas, atualmente, temos como nos defender pela própria Lei do sistema *jurua*. A Lei é o que nos protege hoje, ainda mais depois de 1988 com a Constituição Federal. Por isso temos que saber exatamente como funciona este sistema para poder proteger “nosso território”, em Guaraní *nhande yvy rupa*, ou o “berço da terra”, e “nosso sistema”, *nhande rekó*, literalmente (p.28-29).

Werá Tupã, ao falar com as crianças na língua Guaraní²⁶, transmite como o modo “ocidental” de produzir conhecimento consolidou uma concepção de humanidade que diferencia inferiores de superiores, irracionais de racionais, primitivos de civilizados. Partindo desse mesmo entendimento, o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2010) afirma que essa concepção não existe apenas sob uma perspectiva cognitiva europeia ou de quem domina o capitalismo mundial, “mas também do conjunto dos educandos sob a sua hegemonia”²⁷. O que mais preocupa o autor é a falta de questionamento a essa condição, que cria um panorama ainda mais preocupante²⁸:

²⁶ A tradução para o português foi feita a Nunes Jr. por indígenas que presenciaram a fala do cacique.

²⁷ Ibid, p. 86.

²⁸ É um poder, como afirma Said, quase metafísico, que urge ser problematizado nas escolas, com crianças e jovens, com ou sem o acesso a tecnologias Um

trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como naturais, conseqüentemente como dadas, não suscetíveis de ser questionadas (p. 86).

Essa epistemologia²⁹ que fundamenta formas de dominação é também abordada pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos em sua crítica à dominação ocidental de uma visão de ciência sobre os territórios colonizados. Santos (2010) afirma que não existem epistemologias neutras e concentra sua reflexão na busca pela possibilidade de novas epistemologias. O autor observa que o colonialismo foi e continua a ser uma dominação também ideológica, de uma relação desigual em que formas de saberes foram suprimidas, extintas e relegadas ao plano da subalternidade. Tal compreensão o leva a definir as *epistemologias do sul* como 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”³⁰. O sul, assim, é uma metáfora que ajuda a definir “práticas cognitivas e de critérios de validação do conhecimento a partir das experiências de grupos sociais que têm sofrido de uma maneira sistemática as injustiças do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado” (SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA, 2012). É nesse sentido que em sua obra o autor problematiza a

breve exemplo: em uma conversa com um menino de sete anos sobre seus personagens no jogo *The Sims*, descobri que sua negação em criar um personagem negro vinha do fato de a cor da pele “não combinar” com a cor dos personagens já existentes no seu jogo, todos brancos, estereótipos e com nomes norte-americanos. Dias após nossa longa conversa sobre o tema, recebi um chamado para ouvir uma nova história: “Ira, eu restaurei o *The Sims*, porque a personalidade do *Tony Hork* [seu personagem] não estava certa. Ele tinha que ser roqueiro. E eu criei um negro! E vou criar um novo, o Clint, ele vai ser negro também”.

²⁹ Afirma Boaventura de Sousa Santos que “epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. (...) Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais (...) diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias” (2010, p.15).

³⁰ Ibid, p.19.

busca por um pensamento *pós-abissal*.

Segundo Boaventura Santos (2010), o pensamento abissal moderno produz e radicaliza distinções entre o “nós” da ciência ocidental e os seus “outros”. Torna invisível qualquer tipo de saber que não obedeça aos critérios científicos da “verdade”, dividindo a realidade em dois campos distintos: “o universo “deste lado da linha” [os saberes da ciência, da filosofia e teologia] e o universo, invisível, “do outro lado da linha” [conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, indígenas]³¹. O pensamento abissal não admite a co-presença de diferentes tipos de saberes, os comprovados e os não comprovados cientificamente. Segundo o autor, estes últimos são considerados numa instância que vai além do que é falso e verdadeiro: são incomensuráveis, incompreensíveis, portanto, inexistentes. De acordo com Arroyo (2013b) o pensamento abissal é “mais radical do que o pensamento da marginalidade, exclusão, desigualdade, inconsciência, despolitização”³². Quando se pensam os Outros nos pensamento pós-abissal, reconhecem-se suas existências, o que não ocorre no pensamento abissal. “Logo, os Outros, ao não existirem, não são passíveis de serem incluídos, nem reguláveis, nem emancipáveis, nem capazes de estar copresentes nos mesmos espaços e nas mesmas pedagogias”³³.

Ao propor as epistemologias do sul, Santos faz um retrato dos modos dominantes do saber e conhecer que, reafirmo, não consistem em um problema geográfico entre norte e sul, mas em um problema epistemológico.

Para Boaventura Santos, não há justiça global sem justiça cognitiva global. E para que um outro projeto de sociedade se efetive em uma convergência de saberes, ele propõe a *ecologia dos saberes* e a *tradução intercultural*, operações que não são isentas de contradições e tensões, mas que precisam acontecer. “Não estamos a dizer que os conhecimentos são válidos da mesma forma. Como digo, pragmáticos, objetivos. O que estamos é a permitir que haja mais conhecimentos na conversa da humanidade” (SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA 2012, s.p.). O autor dá continuidade ao seu pensamento ao afirmar a importância de conhecer a história para ter noção do que significa tradução intercultural. Afinal, como fazer tradução intercultural de línguas que foram apagadas, conhecimentos que foram suprimidos, marginalizados, inválidos durante séculos? Daí a ideia de que não há

³¹ Ibid, p.5.

³² Ibid, p.50.

³³ Ibid, p.45.

tradução intercultural sem justiça histórica. “Tradução intercultural é uma tentativa de criar inteligibilidade entre diferentes saberes sem destruir a identidade de nenhum deles. Isto, obviamente, que é um exercício difícil”³⁴.

Evocar o conceito de tradução intercultural de Boaventura de Sousa Santos nos ajuda a pensar nas possibilidades de reflexão e intervenção pedagógica como perspectiva de transformação dessas realidades. É refletindo sobre essa situação que Douglas Kellner e Jeff Share (2008) afirmam que a facilidade de acesso às tecnologias digitais tem estabelecido uma redução na diversidade linguística, tornando cada vez maior a “colonização cultural e homogeneização comercial”³⁵. Exemplo disso é um estudo publicado pela UNESCO³⁶ que estima que 43% das aproximadamente 6 mil línguas faladas no mundo correm o risco de desaparecer. Só no Brasil, das 190 línguas faladas além do idioma oficial, 12 já não existem mais e outras 178 podem não ser mais transmitidas às futuras gerações nos próximos anos.

No panorama relacionado à educação sobre o qual este trabalho se propõe a refletir, é importante compreender que numa conjuntura de colonização de saberes, que inclui o risco de homogeneização linguística, as tecnologias digitais podem ser peças-chave para “libertar ou dominar, manipular ou esclarecer” (KELLNER; SHARE, 2008, p. 691). Um exemplo de busca por alternativas de resistência a esse contexto foi apresentado por Nunes Junior (2009) na pesquisa já mencionada que aborda o uso de computadores e outras tecnologias com os Guarani, nas regiões sul e sudeste do Brasil³⁷. Instigado a conhecer as relações estabelecidas pelos Guarani nas redes de computadores, o autor descreve uma complexa dinâmica cultural percebida entre indígenas e não indígenas (os brancos ou *juruá*), marcada por disputas territoriais, culturais e de poder (GIRARDELLO; PEREIRA; MUNARIM, 2013). Dentre as experiências relatadas, no mesmo sentido de tradução intercultural que foi apresentado até aqui, o autor conta como foi a aproximação de crianças Guarani às peças que compõem um

³⁴ Ibid, s.p.

³⁵ Ibid, p.691.

³⁶ Disponível em <http://www.unesco.org/culture/languages-atlas/en/atlasmap.html> (UNESCO, 2013).

³⁷ Nunes Jr. conta como inspiração suas relações com o Ponto de Cultura “Se essa mídia fosse minha”, situado em Florianópolis-SC e financiado pelo programa Cultura Viva (MinC), que tem em sua base teórico-metodológica a proposição de tradução intercultural apresentada por Boaventura Santos.

computador (*hardware*), desmontando e renomeando cada suprimento de acordo com o entendimento das suas funções na língua materna deles, o guarani. Nesse exercício, Nunes Jr. ressalta a curiosidade das crianças em explorar o mundo e o interesse em fazer suas traduções, num exercício de alteridade e de buscas para compreender o que se passa na cabeça do *homem branco*.

Assim, o mouse virou *angujá*, “rato” em guarani; o teclado virou *omboparaa*, ou seja, “escrevedor”; o monitor, *ojexauka*, “o que se deixa ver”. Entre os softwares, *Windows* se transformou em *okẽ’i*, literalmente, “janela”. (...) o Linux se transformou em *gyra’i*, tradução para “passarinho”, assim batizado por causa do pinguim símbolo do sistema operacional. A internet foi denominada de *nhandu kya*, a teia da aranha e o e-mail virou *ayu ogueraa*, o “levador de palavras” (NUNES JUNIOR, 2009, p. 26).

Outro exemplo é o projeto que levou às aldeias transmissores FM de curto alcance para que os Guarani pudessem colocar no ar seus próprios programas em uma rádio comunitária. Encorajados a produzir e colocar no ar seus conteúdos, Nunes Jr. relata a emoção de indígenas que ouviam pela primeira vez uma tecnologia que falava suas línguas. Nunca antes haviam escutado uma rádio que tocasse músicas e abordasse na língua guarani assuntos referentes ao cotidiano da aldeia. Nesse relato, o autor mostra como experiências podem transformar o simples uso instrumental de uma ferramenta de comunicação em momentos importantes de apropriação coletiva e reflexão crítica, que perpassam noções de disputas de poder, de território, de memória, de linguagem, de culturas.

Retomando os temas abordados por Boaventura Santos (1991) vinculados ao de tradução intercultural, chegamos a outro ponto que interessa para essa reflexão. Trata-se da cada vez mais estreita articulação do mercado com a ciência: um de cada lado e “ambos do mesmo lado da mesma racionalidade cognitivo-instrumental”³⁸. Para o autor, o diagnóstico da ciência moderna como problema surge a partir da sua contribuição ao agravamento de condições que inicialmente ela se propunha a aliviar. Exemplo disso é a exploração excessiva dos recursos naturais na promessa de dominação da natureza e o aumento do número

³⁸ Ibid, p.3.

de mortos por guerras na promessa de paz perpétua.

Nesse contexto, Boaventura Santos mostra o problema de quando o automatismo tecnológico administra a liberdade “atribuindo-lhe espaços por ele delimitados, sejam eles o espaço da ciência-estado ou o espaço da ciência-mercado”³⁹. Dentro de seus limites, “a liberdade transforma-se no agente duplamente cego da sua própria regulação”⁴⁰. É nesse sentido que, para o autor, o paradigma da modernidade comporta duas formas de conhecimento: o conhecimento-regulação e o conhecimento emancipação.

O conhecimento-emancipação é uma trajetória ou progressão entre um estado de ignorância, que desigmo por colonialismo, e um estado de saber, que desigmo por solidariedade. O conhecimento-regulação é uma trajetória ou progressão entre um estado de ignorância que desigmo por caos e um estado de saber que desigmo por disciplina⁴¹.

Longe de ter como central a solidariedade, princípio do conhecimento-emancipação, a lógica da racionalidade cognitivo-instrumental se sobrepõe às outras, nos conformando a um imperialismo científico que marginaliza outros conhecimentos. Trata-se de uma questão importante no campo da educação pensar se nossas ações são direcionadas para um contexto de emancipação e liberdade ou se contribuimos para a regulação de saberes de que a própria instituição escola é vítima.

Veremos adiante como existe um forte interesse de mercado em equipar escolas do campo com computadores e redes de tecnologias, estratégias que geram grande lucro para seus fabricantes tanto no que diz respeito à venda de equipamentos quanto, senão principalmente, de ideias. Para não sermos atropelados pelo discurso dos poderes mágicos das tecnologias não basta ampliar a compreensão crítica sobre a forma como nos comunicamos. Nos mostra Jesús Martín-Barbero (2004) que a “trama comunicativa da revolução tecnológica” caracteriza em nossas sociedades “um novo modo de relação entre os processos simbólicos – que constituem o cultural – e as formas de produção e distribuição dos bens e serviços”⁴². Modos de produção que quando associados a formas

³⁹ Ibid, p.6.

⁴⁰ Ibid, p.6.

⁴¹ Ibid, p.10.

⁴² Ibid, p. 36.

de comunicar transformam o conhecimento também em força produtiva.

Para isso, é preciso ir além: não só aprender a utilizar as tecnologias digitais, mas compreender a estrutura de poder e ideologias presente no jogo de “empurra e puxa” entre “mídia corporativa autoritária e uma cultura participativa libertadora” (KELLNER; SHARE, op. cit.). Trata-se de um panorama rico de experiências, inovações e contradições que abrem possibilidades de resposta e de intervenção na área pedagógica.

Se poder e informação estão estritamente relacionados, não podemos tomar a educação para as mídias como uma atividade neutra, ignorando seu potencial transformador como “ferramenta poderosa para desafiar a opressão e fortalecer a democracia”⁴³. E se buscamos uma educação que possibilite o efetivo exercício da cidadania, o primeiro passo é estar crítico e atento, como nos mostra Ferguson⁴⁴, à imensidão de fatores escondidos embaixo da ponta de um iceberg, “pois abaixo da superfície da água, naquele iceberg, vivem noções ideológicas profundamente embutidas, de supremacia branca, patriarcalismo capitalista, classismo, homofobia e outros mitos opressivos”⁴⁵.

É dentro desse contexto que a *mídia-educação*, ou a educação para as mídias, que será abordada no capítulo 4, mostra-se importante, especialmente quando pensamos num cenário contemporâneo em que novas tecnologias são estreitamente relacionadas ao mercado de consumo. Da união dessas duas instâncias surgem debates sobre temas como a desterritorialização dos sujeitos, a homogeneização ou hibridação de culturas, os novos espaços públicos e formas de habitar, o fim da infância e a condição “arcaica” das escolas, entre outros. São temas caros e polêmicos que serão levados em conta nas reflexões que se seguem.

1.1.2 Diversidades e desenraizamentos

Como vimos anteriormente, a metáfora do Sul (SANTOS, BOAVENTURA DE SOUZA, 2007) não foi criada para expressar uma localização geográfica, mas para denunciar problemas sociais, políticos, culturais que decorrem de uma concepção epistemológica dominante de ciência e de mundo. Trata-se de um problema que fortalece ainda mais o caráter abissal no campo da cultura na América Latina. Se

⁴³ Ibid, p.702.

⁴⁴ FERGUSON, R. The media in question. London: Arnold, 2004.

⁴⁵ Ibid, p.701.

compreendemos que, num sentido amplo, “relações sociais são sempre culturais (intraculturais ou inter-culturais) e políticas (representam distribuições desiguais de poder)” (SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA, 2010, pp. 15–16), a partir do momento em que a diversidade cultural se afirma como diversidade epistemológica, em que se questiona o estatuto de uma cultura como única e privilegiada, outras tensões tomam forma. “Na medida em que os coletivos diversos afirmam suas culturas, suas crenças e rituais, são retomados velhos preconceitos e velhos métodos de condenação dos mesmos coletivos étnicos e raciais, vítimas em nossa história de segregações culturais, culturicídios” (ARROYO, op. cit., p.111). Para Arroyo, o primeiro passo para um diálogo intercultural é reconhecer a longa história de dominação cultural por qual passam esses coletivos. No entanto, ele ressalta que reconhecer outras culturas, outros saberes, como crenças ou conhecimentos pré-científicos, sem superar o *caráter abissal* de suas dicotomias apenas forja um “aparente reconhecimento da diversidade”. Por isso, importa também reconhecer a afirmação política e cultural dos povos e sua radicalidade para não folclorizar a diversidade cultural. Segundo ele,

falta reconhecer a especificidade da cultura popular e reconhecer o povo como sujeito da história intelectual e cultural latino-americana. (...) as narrativas nas escolas e nas universidades ao ocultar e desprezar ou folclorizar a cultura popular ocultam, desprezam, segregam os grupos populares e seus sujeitos: indígenas, afro-descendentes, quilombolas, ribeirinhos, camponeses, trabalhadores empobrecidos, retirantes, imigrantes reclusos nas vilas, favelas e conglomerados.⁴⁶

Nesse sentido, o desenraizamento de povos, como afirma Arroyo (2013), permanece como uma das formas mais brutais de opressão: manter os Outros sem teto, sem escola, sem terra, sem território, sem suas memórias e história, são exemplos de como processos de desterritorialização/desenraizamento/desculturalização continuam.

⁴⁶ Ibid, p.109-110.

1.2 DIVERSIDADE CULTURAL E SEUS TERMOS: MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDADE, HIBRIDISMO.

Falar de diversidade cultural no contexto das mudanças trazidas pelas novas tecnologias, como estamos fazendo nesta tese, requer cuidados no uso de termos que fazem referência, especialmente, a demarcações de identidade. A primeira dela parte daquilo que nos mostra Sérgio Paulo Rouanet (2005), que a questão talvez mais importante seja considerar aquilo que tem sido banalizado: o Estado democrático de direito. “Sem o estado democrático de direito não há como falar em diversidade cultural”⁴⁷. A democracia não é algo que sempre existiu e sempre existirá. Para Rouanet, é preciso pensar na democracia e na sua fragilidade, é necessário falar dela. Segundo ele, é a democracia política que dá condições de existência a uma democracia racial.

A segunda preocupação diz respeito ao uso de termos que propõem o reconhecimento ou a tolerância às diferenças, presentes em grande parte das políticas voltadas à educação. Se certa compreensão do *multiculturalismo* pressupõe a coexistência pacífica de diferentes culturas e a *interculturalidade* “o reconhecimento recíproco e a disponibilidade para enriquecimento mútuo entre várias culturas que partilham um dado espaço cultural” (SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA, 2010, p. 16), convém reconhecer tal compreensão de sociedade, mas também ficar atento para que tais termos utilizados repetidamente nos discursos não terminem, como escreve Arroyo, apenas na “tolerância” ou nos “discursos débeis de tolerância entre os coletivos diferentes” (ARROYO, op. cit., p.143). É nesse sentido que críticas ao multiculturalismo afirmam que nessa concepção de coexistência entre culturas existe a pressuposição de uma cultura dominante que tolera pacificamente a convivência com os diferentes.

Atento a esse diálogo, especialmente voltado aos debates que ocorrem nos EUA, Said (2011) afirma que

se esses debates apontam um caminho para transformações políticas e mudanças na forma como se enxergam as mulheres, as minorias e os imigrantes recentes, não há por que temê-los nem tentar evitá-los. O que precisa ser lembrado é que

⁴⁷ Ibid, p. 109.

as narrativas de emancipação e esclarecimento em sua forma mais vigorosa também foram narrativas de *integração*, não de separação, histórias de povos que tinham sido excluídos do grupo principal, mas que agora estavam lutando por um lugar dentro dele. E se as velhas ideias habituais do grupo principal não tinham flexibilidade ou generosidade suficiente para admitir novos grupos, então elas precisavam mudar, o que é muito melhor do que repudiar os novos grupos.⁴⁸

O grande fluxo de imigrantes para a América do Norte fez com que o *multiculturalismo* fosse tomado como conceito-chave nos estudos e políticas liberais que versam sobre diversidade cultural. Contrapondo-se à perspectiva de um multiculturalismo conservador que ergue a bandeira da cultura comum e das minorias com bagagens inferiores, de um multiculturalismo humanista liberal, baseado na “igualdade entre as raças” e também de um multiculturalismo liberal de esquerda, que essencializa as diferenças, Peter McLaren (1997) propõe um “multiculturalismo crítico e de resistência”.

Para o autor, tanto a compreensão da diversidade como ‘igualdade’ quanto a que a compreende na afirmação da ‘diferença’ são essencialistas. Ele nos mostra que o desafio é não acreditar que exista uma igualdade natural entre as pessoas, tampouco que exista uma autenticidade nas diferenças, ignorando sua construção histórica e social⁴⁹. Para ele, a diferença não pode ser uma negociação entre grupos culturalmente diversos contra uma possível homogeneidade cultural; tampouco a sociedade deve ser compreendida como um lugar harmônico em que grupos culturalmente diversos possam co-existir sem conflitos e tensões, despidos de suas características, “descorporificados e transparentes”.⁵⁰ Assim, o multiculturalismo de resistência,

se recusa a ver a cultura como não-conflitiva, harmoniosa e consensual. A democracia, a partir dessa perspectiva, é compreendida como tensa – não como um estado de relações culturais e políticas sempre harmonioso, suave e sem cicatrizes (MCLAREN, 1997, p. 123).

⁴⁸ Ibid, p.31.

⁴⁹ Ibid, p.120.

⁵⁰ Ibid, p.124.

Embora não seja objetivo desta pesquisa aprofundar as teorizações sobre multiculturalismo, compreendo que uma aproximação de tais abordagens constitui uma etapa importante, nas palavras de Moacir Gadotti, na formação de um educador de “resistência”. Isso, especialmente no caso de uma pesquisa como a nossa, preocupada com a chegada das tecnologias digitais às escolas do campo, e a conseqüente abertura que elas tendem a trazer em relação às culturas globais do capitalismo. A escola é um espaço primordial para debates sobre a diversidade, o pluralismo, as tensões sociais e disputas por identidade, especialmente diante dos novos desafios culturais trazidos pela globalização. Todos esses são temas caros para o exercício da cidadania e essenciais para a constituição de políticas públicas democráticas. Esta é uma justificativa pertinente para que discussões sobre eles estejam presentes nas práticas pedagógicas do presente e preocupadas com o futuro.

Outro aspecto a ser levado em conta quando o assunto em pauta é a compreensão de diversidade, diz respeito a uma compreensão de cultura como agressiva, atrelada à ideia de nação como fonte de identidade: a nação como aquilo que me diferencia do outro, numa apologia aos “retornos à verdadeira cultura e tradição”. Tal compreensão embasa um nacionalismo inveterado, frequente na própria estrutura educacional, onde as crianças na escola aprendem a valorizar e celebrar apenas as “suas” tradições, em um processo que pode gerar fundamentalismos, inclusive religiosos⁵¹.

E se, como já vimos em Boaventura Santos (2010a), Arroyo (2013b) e Said (2011), nos processos de dominação cultural uma diversidade enorme de línguas, culturas, etnias foi extinta, como pensar uma copresença das culturas se muitas delas foram extirpadas, caladas, desenraizadas? E aqui trazemos para o debate o conceito de *hibridização cultural*, muito usado em estudos que fazem referência às redes tecnoculturais globais contemporâneas.

Uma obra que tem servido como referencial teórico na área da educação e comunicação na América Latina, especialmente no que diz respeito às pesquisas sobre mídia-educação no Brasil, é *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade* (2011) de Néstor García Canclini.

García Canclini dá especial atenção aos *processos de hibridação* decorrentes da indústria cultural e das tecnologias digitais, com foco nos efeitos da industrialização e da massificação global dos

⁵¹ SAID, op.cit., p.12.

processos simbólicos. Naquela obra, publicada originalmente em 1989, ele dizia que o conceito estava ainda se desenvolvendo, sendo uma dificuldade o fato de que muitos estudos que se apropriavam do termo se limitavam a apenas descrever as *mesclas* interculturais. Para ele, muitos dos que criticavam o conceito entendiam-no equivocadamente, como sendo uma fácil integração e fusão de culturas, sem dar suficiente peso às contradições desses processos e àquilo que não se deixa hibridar.

García Canclini define hibridação como um conjunto de “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (GARCÍA CANCLINI, 2011b, p. XIX). Em uma reflexão posterior, *Notícias recientes sobre la hibridación*, García Canclini (2000) retoma a hibridação como sendo uma fusão de estruturas ou práticas sociais que podem gerar outras novas práticas, ocorrendo de modo não planejado, como “resultado imprevisto de processos migratórios, turísticos ou de intercâmbio econômico ou comunicacional”.⁵² Destaca o papel da criatividade individual e coletiva e do desenvolvimento tecnológico no surgimento de hibridações na vida cotidiana, papel este que é crucial para nossa pesquisa.

No que diz respeito à relação entre cultura e território, García Canclini observa que poucas culturas podem ser definidas como estáveis em territórios delimitados e reforça que o conceito de *cultura híbrida* não implica indeterminação: “A hibridação ocorre em condições históricas e sociais específicas, em meio a sistemas de produção e consumo que às vezes operam como coações” (Idem, 2011b, p.XXIX).

Para ele, os processos de hibridação, movimentos recentes de globalização que não só integram e geram mestiçagens, mas que também “segregam, produzem novas desigualdades e estimulam reações diferenciadoras” (Idem, 2011b, p.XXXI), produzem aquilo que ele denomina de “*reconversão cultural*”, ou “*estratégias de reconversão econômica e simbólica em setores populares*”. Nessas estratégias, ele cita como exemplo o pintor que vira desenhista, o camponês que adapta seus saberes para trabalhar e consumir na cidade, os indígenas que colocam suas demandas em discursos ecológicos e comunicam-nas através de rádio, TV e internet.

Ao problematizar as críticas recebidas pela forma como desenvolveu sua teoria, o autor aponta as principais dificuldades para tratar o tema. Para ele, “não se trata de hibridação em tom celebrativo, como harmonização de mundos, como afirmam alguns teóricos, ou

⁵² Ibid, p.65.

quando o cosmopolitismo, ao hibridarmos, nos transforma em ‘gourmets multiculturais’” (Idem, 2000, pp.68-69, tradução nossa). Por isso, sustenta diversas vezes em seu texto que o objeto de estudo não deve ser a hibridez, mas sim os *processos de hibridação*.

Embora concorde com algumas das críticas⁵³ que García Canclini recebeu pelo seu trabalho,⁵⁴ especialmente por sua abordagem essencialmente culturalista em assuntos que merecem uma posição política mais afirmativa nas questões de fundo epistemológico, é preciso reconhecer que seu pensamento colocou em pauta questões até então pouco abordadas, como os processos de hibridação a partir da relação cada vez mais estreita entre os seres humanos e os meios de comunicação/tecnologias digitais. García Canclini, assim como Jesús Martín-Barbero (MARTÍN-BARBERO, 2004, 2008) mostram como hoje, para abordar a diversidade de culturas, é também preciso levar em conta o acesso às redes digitais e o seu consumo, as formas de circulação cultural, compartilhamento de conteúdos e suas possíveis consequências – envolvendo relações público/privado, mercado, consumo e poder. São todas questões que precisam ser problematizadas o quanto antes no campo das políticas públicas do Brasil.

1.3 OUTRAS INSPIRAÇÕES PARA PENSAR O DIÁLOGO ENTRE CULTURA, POLÍTICA, TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Os desafios de pensar em propostas de apropriação crítica das tecnologias digitais são muitos, como nos mostra Dan Baron (2004):

além de buscar a democratização dos meios de comunicação, temos que aprender a ler crítica e culturalmente nosso ambiente e a nós mesmos, e compreender a efetividade cultural das novas linguagens audiovisuais, para reconhecer por que a cultura neoliberal está cultivando uma subjetividade individualista, narcisista e

⁵³ Na opinião do sociólogo Sérgio Costa (2006), diferente dos pós-coloniais que atribuíram um sentido político ao conceito de hibridismo, o termo apresentado por García Canclini, ainda em grau de elaboração, segue o caminho contrário: “se historicamente a combinação cultural foi utilizada para a legitimação da dominação ou com fins emancipatórios, hoje o hibridismo é apenas uma mistura alegorizada e desordenada, expressão antes estética que política” (p.182).

⁵⁴ Segundo COSTA, op.cit.

dependente no espaço pessoal vazio dentro de nossa própria cultura de resistência”.⁵⁵

Após 25 anos de projetos de educação cultural com comunidades excluídas na Inglaterra, Irlanda do Norte, África do Sul, Palestina, País de Gales e Brasil, Dan Baron se apropria da arte para contribuir com o diálogo entre cultura, educação e política na sua proposta de um “teatro anti-imperialista”. Em seu livro *Alfabetização Cultural: a luta íntima por uma nova humanidade* (2004), ele conta as experiências vividas no Brasil, em especial nos assentamentos do MST. Baron reforça que para a construção de um mundo inclusivo e democrático, precisamos redefinir o que entendemos por alfabetização, incluindo nesse processo “todas as nossas inteligências e suas linguagens” e aplicando-as através de métodos de libertação. Segundo o autor, “precisamos situar a palavra escrita como *uma* das linguagens dentre outras que compõem um processo permanente, que podemos chamar de *alfabetização cultural*” (p. 38). Baron nos chama atenção para a diversidade de linguagens na comunicação de seres humanos, tema importante e que tem merecido atenção especial nos estudos sobre mídia-educação que abordam a convergência de linguagens nas novas tecnologias⁵⁶.

Baron fala de trabalhadores que ‘não leem nem escrevem’ mas leem o vento, a terra, as emoções, os olhos, o silêncio. E, assim, questiona o tipo de educação que nos leva a “acumular e organizar, armar e esconder, competir para garantir nosso lugar dentro das estruturas das fortalezas do mercado”. Para ele, é essa educação que nos fornece o domínio da palavra escrita e discursiva, europeia e colonizadora, que “nos deixa *menos* alfabetizados, até ‘analfabetos’, no que se refere às linguagens e performances de nosso corpo, às emoções, aos usos do espaço e aos relacionamentos”⁵⁷. Apesar de Baron não relacionar sua obra com a presença das tecnologias digitais nas vidas das pessoas, suas ideias nos sensibilizam a buscar novas maneiras de pensar a relação entre linguagens e as novas tecnologias na educação, dentro ou fora da escola.

É o que também nos mostra Milton Santos, que, ao falar de

⁵⁵ Ibid, p.61.

⁵⁶ Sobre isso, ver a tese de Doutorado em Educação de Rogério Santos Pereira (2014): *Multiletramentos, tecnologias digitais e os lugares do corpo na educação*.

⁵⁷ Ibid, p.41.

globalização e de nossos lugares no mundo, pondera a importância de acrescentarmos às nossas reflexões o redescobrimiento da corporeidade do ser humano – que é sensível, que sente, que sofre as mudanças.

O mundo da fluidez, a vertigem da velocidade, a frequência dos deslocamentos e a banalidade do movimento e das alusões a lugares e a coisas distantes revelam, por contraste, no ser humano, o corpo como uma certeza materialmente sensível, diante de um universo difícil de apreender (SANTOS, MILTON, 2010).

É desse lugar ao qual pertencemos – um lugar de corpos que carregam as marcas de repressão, de silenciamentos, de violências da história – que retornamos à educação, para pensar em como as políticas públicas elaboradas com o intuito de equipar as escolas do campo com tecnologias digitais compreendem os problemas e as questões conceituais aqui apresentadas. Será que reconhecem a afirmação política e cultural desses Outros povos – povos do campo, indígenas, quilombolas, de periferias –, seus questionamentos e seus consequentes radicalismos? Levam em suas propostas de currículo o reconhecimento a outras culturas, a outras formas de ler o mundo, a outros saberes não considerados pela ciência? Consideram as outras linguagens e inteligências, intuitivas e corporais, de nossa relação com o mundo?

Parece, nesse sentido, ser pertinente em qualquer política que se apresente como “inclusão digital” nas escolas, a compreensão formulada por Arroyo (2013b) de que é preciso sair do nível da “tolerância” e politizar essas questões conceituais.

A tendência é ficar em reconhecimentos tolerantes, em diálogos interculturais, multiculturais, sem questionar e repolitizar essas bases conceituais epistemológicas que a diversidade sociocultural coloca às teorias e práticas pedagógicas. Reconhecer a diversidade cultural que coloca na agenda política e pedagógica a presença dos coletivos diversos, seja como educandos, seja como movimentos sociais, culturais, exige o reconhecimento da diversidade de experiências, de mundo, de pensamentos, de saberes, de formas de pensar. A diversidade

epistemológica.⁵⁸

Dá a importância de dar um passo à frente nos currículos e projetos de educação com políticas afirmativas sobre as diferenças (ARROYO, 2013), valorizando as distintas relações entre os atores sociais para a formação de novas epistemologias. Políticas que ofereçam condições para que esses Outros Sujeitos possam reconstruir seus novos territórios e ter a escola, dentre outros lugares não menos importantes, como lugar privilegiado na valorização de seus saberes, de convivência, de expressão, de questionamentos, de crítica, de solidariedade, de novos conhecimentos. Um lugar que possibilite enraizamentos, trocas, construção de identidades. Que priorize uma educação para a cidadania, emancipação e superação de relações sociais capitalistas (MUNARIM *et al.*, 2011).

Partindo dessas premissas, no próximo capítulo abordo a importância do movimento pela Educação do Campo, que tem a escola como central nas suas políticas afirmativas. Que compreende a educação como uma questão de luta política, um espaço epistemológico de transformações e buscas por novas alternativas para compreender, ser e viver num contexto tão marcado por tensões e disputas.

⁵⁸ Ibid, p.113.

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO: QUESTIONAMENTOS ÀS FORMAS HEGEMÔNICAS DE PENSAR E FAZER EDUCAÇÃO

É da negação do pensamento que diferencia o “nós” – seres superiores – dos “outros” – sub-humanos, primitivos, incapazes – que surge a luta por uma educação de qualidade para os povos do campo. Não é uma luta solitária (no sentido de exclusiva), que objetiva apenas igualar os níveis de educação do país, o acesso ao conhecimento universal, a inclusão dos excluídos. É, sim, um movimento de reivindicações, que preza por políticas de afirmação dos coletivos de pessoas que sempre foram marginalizadas na sociedade, ignoradas nas políticas públicas, consideradas sub cidadãos, sem direito à escola, à terra, ao teto, à vida; que preza por *um outro projeto de campo* ao compreender o território como espaço de vida. Que mostra como essa dicotomia abissal não é natural, mas que tem uma história e que ela precisa ser questionada.

É desse contexto que nasce a Educação do Campo no Brasil, de demandas dos movimentos camponeses que há muito reivindicam uma política educacional para a reforma agrária⁵⁹ (FERNANDES, 2006). Foi a partir da articulação de instituições e movimentos sociais camponeses que se intensificaram nas últimas décadas os debates em defesa de uma educação voltada aos povos do campo, desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho e pela igualdade social.

Ainda em fase de definições, se configuram, segundo Munarim *et al* (2011, p. 209), como espaços de luta e reafirmação da identidade onde são delineados princípios importantes como “a afirmação de uma educação igualitária e cidadã como dimensão fundamental na luta contra as desigualdades sociais”, bem como a afirmação de diferentes concepções políticas de educação rural que até o final do último século e início deste eram desenvolvidas no país⁶⁰. De acordo com Antonio

⁵⁹ Segundo Fernandes (2006), desse movimento surgem, em 1997, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e, alguns anos após (2004), no escopo do Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), trazendo em sua estrutura a Coordenação Geral de Educação do Campo no Ministério da Educação.

⁶⁰ As políticas de Educação Rural eram desenvolvidas praticamente sem oposição organizada no âmbito das organizações da sociedade civil e, por consequência, sem sinal de que seria possível alguma mudança no escopo da esfera supra do Estado brasileiro com vistas a melhor atender em qualidade e quantidade a população rural no quesito educação escolar. Neste sentido,

Munarim, em entrevista concedida para essa pesquisa⁶¹, um dos princípios básicos, e que de antemão deve ser trazido à tona é o de que não se pretende dicotomizar as relações cidade-campo, mas questionar, no nível das políticas públicas, o mito de um Brasil urbano, com suas políticas voltadas essencialmente a contextos urbanos, que criam distorções e inadequações na realidade dos municípios⁶². Para efeito de referência a esta questão, na entrevista Munarim relembra que o Brasil, marcadamente agro-exportador até a crise mundial de 1929, com o advento da chamada Revolução Burguesa, capitaneada por Getúlio Vargas em 1930, dá início à implantação de um modelo de desenvolvimento urbano-industrial capitalista nacionalista.

Nesse novo momento histórico, o Estado brasileiro, passou a ser o timoneiro da implantação desse “novo” modelo econômico que historicamente se engendra. Assim, além da intervenção direta na Economia, criando empresas estatais, especialmente para garantir a infraestrutura, como, por exemplo, a Usina de Volta Redonda para a produção de aço, o Estado assume o papel de “Estado educador” para garantir a formação da mão-de-obra necessária para a indústria nascente, eis que o trabalhador rural e o escravo dos ciclos anteriores não careciam de formação para o “trabalho bruto” que realizavam. A Constituição de 1934 é prova material desta perspectiva de “Estado educador” na medida que institui orçamento público para educação escolar primária para todos, inclusive no meio rural; afinal, o trabalhador rural constitui reserva de mão-de-obra para o trabalho na indústria (ANTONIO MUNARIM, entrevista em

somente no último momento do segundo Governo FHC (Fernando Henrique Cardoso) – especificamente no âmbito do Conselho Nacional de Educação e à revelia do Ministério da Educação, com o processo de instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as Escolas do Campo – e início do primeiro Governo Lula é que o Estado, agora por iniciativa do MEC, deu sinais de possibilidade de mudança.

⁶¹ Professor do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina e ex-coordenador geral de Educação do Campo na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) do governo federal. Entrevista concedida em 13/11/2013.

⁶² Ibid, p.213.

13/11/2013).

Nesse período é que também foi criado o chamado “Sistema S”, a começar pelo SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial). Ainda para Munarim, essa “perspectiva nova” de Estado e de “educação urbano-industrial” propiciada pelo poder público tinha um pé na campanha sanitária das décadas anteriores, na qual a educação era vista como possibilidade de redenção do povo doente e dito sem cultura do interior de um Brasil arcaico. O *Jeca Tatu*, de Monteiro Lobato, intelectual e militante da campanha, é personagem ícone desse movimento que se propunha resgatar os povos rurais confinados ao atraso: doenças endêmicas, improdutividade, preguiça; enfim, resgatar da ignorância, que era considerada “a pior das doenças porque a todas conduz”. Munarim acrescenta, ainda, que naquele contexto a educação rural era possibilidade ímpar também para integrar aquelas populações ao processo de criação da identidade nacional, posto que, como se dizia, “só conheciam a Bandeira do Divino”.

Enfim, engendra-se um panorama ideológico indutor de políticas de educação escolar para o meio rural de qualidade caudatária, conforme antes dito, do modelo de civilização e de desenvolvimento urbano-industrial e de coloração nacionalista (homogeneização cultural, etnocentrismo/eurocentrismo e ética do trabalho sob o capitalismo). Particularmente os currículos e os materiais escolares oficiais destinados a essas escolas rurais são demonstrativos dessa visão de educação oficial (ANTONIO MUNARIM, entrevista em 13/11/2013).

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

Segundo Fernandes, ao se considerar as relações sociais como totalidade e o território como simples palco dessas relações, além de se reforçar as dicotomias, se está também valorizando uma forma de

dominação. Para ele, as duas instâncias precisam ser analisadas, de modo complementar, mas cada um em sua importância. São nas relações construídas que se transformam os territórios, por isso “pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana”⁶³.

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

essa ruralidade da agricultura familiar, que povoa o campo e anima a sua vida social, se opõe, ao mesmo tempo, à relação absentista, despovoadora e predatória do espaço rural, praticada pela agricultura latifundiária e do agronegócio e à visão urbano-centrada, dominante na sociedade, que [tem como] aceitável e normal o meio rural sem habitantes.⁶⁴

Nesse caminho também apontado pela autora, Bernardo Fernandes aborda a importância do território ao citar os paradigmas de compreensão do desenvolvimento do campo que devem ser levados em conta nas pesquisas que têm como tema a Educação do Campo. Para ele, a Educação do Campo se situa dentro do *paradigma da questão agrária* em contraponto ao *paradigma do capitalismo agrário*. Daí as diferenças entre Educação do Campo e Educação Rural, educação *no* campo e educação *do* campo. Para o autor, a Educação do Campo carrega em si o significado territorial e esse território, específico e diverso, se organiza por meio do trabalho familiar.

(...) não estamos falando de um campo genérico, mas sim de um Campo como território camponês. Daí, a ênfase na contração *do* Campo. Porque o Campo é ponto de partida e de chegada de nossas análises. Não é *no* Campo, porque o território não é secundário (p.3).

⁶³ Ibid, p.2.

⁶⁴ Ibid, p.4.

(...)

Compreendendo o Campo como um território, a Educação precisa ser pensada para o seu desenvolvimento. Compreendendo o Rural como uma relação social do campo, a Educação é pensada como forma de inserção no modelo de desenvolvimento predominante, no caso: o agronegócio.⁶⁵

Também, Roseli Caldart (2010), ao contextualizar a Educação do Campo no Brasil, afirma que esta não pode ser compreendida em si mesma ou sob os parâmetros tradicionais da pedagogia, já que se caracteriza por ser um movimento, do qual fazem parte os trabalhadores ‘pobres’ do campo, os trabalhadores sem-terra e sem escola, que questionam o estado atual das políticas e relações sociais que determinam a situação de falta em que se encontram.

É este vínculo que dá a marca originária da Educação do Campo: nasce nas lutas sociais pelo direito à educação, configuradas desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos no contexto de uma sociedade capitalista, com as características específicas que assume na formação histórico-social brasileira.⁶⁶

Caldart enfatiza que existe uma contribuição importante dos movimentos sociais camponeses para pensar a educação e a escola, já que são esses movimentos que colocam em cena sujeitos que afirmam na prática uma ideia de educação como direito de todos. Isto exige, segundo ela, uma discussão dos objetivos da educação, “afinal, o acesso a saberes próprios da cultura escrita, historicamente vistos como desnecessários para os trabalhadores da terra, é para que deixem de ser camponeses ou para que se eduquem como tal, ainda que podendo escolher deixar de sê-lo?”⁶⁷

Assim, cabe enfatizar que o movimento pela Educação do Campo surgiu não somente para centralizar suas lutas por escola para crianças e jovens, filhos de trabalhadores do campo, mas também, senão

⁶⁵ Ibid, p.9.

⁶⁶ Ibid, p.147.

⁶⁷ Ibid, p.150.

principalmente, para buscar a legitimação dessas escolas, que têm suas portas fechadas a cada ano com mais frequência. O movimento reforça a importância das pequenas escolas multisseriadas/heterogêneas que ao serem fechadas – junto ao não oferecimento de outros serviços públicos básicos – contribuem para o desaparecimento da vida no campo (a vida social, econômica, cultural, natural). Ressalta ainda a importância de um currículo apoiado na realidade de seus professores e estudantes, nos tempos e saberes próprios da vida que se leva no campo. O movimento pela Educação do Campo não pretende reforçar a dicotomia campo-cidade, mas valorizar as características de cada um desses contextos, pois eles se complementam. Está ligado à luta pela valorização da agricultura familiar em vez de às políticas desenvolvimentistas voltadas a setores do agronegócio. Está, acima de tudo, disposto a lutar por *um outro projeto de campo*, para que a agricultura familiar, a solidariedade, o território e os povos do campo que constituem sua razão de ser, sejam legitimados e levados à sério nas políticas públicas do país.

Nesse contexto de (des)legitimação, Rui Canário (2000) nos mostra como a escola no mundo rural tem sido um tema periférico nas pesquisas acadêmicas. Ainda que falando principalmente desde a realidade europeia, e mais propriamente portuguesa – daí o emprego do termo “rural” em vez de “campo”, ao invés do que fazem pesquisadores brasileiros identificados com esse tema – Canário nos traz reflexões absolutamente pertinentes à realidade empírica brasileira que pesquisamos; ademais, o autor também conhece a realidade brasileira. Em um de seus artigos, ele apresenta quatro questões fundamentais que problematizam e buscam, talvez, soluções para a situação. Na primeira questão, expõe que “estamos face não a um problema interno escolar, mas sim face à questão do futuro no mundo rural”.⁶⁸ Em seguida, propõe que esta não seja uma questão somente técnica, mas sobretudo política, “recolocando a questão da escola no terreno dos fins e não dos meios”. Na sequência, Canário propõe “encarar o mundo rural como um terreno de resistência à ‘civilização do mercado’” e expõe como as escolas situadas em zonas rurais podem também ser um lugar de “práticas educativas que permitam repensar criticamente a forma escolar”.⁶⁹

Canário propõe debater o futuro das pequenas escolas de meio rural como possibilidade de questionar o futuro e a sobrevivência do mundo rural nos moldes políticos que vivemos hoje. Assim, postula que a defesa da escola do meio rural é também a “defesa do rural no seu

⁶⁸ Ibid, p.121.

⁶⁹ Ibid, p.132.

conjunto”.⁷⁰ Para ele, a crise não é uma crise do mundo rural tradicional, mas do urbano e industrial caracterizados por seus valores mercantis. Assim que analisar as condições do mundo atual como “atraso” é um erro de perspectiva de futuro: “com efeito, os problemas do mundo rural representam a consequência lógica das ‘soluções urbanas e industriais, na lógica do mercado’, que tem a desertificação do mundo rural como contraponto ao seu desenvolvimento.”⁷¹

O meio rural, além de apresentar um recurso fundamental que é o espaço físico representado pela natureza, se apresenta também como crucial, afirma o autor, em termos civilizacionais. “A valorização do mundo rural emerge, hoje, a partir de novas formas de articulação com o mundo urbano e prefigurando outros modos de vida colectiva”.⁷² Para Canário, a tarefa de inversão da situação atual não é fácil. A baixa autoestima coletiva, consequente dos êxodos, da falta de serviços públicos, de baixas perspectivas de emprego, demanda políticas públicas sérias de valorização do rural, tornando decisivo a considerar a importância das escolas nas comunidades. Trata-se de um jogo em que a escola e a comunidade se vêem frequentemente obrigadas a legitimar sua existência frente às ameaças de fechamento, pois, no discurso mercantilizado, tal instituição é isolada, degradada, voltada a atender poucos alunos, portanto cara e contrária aos princípios da “modernização”.

A partir das visitas que fiz durante a pesquisa de campo, é possível afirmar que deslegitimação da escola é também resultado de uma contraposição entre o trabalho da indústria do agronegócio e o do agricultor familiar ou, mais propriamente, do camponês, colocando este último em uma situação desprivilegiada em termos de sua autoestima [considerado improdutivo] e da possibilidade de seu sustento e o sustento e de sua família (pois a agricultura familiar não garante ganhos financeiros). Vemos aí o mesmo pensamento abissal que situa os donos das terras, da economia e do conhecimento em contraposição aos que são considerados atrasados, arcaicos, improdutivos. Seriam os *Jeca Tatu* dos tempos atuais. Esta situação foi verificada durante as visitas que fiz a escolas do campo de Blumenau (SC), em que os pais das crianças matriculadas, apesar de morarem no campo, são todos trabalhadores de indústrias têxteis e de fábricas de bicicleta. O trabalho na agricultura resume-se ao plantio de hortaliças para consumo próprio. Outro caso

⁷⁰ Ibid, p.125.

⁷¹ Ibid, p.126.

⁷² Ibid, p.127.

semelhante que foi possível registrar é o de comunidades com grande rotatividade de moradores, e consequentemente de escolas com rotatividade de crianças, devido ao fato de os pais trabalharem como “caseiros” de patrimônios de terceiros. Em Blumenau, por exemplo, os trabalhadores com frequência não recebem seus salários, se endividam e acabam indo embora da região com toda a família.

Outra questão importante a ser abordada é a necessidade de reconhecer as potencialidades das escolas do campo, inclusive na sua proposta como escolas multisseriadas/heterogêneas. As escolas, especialmente a partir do período da revolução industrial e, conforme tentamos demonstrar, desde a Revolução Burguesa no Brasil dos anos 30 do Século XX, tiveram papel fundamental na disciplinarização dos trabalhadores e na organização do trabalho baseada na hierarquia, tendo como reflexo o currículo por disciplinas e seriação, pautados pela mesma segmentação de tarefas que separa o trabalhador do fruto de seu trabalho. É o que expõe Miguel Arroyo⁷³ ao afirmar que a segmentação do trabalho pedagógico por meio da seriação não condiz com as características das escolas do campo. Para ele, Campo e seriação situam-se em contradição, já que a seriação surgiu historicamente colada aos processos de produção e das formas de viver nas cidades, a partir da segmentação do trabalho industrial.

Daí a reivindicação de educadores ligados ao movimento de Educação do Campo e de educadores do campo no campo – refiro-me à nascente organização de professores de escolas do campo de Santa Catarina, chamada MOVECAMPO (Movimento de Escolas do Campo), que serviu de base empírica desta pesquisa – de que a definição de *classe multisseriada* seja substituída por *classes heterogêneas*, termo que será adotado no decorrer deste trabalho (multisseriada/heterogênea). Compreende-se que o entendimento de seriação está ligado ao de segmentação de tempos, de fragmentação dos conhecimentos, de espaços e de produção que não condizem com a realidade de um currículo de escola do campo, que tem seus tempos diretamente relacionados aos tempos da agricultura⁷⁴. A seriação, pensada a partir do tempo das cidades e das indústrias, não respeita os processos temporais

⁷³ Informação verbal: ARROYO, Miguel. Palestra “Educação do Campo: desafios políticos e epistemológicos”, proferida no II Seminário de Pesquisa em Educação do Campo: desafios teóricos e práticos, em 16/11/2011 na Universidade Federal de Santa Catarina.

⁷⁴ Informação verbal: prof. Dr. Antonio Munarim em entrevista concedida para essa pesquisa.

que regem a vida no campo, marcados pela plantação, pelas secas, chuvas, colheitas, e pelo trabalho que envolve toda a família, dos mais velhos às crianças.

São escolas com temporalidades diferentes: a escola do campo é frequentada por crianças que trabalham com seus pais, que aprendem e se socializam na própria produção do campo, no ritmo das colheitas e plantações, nos tempos de trabalho e nos tempos de descanso. Segundo Arroyo (informação verbal), nas cidades a instituição escola se tornou importante porque com a fragmentação dos tempos do trabalho e dos espaços de convivência compartilhados entre adultos e crianças, diminuíram também os tempos de aprendizagem e socialização entre eles nos processos produtivos do trabalho. As escolas da cidade perderam as condições de trazer para seu interior os aprendizados de que as crianças se apropriam e que vão além do currículo escolar, pois grande parte delas, além de não participar mais dos processos produtivos com seus pais, tampouco sabem onde e com o quê seus pais trabalham. Trata-se de tempos e dinâmicas diferentes. É nesse sentido que também Canário (2000) reforça a importância que teve (e tem) a desterritorialização das escolas, separando-as dos processos que as ligam às comunidades à sua volta, já que as solidariedades mútuas entre elas “representavam um entrave à afirmação da lógica de mercado”.⁷⁵

É preciso ficar claro que esta defesa do mundo rural, da busca de alternativas para *um outro projeto de campo*, não deve ser entendida como uma idealização romântica em que devemos regressar ao “passado” pré-industrial. Mas sim, como mostram os autores citados (ARROYO, 2013a, 2013b, CALDART, 2010; CANÁRIO, 2000; FERNANDES, 2006; MUNARIM et al., 2011) como um esforço por questionar a forma como vivemos hoje e por fazer projeções para o futuro. Nesse sentido, as escolas do campo ou, para usar a expressão do próprio Rui Canário, as escolas de *meios rurais* se inserem na “identificação e invenção de práticas educativas portadoras de futuro” que levem em conta o vínculo com a comunidade da qual fazem parte, a partir da superação da forma e da instituição escolar instituída em fragmentos de tempo.⁷⁶

Nesse sentido, este trabalho aponta para a ideia de que a Educação do Campo, ao tensionar formas hegemônicas de pensar e fazer educação, colocando no centro da atuação pedagógica os sujeitos envolvidos, seus contextos e histórias de vida, torna-se um campo

⁷⁵ Ibid, p.131.

⁷⁶ CANÁRIO, op.cit., p. 134.

privilegiado e necessário de pesquisas, e também, especificamente em relação ao nosso foco, nos estudos que abordam o fazer pedagógico a partir dos *novos letramentos e das múltiplas aprendizagens*.

Assim como muitos autores descrevem a integração de múltiplas linguagens em processos não lineares de acesso ao conhecimento, como os mediados por novas tecnologias e mídias (BUCKINGHAM, 2005; COPE; KALANTZIS, 2009; GEE; HAYES, 2011; LANKSHEAR; KNOBEL, 2011), também a Educação do Campo rompe com a visão de educação seriada, disciplinar, homogênea e de conhecimentos hierarquizados. As duas abordagens têm como ponto de partida os educandos e suas experiências, a leitura do mundo antes da palavra escrita, os saberes e contexto local dentro de uma contextualização global.

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

Podemos questionar se o que se propõe aqui é refletir sobre uma mudança de patamar na educação que considere as diferentes *particularidades* das escolas do campo, ou se estamos procurando também *alternativas* para um atual modelo instituído de educação. Será que as escolas do campo possuem suas particularidades, e isso por si só justificaria essa pesquisa, ou será que as *formas*⁷⁷ de educação do campo podem ser vistas também como modelos alternativos para as práticas pedagógicas das escolas urbanas?

Nos tensionamentos apresentados até agora, busco maneiras de fazer das relações entre educação e mídias/tecnologias digitais espaços que fortaleçam as reivindicações e a legitimação dos saberes e das lutas de quem vive no campo. Nesse contexto, sabemos que apenas conectar escolas à rede de computadores não basta. São necessárias políticas públicas afirmativas que possam fortalecer as comunidades de zonas rurais, que problematizem e busquem soluções ao impacto do agronegócio na agricultura familiar, que valorizem saberes diferentes

⁷⁷ VINCENT, G. LAHIR, B; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar (2001).

que não se limitem a um currículo escolar formal, que garantam que o atendimento básico de saúde, transporte, saneamento, água, luz e lazer acompanhe as inovações previstas à conexão de internet nas escolas. E que nenhuma dessas previsões fique apenas nas promessas não cumpridas pelos governos.

Para tanto, parto do pressuposto aludido por Caldart (2010), de que mesmo com propostas metodológicas diferenciadas, não existem práticas na Educação do Campo que estejam fazendo uma revolução na escola, até porque mudanças tão grandes dependem também de mudanças sociais e, acrescento, precisam sair das conceituações, inclusive já incorporadas em legislação específica – vide, por exemplo, as Diretrizes Operacionais, ou Resolução CNE/CEB nº 1, de abril de 2002; as “Diretrizes Complementares”, ou Resolução CNE/CEB nº 2, de abril de 2008 e o Decreto Presidencial nº 7352, de novembro de 2010) – para efetivamente chegar às escolas do campo.

Na entrevista concedida para essa pesquisa, Antonio Munarim (13/11/2013) relata como tem sido evidente, nos encontros com professores de escolas do campo, bem como com gestores municipais de educação de diversas partes do país, a falta de conhecimento acerca dos propósitos políticos e pedagógicos e das construções teóricas, assim como das conquistas já alcançadas no âmbito do direito positivo (leis, decretos e normativas) por parte do “Movimento Nacional de Educação do Campo”. Conforme o entrevistado,

já são muitas as conquistas do Movimento de Educação do Campo consignadas no conteúdo do discurso dos sujeitos coletivos do campo e na estrutura do Estado brasileiro, especialmente na esfera da União. Todavia, a “Educação do Campo ainda não chegou ao chão da escola do campo propriamente dita (Antonio Munarim, entrevista, 13/11/2013).

Segundo ele, os gestores municipais encarregados das “redes rurais de ensino” desconhecem, na grande maioria, ou, outra parte, negam as bandeiras do “Movimento” porque reconhecê-las demandaria mudança de postura e recursos orçamentários priorizados. Já os docentes dessas escolas, por sua formação de origem, ou falta de, somada às precárias condições de trabalho e funcionamento da escola em que estão lotados, sonham com o dia em que possam se transferir para uma escola urbana. Enquanto isso, atuam como se numa dessas já estivessem, pois é

o que sabem/aprenderam a fazer nas suas formações. Dessa maneira, ele afirma,

há uma dessintonia estratégica a ser superada entre o Movimento Nacional de Educação do Campo e um de seus objetos de luta. Ou seja, as conquistas marcantes no âmbito nacional e na estrutura de esfera pública federal não condizem com as práticas existentes nas escolas do campo que estão sob a égide do estado local (redes municipais e estaduais). (Antonio Munarim, entrevista, 13/11/2013)

Buscamos assim traçar novos caminhos sobre velhos mapas. Se podemos arriscar uma certeza nesse cenário, é a de que na educação não podemos viver como escravos do retorno imediato prometido por um discurso sobre o “efeito mágico” das novas tecnologias. Como veremos nos próximos capítulos, é preciso considerar as questões políticas e econômicas que envolvem cada projeto de “inclusão digital”, desde a produção dos equipamentos, o lucro das vendas até o tipo de apropriação dos meios pelos sujeitos. Sucumbir a soluções mágicas seria enganoso, já que todo ato educativo acontece a partir de trocas que não podem ser estabelecidas por leis de mercado, nem tampouco acontecem em curto prazo.

3. POR UMA MÍDIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTEXTOS E POSSIBILIDADES

Vimos nos capítulos anteriores que crianças e jovens chegam às escolas com experiências de vida extremas, retratadas em suas vozes, falas, corpos, linguagens e culturas (ARROYO, 2013b). Questionam o *status quo* da educação, os motivos de seus *desenraizamentos*, levando os docentes à necessidade de reinventar a escola com *Outras Pedagogias* (idem).

Nesse panorama, seria possível reinventar outras pedagogias, mais solidárias e condizentes com a realidade dos estudantes, com o auxílio de tecnologias digitais? Tendo esse questionamento como bússola, esse capítulo se propõe a sistematizar alguns estudos da área da mídia-educação (BÉVORT; BELLONI, 2009; BUCKINGHAM, 2006, 2010; FANTIN, 2011; GIRARDELLO; OROFINO, 2012; KELLNER; SHARE, 2008; RIVOLTELLA, 2008; ZANCHETTA JR, 2009) que podem contribuir na reflexão sobre o papel das tecnologias digitais nas escolas do campo. Ainda que consideramos as análises de autores europeus e norte-americanos muito importantes nos estudos da área, pois nos fornecem questões essenciais no debate a novas configurações de infância, de juventude, de exercício da cidadania, obviamente não encontramos em suas obras respostas a algumas perguntas específicas relacionadas ao contexto de educação do campo no Brasil. Assim, selecionamos da literatura nacional e estrangeira algumas referências, sintetizadas a seguir, que nos pareceram mais úteis para nos ajudar a refletir sobre o papel das tecnologias digitais na educação de modo geral – para não dizer urbana – para então aproximá-los ao contexto das escolas de zonas rurais brasileiras⁷⁸.

Sobre as realidades sociais distintas nos estudos sobre mídia-educação em diferentes países, Juvenal Zanchetta Jr. (2009) destaca a importância de levar em conta de que no Brasil ainda estamos em um estágio no qual prevalece o “autodidatismo” dos professores e estudantes, o voluntarismo nas ações escolares e a ausência de instituições públicas e privadas que auxiliam nos processos de

⁷⁸ Na busca por referências sobre o tema, ficou evidente como os estudos sobre a relação entre escolas do campo e tecnologias digitais ainda são incipientes no Brasil. Por isso a necessidade de estudos mais críticos que relacionem a mídia-educação com noções de território, de movimentos sociais, de lutas pela terra e educação.

“apropriação crítica das mídias”.⁷⁹ Outra característica brasileira assinalada pelo autor é a ausência de regulação dos meios de comunicação. A sociedade democrática abre espaço para que as empresas mostrem seus interesses, no entanto faltam espaços para a expressão das opiniões diferentes. Sendo assim, ele destaca, cabe à escola um papel crucial como espaço de formação crítica. “A falta de outros organismos de apoio à educação formal e mesmo de agentes reguladores representativos torna a escola um dos únicos, se não o único agente público de preparação coletiva para leitura e apropriação crítica dos processos midiáticos”.⁸⁰

A partir das observações de Zanchetta, parece importante e necessário considerar as características diferentes de cada contexto antes de transpor automaticamente teorias e metodologias que dão certo em outras realidades. Nesse sentido, convém valorizar o trabalho de tradução intercultural, (SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA, 2010) tendo em vista que no Brasil mostra-se cada vez mais necessário que os estudos de mídia-educação levem em conta a vida dos *outros sujeitos*, que por anos permaneceram sem voz, sem terra e sem direitos.

É importante destacar que não existe um consenso quanto ao uso do termo mídia-educação⁸¹. Gilka Girardello e Isabel Orofino (2012), lembram que a relação entre educação e comunicação é muito anterior aos termos “mídia-educação”, “educomunicação” e “educação para as mídias”. Para elas, um grande precursor do tema foi Paulo Freire, ao propor uma educação como prática social numa dimensão dialógica com a comunicação e a cultura⁸².

Paulo Freire é, inclusive, uma referência muito importante nos estudos sobre educação e mídias desenvolvidos no exterior. Sua abordagem crítica à educação, que considera a vida, o contexto, as trocas entre sujeitos faz cada vez mais sentido quando pensamos nas

⁷⁹ Ibid, p. 1115.

⁸⁰ Ibid, p.1116.

⁸¹ Assim, são considerados para efeitos de estudo os diferentes termos que encontramos nos referenciais teóricos, “*educação para as mídias*”, “*alfabetização crítica para as mídias*”, “*educação para os meios*”, “*media literacy*”, “*media education*”, “*educação midiática*”, como pertinentes ao conceito de mídia-educação.

⁸² Gilka Girardello e Isabel Orofino (2012) apresentam nesse artigo um histórico do que se pode chamar “mídia-educação” no Brasil desde a década de 60, uma referência importante para pesquisadores e interessados na temática. Outro mapeamento importante é o apresentado por Evelyne Bévort e Maria Luiza Belloni (2009).

possibilidades de participação, de criação, de autoria, nos trabalhos colaborativos e nas trocas proporcionadas pelas tecnologias digitais conectadas a uma infinita rede de relações.

Também Monica Fantin (2011, p. 28) mostra que é possível afirmar que “os objetivos da educação para as mídias se aproximam e dizem respeito à formação de um usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de comunicação e informação e de todas as mídias”. Nesse sentido, a autora afirma que “a mídia-educação é uma condição de educação para a ‘cidadania instrumental e de pertencimento’, para a democratização de oportunidades educacionais e para o acesso e produção de saber, o que contribui para a redução das desigualdades sociais” (idem).

Na mesma linha, Evelyne Bévort e Maria Luiza Belloni (2009) também reforçam na compreensão de mídia-educação a dimensão de *formação e exercício da cidadania*. Consideram, ainda, a importância de integrar as mídias em todos os níveis de ensino, sem o qual a educação ficaria “em dissonância com as demandas sociais e culturais”.⁸³ Nessa perspectiva, as autoras definem mídia-educação nas suas duas dimensões, como *objeto de estudo e ferramenta pedagógica*, que devem ser desenvolvidas “como educação para as mídias, com as mídias, sobre as mídias e pelas mídias”.⁸⁴

Alguns autores apontam que a mídia-educação, que surgiu num contexto dominado pelos *mass media* hoje é repensada em face das novas tecnologias e do seu lugar na sociedade. É o que demonstram Buckingham (2003), Rivoltella (2008) e Jacquinet-Delaunay (2006) ao reafirmarem a necessidade de uma redefinição conceitual da mídia-educação. Com o acesso facilitado às tecnologias digitais conectadas à rede mundial de computadores, muitos autores têm se debruçado sobre essa mudança no conceito, elegendo a cidadania como tema importante para compreender o papel das novas tecnologias, em especial aquelas presentes em contextos educativos. Nesse debate, surge também a importância de problematizar termos como “participação”, “democracia” e novos “espaços sociais” de interação entre sujeitos.

Quem exemplifica bem essa transição entre velhos para novos paradigmas de pesquisa na área é o pesquisador italiano Pier Cesare Rivoltella (RIVOLTELLA, 2008) quando afirma que

o velho paradigma era definido pelas tecnologias

⁸³ Ibid, p.1082.

⁸⁴ Ibid, p.1084.

de produção e pelas tecnologias de signos: a educação para as mídias consistia em fazer as coisas com as mídias (tecnologia de produção) e na leitura crítica das mídias (tecnologia de signos); o novo paradigma, ao invés/ao contrário, parece-me que deva ser definido pelas tecnologias de si [em que o sujeito adquire consciência e controle].⁸⁵

Rivoltella reforça uma compreensão de educação voltada ao exercício da cidadania, redefinida em novos espaços [digitais] de interação social. É a partir desse enfoque que o autor sustenta que devam ser superadas algumas abordagens amplamente difundidas na mídia-educação, tais como a funcionalista [concentrada no saber utilizar as mídias] e a crítica [com foco na autonomia do sujeito]. Para o autor, é preciso manter essa abordagem crítica, mas acrescentando a ela uma “nova abordagem culturalista”, que possibilite reconhecer nas mídias “uma relação estrutural com a dimensão política”.⁸⁶

A dimensão política já se faz presente há alguns anos nas propostas de leitura crítica das mídias, em diferentes modelos de análise. Um deles é a proposta de aspectos-chave da mídia-educação na síntese feita por Buckingham, entre os quais estão as seguintes questões para ler criticamente um texto de mídia num contexto educativo: “quem é dono de empresas que compram e vendem mídia? Como eles fazem para lucrar? Como as companhias vendem o mesmo produto por meio de diferentes mídias? Quem controla a produção e distribuição das mídias? Existe regulamentação para isso, e quão efetivas elas são? De quem são as vozes ouvidas nas mídias? Quem é excluído e por quê?” (BUCKINGHAM, 2003, p. 54, tradução nossa).

Sobre o potencial crítico da mídia-educação, e a necessidade da produção para uma crítica mais profunda, David Buckingham afirma que as novas abordagens [à mídia-educação]

ênfaticamente a importância da mídia-educação como parte de uma forma mais geral de ‘cidadania democrática’ (...) que busca desenvolver estilos mais reflexivos de ensino e aprendizagem, nos quais os estudantes possam refletir sobre suas atividades tanto enquanto ‘leitores’ como

⁸⁵ Ibid, p.54.

⁸⁶ Ibid, p.54.

enquanto ‘autores’, e entendam os fatores sociais e econômicos que estão em jogo. A análise crítica é vista aqui como um processo de diálogo, mais do que como uma questão de chegar a uma posição estabelecida ou pré-determinada.⁸⁷

Para ele, como para muitos outros pesquisadores da temática, a análise crítica deveria vir acompanhada da produção criadora; e de fato, a produção criadora pode ser uma forma de gerar reflexões novas e mais profundamente críticas.⁸⁸

Outros autores, em especial nomes como Douglas Kellner, Jeff Share e Peter McLaren, que falam a partir de um contexto norte-americano (EUA e Canadá), evidenciam a dimensão crítica da educação para as mídias sob uma perspectiva de resistência inspirada nas obras de Paulo Freire.

Uma preocupação pertinente ao nosso objeto de estudo é apresentada por Kellner e Share (2008) quando afirmam a importância das análises críticas que descobrem e expõem estruturas de opressão. Para eles, “devem-se abrir espaços e criar oportunidades para que as pessoas de posições marginalizadas tenham a oportunidade de lutar coletivamente contra a opressão, externar suas inquietações e criar suas próprias representações”.⁸⁹

Entendemos que pensar a educação tendo como alvo apenas a formação de “sujeitos ativos” não é suficiente para compreender toda uma estrutura que caracteriza o acesso a informação, que é diretamente ligada ao poder de grandes monopólios da comunicação. Se a mídia-educação está intimamente relacionada com a democracia, cabe compreender como funciona e qual a origem de todo o contexto de produção dessas tecnologias.

É assim que os autores Kellner e Share demonstram que, se por um lado, com as tecnologias digitais amplia-se cada vez mais o potencial para grandes fluxos de informações, por outro, existe o risco de maior controle das empresas de telecomunicações sobre essas informações à custa de termos como “livre expressão e democracia”.⁹⁰ Diante disso, afirmam que a alfabetização crítica da mídia é um imperativo num contexto de fácil acesso a novas tecnologias de

⁸⁷ Ibid, p.14.

⁸⁸ Ibid, p.122.

⁸⁹ Ibid, p.700.

⁹⁰ Ibid, p. 688.

informação e comunicação estreitamente relacionadas ao mercado.

No mesmo cenário crítico, convém ressaltar o que nos traz Isabel Orofino. Ela sustenta que a pedagogia dos meios não estaria preparando estudantes apenas para uma “leitura crítica”, mas para “transcenderem sua condição de consumidores para a de produtores de narrativas audiovisuais que atendam as suas preocupações e exigências políticas e que sejam reveladoras de suas visões de mundo (OROFINO, 2005, p.124-125).

Por isso é importante considerar que mesmo com o grande poder de participação proporcionado pelas mídias, têm-se amplificado “verdadeiras bolsas de exclusão” (Reia-Batista, 2009, p.2), especialmente no que diz respeito aos processos de “participação”, “apropriação” ou “empoderamento”. Muito embora os espaços de interação propiciados pela Internet sejam capazes de mobilizar multidões, isso não quer dizer que sejam sempre espaços democráticos. Daí a importância de existirem ações que transformem esses contextos, participativos ou não, em perspectivas de ensino e aprendizagem.

Para contribuir com a promoção de uma *cultura participativa* que tire proveito das oportunidades de interação e autoria oferecidas pelas novas tecnologias, Jenkins et al. (2009) apresentaram um documento propositivo, em que analisam suas características e apontam a necessidade de intervenções políticas e pedagógicas no âmbito da mídia-educação. De acordo com os autores, a *cultura participativa* deve ser entendida como uma cultura

com relativamente poucas barreiras à expressão artística e ao engajamento cidadão;
 com forte suporte para a criação e compartilhamento;
 com um tipo de orientação informal pelo qual o conhecimento dos mais experientes é passado adiante para os mais novatos;
 onde os membros acreditam que suas contribuições são importantes;
 onde as pessoas sentem algum grau de conexão social com os outros, ou pelo menos se importam com o que as outras pessoas pensam sobre o que eles criaram⁹¹

Nesse documento, são mapeadas novas “competências” que

⁹¹ Ibid, p.3.

precisam ser apreendidas por professores e estudantes para que se apropriem de forma participativa, responsável e cidadã das mídias eletrônicas. A partir de problemáticas reais, são propostos alguns caminhos para a integração das tecnologias digitais na educação que valorizem a cidadania.

Para os autores, compreender uma cultura como participativa reflete-se, como consequência, numa mudança de foco daquilo que se entende por letramento, que deixa de ser compreendido como expressão individual para fazer parte de uma esfera de envolvimento comunitário. Nessa instância, Jenkins *et al.* acrescentam a dimensão do *empoderamento* como o desafio de “ligar as decisões no contexto de nossas vidas cotidianas com as decisões tomadas em nível local, estadual ou nacional”.⁹² Compreende-se, então, que nem todos os envolvidos num processo educativo precisam contribuir frequentemente com suas opiniões, mas todos precisam acreditar que são livres para contribuir e se expressar quando se sentirem preparados, cientes de que aquilo com que eles contribuíram poderá ser avaliado e apropriado por seus pares.

Poderíamos aproximar a essa lógica de redes de participação entre diferentes pessoas (Jenkins) e instituições (Buckingham) a proposta desenvolvida a partir de 2004 pelo Ministério da Cultura brasileiro (MinC) no âmbito do Programa Cultura Viva. Trata-se de um projeto de criação de redes em território nacional para potencializar iniciativas de cultura já existentes no país, fornecendo apoio técnico e financeiro para estimular e fortalecer uma grande rede nacional de criação e gestão cultural⁹³. Não tenho dúvidas de que uma lógica de redes de trocas entre as escolas oportunizaria não só o direito básico à comunicação, como também intercâmbios e diálogos entre instituições de ensino, professores e estudantes, pais e comunidades diversas.

Segundo Nelson Pretto (1999) o conceito de redes pode ser o elo para compreender a relação da educação com as novas tecnologias. Ele mostra que não podemos imaginar a implantação de redes de comunicação digital se continuarmos a pensar que essas serão implantadas em espaços vazios. O autor chama a atenção para o fato de que é preciso compreender o conceito de redes e suas relações entre o

⁹² Ibid, p.10.

⁹³ Uma reflexão sobre os referenciais teóricos desse programa e sua relação com a educação pode ser encontrada em *Cultura participativa, mídia-educação e pontos de cultura: aproximações conceituais* (GIRARDELLO; PEREIRA; MUNARIM, 2013).

que ele chama de local e não-local: “entre aquilo que são a cultura e o conhecimento produzidos em cada região e o que pode ser absorvido e disponibilizado a partir das interações do mundial, do planetário”.⁹⁴ Trata-se de uma questão importante para nossa reflexão, especialmente quando abordamos as políticas públicas voltadas à disponibilização de internet nas escolas do campo.

Sobre isso, um documento de síntese conceitual produzido no âmbito do Programa Cultura Viva incentiva a relação da criação de redes entre esse programa e as escolas, afirmando a necessidade de que a “cultura digital” e o software livre façam parte das escolas, como “possibilidade de transformação dos alunos de meros usuários em pesquisadores curiosos e questionadores” (2009, p.56). Para o coletivo de autores do documento, tal posicionamento

favorece um processo de empoderamento dos participantes ao fomentar a apropriação tecnológica por meio da reflexão, da construção de subjetividades, capaz de ultrapassar um processo meramente instrumentalizador que se legitima apenas dentro da ideologia de formação de quadros para o mercado de trabalho”.⁹⁵

Chegamos então ao que os autores estudados caracterizam como condições para políticas públicas de educação que promovam a *construção e o exercício da cidadania* (SILVERSTONE, 2002; RIVOLTELLA, 2008; FANTIN, GIRARDELLO, 2009; GIRARDELLO, PEREIRA, MUNARIM, 2013; BONILLA, PRETTO, 2011).

No sentido da *construção* da cidadania convém retomar a consideração feita no primeiro capítulo deste trabalho sobre “os outros”, no diálogo entre diferentes autores (ARROYO, 2013b; QUIJANO, 2010; SAID, 2011; SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA, 2010): os excluídos, os marginalizados, os sub-humanos, povos do campo, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, moradores de periferia, entre outros. Considerar que a cidadania precisa ser “construída” é considerar que esses não são sujeitos de direitos como os outros cidadãos (nesse sentido, Miguel Arroyo nos mostra como *cidadão* já é uma palavra que carrega em si a ideia de sujeito que vive na cidade).

⁹⁴ Ibid, p.78.

⁹⁵ Ibid, p.56.

Relativizando o termo *construção* presente em muitos textos que fazem parte dessa referência bibliográfica, e substituindo-o por *exercício*, no contexto da cidadania, pode-se afirmar que trata-se de um tema há muito abordado nas reflexões sobre educação e que tem sido especialmente recorrente nos estudos e debates que abordam conceitos como *mídia-educação*, *novos* ou *multiletramentos*, *múltiplas aprendizagens*, *alfabetização digital*, entre outros. Tais estudos buscam aprofundar o tema a partir de uma compreensão e apreensão crítica da educação em relação às tecnologias. Nesse sentido, como afirmamos anteriormente, ganha também importância a noção de *participação* ou *cultura participativa*,⁹⁶ que está estreitamente relacionada, como demonstram Fantin e Girardello (2009), “à necessidade de descentralização e democratização da gestão escolar, aos direitos sociais das crianças, adolescentes e jovens e a determinadas concepções de ensino-aprendizagem”.⁹⁷

Em outro texto, Rivoltella problematiza como a interação com pessoas e objetos não se restringe apenas ao mundo físico, mas também à “virtualidade” do “mundo digital”, repleto de espaços onde atos sociais podem acontecer. O autor tematiza a *sociedade multitela*, aquela que se multiplica através das telas, como nova forma de espaço público que possibilita, inclusive, repensar e redefinir o conceito de cidadania. Apoiado na obra de Roger Silverstone (2002), Rivoltella (2008) considera a compreensão de que a sociedade multitela pode ser compreendida como lugar de “uma nova forma de pluralismo” que permite reconfigurar novos limites entre interno e externo, público e privado, local e global.⁹⁸ Cita como exemplo a constante exibição da vida pública de personagens da política ou a diminuição de tempo livre por consequência de uma maior “flexibilidade” no tempo de trabalho alcançado com o uso das tecnologias. Nesse novo espaço público que a tecnologia propõe redesenhar, o autor afirma que é possível considerar quatro dimensões já conhecidas no conceito de cidadania. Dentre elas, “os direitos civis”, a “cidadania política”, a “cidadania digital”, a “cidadania social” e a “cidadania cultural”.⁹⁹ Com tais conceitos sobre de cidadania, o autor aponta também o novo conceito de participação e “predisposição de novas formas de integração social”.

Podemos citar como exemplo a participação de crianças, jovens

⁹⁶ JENKINS *et al.*, op.cit.

⁹⁷ *Ibid.*, p.90.

⁹⁸ *Ibid.*, p.49.

⁹⁹ *Ibid.*, p. 51.

e adultos nos diferentes tipos de redes sociais que proliferaram após o ano em que Rivoltella publicou esse artigo. A participação da sociedade nesses novos espaços de interação possibilitou a organização de movimentos e protestos com a adesão de multidões, como a Primavera Árabe no Oriente Médio, que teve as redes sociais como palco de organização social contra a ditadura, a repressão e a censura da Internet, o movimento *Occupy Wall Street*, nos Estados Unidos; e os protestos ocorridos no Brasil em 2013 que tinham como bandeira uma “insatisfação geral” de acordo com o anunciado pelas mídias, embora tenham sido mais evidentes os gritos contra a precariedade dos serviços públicos como o transporte e contra a organização do Campeonato Mundial de Futebol que tem o Brasil como sede em 2014.

Tanto a questão estrutural quanto política das novas tecnologias, segundo Roger Silverstone (2002), implicam lutas e conflitos nos seus significados e em suas possibilidades de acesso e de controle. Para ele,

as mídias, enquanto forças culturais, são analogamente elementos políticos: estão sujeitos a conflitos sobre acesso e participação; são/estão sujeitos a conflitos sobre direitos de propriedade e de representação. São/estão sempre influenciáveis pelas consequências incertas e imprevistas de cada ato de comunicação. As mídias unem e ao mesmo tempo separam, incluem e ao mesmo tempo excluem, fornecem liberdade de expressão e reivindicam direitos de vigilância e controle, permitem e impedem criam novas desigualdades tanto quanto procuram eliminar as velhas.¹⁰⁰

A necessidade de conhecimento das mídias bem como de sua democratização é, para Roger Silverstone, um projeto político fundamental aos países no século XXI. Para ele, em uma entrevista concedida à revista *Carta Capital* em 2003, a cidadania do século XXI supõe a apropriação de conhecimentos que até então não conhecíamos, como saber ler os produtos das mídias e reconhecer as estratégias de consumo por trás delas. Embora a entrevista tenha sido concedida no princípio da popularização de plataformas sociais da Internet e do temor das empresas de TV a cabo ameaçadas por canais de filmes de acesso online, Silverstone já acenava para a dificuldade de regulação do fluxo da mídia por meio de estratégias de governo. Ele refere-se

¹⁰⁰ SILVERSTONE, 2002, p.227 *apud* RIVOLTELLA, op.cit., p.54.

especialmente ao fato de que empresas sempre encontrarão meios para driblar tais propostas de regulação que podem partir do Estado, em especial no que diz respeito ao custo-benefício, à qualidade de serviço e diversidade de conteúdos.

Não precisamos ir muito longe para reconhecer o que afirma Silverstone. Colocada em pauta no Congresso Nacional em novembro de 2012, a votação do Marco Civil da Internet¹⁰¹, até o momento em que essa tese era escrita, estava sendo arrastada em polêmicos debates e tentativas de votação adiadas, como resultado da manipulação de grandes empresas de telecomunicação. O Marco Civil é um documento que parte da sociedade civil organizada em busca dos direitos dos cidadãos na Internet e de um movimento constituído tanto dentro como fora de redes online, nas consultas e audiências públicas que lutam pela democratização do acesso à Internet. Dentre seus temas mais polêmicos está a neutralidade da rede, que impede que empresas vinculem serviços de internet até então gratuitos, como serviços de telefonia Voip e mensagens aos seus pacotes pagos; a universalização da banda larga, a proteção dos dados, direitos autorais e criminalização de usuários e empresas (AMARAL; WERNECK, 2013).

A demora na votação do Marco Civil e as constantes modificações sugeridas pelas grandes empresas provocaram em 2013 manifestos de diversas organizações de apoio à democratização e a neutralidade da internet. Dentre elas, destacamos o **manifesto do MST** (26/11/2013), com apoio de ONGs, Via Campesina, Fórum Nacional pela Democratização da Comunicação (FNDC), Instituto de Defesa do Consumidor (Idec), Agentes de Pastoral Negros do Brasil – APNs, Juventude Rural, Coletivo Digital, Observatório da Mulher, dentre muitos outros, conforme o trecho abaixo:

Os movimentos populares, organizações sindicais, entidades estudantis, coletivos de juventude, cultura e comunicação vem a público apoiar e cobrar a urgência na aprovação do Marco Civil da Internet, com as garantias da neutralidade da rede, da liberdade de expressão, da privacidade e sem censura. Os direitos à comunicação, à informação

¹⁰¹ O Marco Civil foi aprovado no dia 25/03/2014 pela Câmara dos Deputados e no dia 22/04/2014 pelo Senado. Um dia após a aprovação no Senado, a presidenta Dilma Rousseff sancionou a lei no encontro NETMundial, realizado em São Paulo, que reuniu representantes de mais de 90 países para debater a governança na rede.

e privacidade são garantidos pela Constituição Federal e não podem ser transgredidos ou limitados em nome do interesse das corporações de telefonia ou da indústria cultural. A disputa ideológica na sociedade, as campanhas dos movimentos sociais e as lutas pelas reformas estruturais também passam pelas redes. Da mesma forma com que o monopólio da mídia – plataforma com suas pautas definidas pelos grandes grupos econômicos – criminaliza a luta dos trabalhadores, os lobbies pressionam contra o Marco Civil (MST, 2013).

Além das condições de criatividade e comunicação geradas pela internet, o protesto de ativistas e pessoas ligadas ao movimento do Marco Civil da Internet pedia respeito a todo um acúmulo de discussões e reflexões coletivas da sociedade civil que resultaram em tal projeto de lei¹⁰². Exemplo disso é um dos protestos online feito pelo professor da UFPE Silvio Meira, que afirma que desde seu início a internet teve como “condição *sine qua non*” ser livre e aberta, o que, segundo ele, deu condição de nos últimos 20 anos fazer explodir um “surto de criatividade, inovação e empreendedorismo” no mundo. Entretanto, é esse acesso de livre criação o que “as teles querem parar, travando o que for possível, controlando o que der, pra garantir suas receitas e lucros, voltando ao topo da cadeia de valor” (MEIRA, 2013).

Outras vezes se juntaram a esses indignados protestos. Exemplos recentes disso são as reivindicações dos movimentos populares organizados que nos ajudam a responder qual seria o sentido de levar as tecnologias para a educação do campo. Dentre eles, a **Carta do II Fórum Mundial de Educação Tecnológica 2012**¹⁰³, vinculado ao Fórum Social Mundial, traz um item que defende “a tecnologia na educação como um direito dos povos” e a **Carta do Fórum Mundial de Educação (2008)**¹⁰⁴, em Santa Maria, defende “educação para cidadania participativa”; “nova lógica social e simbólica para utilização da informática na educação”; “inclusão digital das pessoas e não dos

¹⁰² Antes da aprovação do Marco Civil, as sanções que criminalizam o que as empresas ou a justiça consideram mal uso da rede já havia sido incluídas no Código Penal Brasileiro. Dentre elas, a Lei 12737, conhecida como Lei Carolina Dieckmann (atriz que teve seu computador invadido e fotos nuas divulgadas pela Internet), sancionada pela presidenta Dilma Rousseff em 03/12/2013.

¹⁰³ Disponível em <http://almanaquefme.org/?p=2238#more-2238>.

¹⁰⁴ Disponível em http://www.forummundialeduacao.org/?page_id=798.

instrumentos”; “democratização dos meios de comunicação”; entre outras reivindicações ligadas ao tema de modo mais geral.

Se essas vozes ecoam a partir de movimentos sociais organizados, é possível também afirmar que existem políticas públicas que levam em conta a experiência desses coletivos. Exemplo disso é o já mencionado Programa *Cultura Viva*, que tem a cultura digital como um de seus eixos principais. Merecem especial atenção as propostas dos ativistas em Cultura Digital dos Pontos de Cultura, no documento “Seminário Internacional do Programa *Cultura Viva*: novos mapas conceituais” (2009).

a ação da Cultura Digital foi concebida e constituída a partir de um conjunto de práticas já arraigadas em diversos coletivos e redes ‘mediativistas’ brasileiras (...). O que dotava tal universo tão diverso de atores de certa unidade era principalmente um posicionamento frente aos aparatos e ambientes digitais e uma perspectiva sobre tais tecnologias que assumia que esses ‘meios’ supostamente ‘neutros’ por onde trafegam opiniões, ideias, histórias e saberes constituem de maneira fundamental as nossas possibilidades de produzir, de compartilhar e até mesmo de conceber os bens culturais.¹⁰⁵

Na perspectiva de ação desse grupo, conceitos como tecnologia e cultura são repensados, em especial no que diz respeito à democracia no acesso às tecnologias. De acordo com o documento,

as tecnologias e redes digitais deixam de ser tratadas simplesmente a partir da chave interpretativa ‘democratização ao acesso’, como mera questão de infra-estrutura tecnológica, e passam a ser compreendidas como universo cultural dotado de características particulares e dinâmicas organizacionais próprias. E, simultaneamente, a cultura passa a ser valorizada a partir do momento em que ela é compartilhada e disseminada. (...) Para os participantes, a Cultura Digital, antes de se resumir apenas ao desenvolvimento e suporte de tecnologias digitais

¹⁰⁵ Ibid, p.54.

para interconexão em rede, se trata principalmente de uma tecnologia social e de uma perspectiva política.¹⁰⁶

É, pois, importante pensar no formato e na ideologia de propostas que têm como objetivo a inserção de tecnologias digitais nas escolas do campo: é preciso considerar em que medida elas apenas têm como foco uma melhoria da aprendizagem de uma população supostamente carente em seus saberes, ou se, por outro lado, além de proporcionar o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, elas propõem espaços de comunicação e criação de redes que fortaleçam reivindicações. Para a professora universitária e estudiosa de Educação do Campo que entrevistamos para esse trabalho, o segundo caminho parece ser o mais coerente.

possibilitar o acesso às “tecnologias digitais” [nas escolas do campo] significa permitir que um patrimônio criado pela humanidade seja aprendido, socializado e até recriado por sujeitos que historicamente no Brasil têm seus direitos negados. O papel nesse sentido seria o de possibilitar uma educação/instrução que levasse em consideração o que há de mais avançado em termos de produção humana, a qual somente é capaz de se efetivar a partir do trabalho humano (Professora universitária, entrevista via email, 26/11/2013)

Além do direito à comunicação é importante assumir que esses meios possibilitam o acesso a opiniões e saberes que constituem hoje uma parte considerável da produção atual do conhecimento humano. Conteúdos e debates que estão online, em rede, disponíveis a um clique (e a uma conexão de internet) que não podem ser estratificados no ensino, tampouco classificados como exclusivos a determinadas classes sociais. Sob esse aspecto, a professora entrevistada reforça a ideia de que o acesso a tecnologias digitais precisa ir além de um uso funcionalista dos meios.

Penso que o acesso às “tecnologias digitais” nas escolas do campo precisaria ir além do uso e

¹⁰⁶ Ibid, p.55.

manuseio de computadores ou qualquer outro equipamento, permitindo a compreensão mais detalhada dos processos de funcionamento e criação que as mesmas proporcionam. Para isso, além da necessidade de qualidade dos equipamentos, de internet, são imprescindíveis educadores que obtenham esse conhecimento e possam socializá-lo didaticamente, a fim de que os educandos possam de fato avançar em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (Professora universitária, entrevista via email, 26/11/2013).

Por isso a importância de uma educação que proporcione aos professores e estudantes momentos de conhecimento e reflexão sobre as mídias e tecnologias digitais, e que estes se reconheçam enquanto atores críticos e capazes de fazer escolhas, de criar e estabelecer relações com as suas realidades.

Outra questão importante e que tem se tornado consenso entre estudiosos de mídia-educação assinala que não é o uso de tecnologias que vai tornar as aulas mais interessantes se a metodologia se mantiver a mesma. É desse ponto de vista que partem questionamentos como os dos pesquisadores Lankshear & Knobel (2006) quanto ao uso *conservador* das tecnologias na educação.

Muitos pesquisadores identificaram a síndrome do ‘vinho velho em garrafas novas’, onde rotinas escolares convencionais de letramento passam a usar novas tecnologias aqui e ali, sem de modo algum alterar substantivamente a prática. Usar computadores para passar a limpo e software de apresentações de slides ou webpages para recontar histórias são alguns exemplos clássicos (...). [N]estes exemplos, (...) as escolas, as salas de aula e a alfabetização são os mesmos de antes, apenas mais tecnologizados. A página web ou a apresentação de slides substituem o papel, o lápis e o giz de cera como meios para apresentar ou recontar histórias (Lankshear e Knobel, 2006, p.55).

O uso *conservador* apontado por Lankshear e Knobel pode ser comparado aqui às narrativas coloniais denunciadas por Said, agora

recontadas não somente em livros, mas em aplicativos e diferentes tecnologias. Se mantivermos a ausência de reflexão crítica, as tecnologias digitais irão representar nada mais que as características que a elas são inerentes, tais como a reprodução de velhas relações sociais, a subalternização e a concentração de poder e de renda.

A pedagogia dos meios, como observa Isabel Orofino, precisa ultrapassar os limites da leitura crítica. A partir do que defende Peter McLaren, Orofino ressalta a importância do

desenvolvimento de práticas pedagógicas que avancem na construção de ‘narrativas pós-coloniais de libertação’, que encorajam as pessoas oprimidas a contestarem as histórias fabricadas para elas por ‘estrangeiros’ e a construírem contra-histórias que dão formato e direção para a prática da esperança e da luta por políticas emancipatórias na vida cotidiana.¹⁰⁷

O caminho apontado por Orofino, como também pelo Programa Cultura Viva e pelos demais autores que confiam na mídia-educação como um dos aspectos-chave para a cidadania, é que devemos apostar na democratização dos meios de comunicação e das tecnologias digitais por meio das escolas. É importante ressaltar, entretanto, a necessidade de que essa democratização seja efetiva, que se coloque “a favor das vozes dos estudantes e não como recursos de adestramento para o mercado de trabalho”.¹⁰⁸ Daí a importância de pensar em uma *mídia-educação do campo*, numa perspectiva de democratização e apropriação das novas tecnologias que não destitua a escola do campo de seu território e de suas reivindicações, que articule a importância de legitimar o campo e seus sujeitos, suas lutas e seus saberes.

¹⁰⁷ Ibid, p.124-125.

¹⁰⁸ Ibid, p.125.

4. SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E TECNOLOGIAS DIGITAIS: contradições e possibilidades de acesso ao “maior latifúndio” do mundo.

Problematizar o papel das tecnologias digitais nas escolas do campo demanda dois movimentos importantes: primeiro, conhecer e legitimar as reivindicações dos atores aos quais se voltam essas propostas. Segundo, buscar o conhecimento já acumulado sobre o papel das tecnologias na educação, seja no contexto das escolas do campo, onde as abordagens são ainda incipientes, como também nas escolas da cidade. Nesse sentido, este capítulo apresenta dados demográficos quantitativos sobre o cenário do acesso às tecnologias nas zonas rurais do Brasil. Apresenta também, num segundo momento, a importância de politizar esses dados e as questões mais amplas que eles revelam, especialmente no contexto das escolas do campo.

Precisamos, ainda, justificar por meio de dados a importância de se pesquisar, divulgar, debater, propor e criticar a forma como têm sido pensadas as políticas de inclusão das tecnologias nas escolas de zonas rurais. Em outras palavras, justificar a relevância da presente investigação. Em uma pesquisa feita em portais de base de dados, como Portal da Capes (nacional) e ProQuest (internacional) verificou-se que nos últimos 10 anos apenas uma pesquisa, nos Estados Unidos, faz referência específica ao uso de tecnologias em escolas do campo/rurais¹⁰⁹. Apesar de existirem outros – poucos – trabalhos não

¹⁰⁹ A pesquisa no Portal da Capes levou em conta o período de 2000 a 2011, para mestrado e doutorado. As palavras chaves utilizadas (busca por “qualquer uma das palavras”) foram: *escolas do campo, educação, escolas rurais, inclusão digital, novas tecnologias, tecnologias digitais, mídia educação*. Já, na busca realizada no ProQuest, base de dados norte americana mas com grande presença também de pesquisas europeias, não foi delimitado um período específico para a busca e foram utilizadas as seguintes palavras chave: *rural schools education, technology in/and rural schools*. Nesse portal foi encontrada uma pesquisa de 1998 que fazia menção ao uso de Educação a Distância por vídeo em uma determinada escola rural dos Estados Unidos. Tais resultados podem ser indicadores do quanto a realidade social na Europa Ocidental e nos EUA é diferente da do Brasil, e que talvez a produção correlata à do Brasil esteja sendo feita na África, Ásia e em outros países latino-americanos. McNeal, J. P. (1998). *Site facilitation of distance education via compressed video in rural schools: A case study*. Virginia Polytechnic Institute and State University). ProQuest Dissertations and Theses, 250 p. <http://search.proquest.com/docview/304461165?accountid=9941> (acesso pago).

publicados nessas bases de dados e mesmo considerando que as produções científicas referentes aos anos de 2012 e do corrente ano ainda não estavam disponíveis na plataforma nacional, é possível afirmar que o número de pesquisadores que se dedicam a estudar o tema ainda é muito pequeno perante as emergências retratadas nas políticas públicas pensadas especificamente para essas escolas¹¹⁰.

4.1 O CENÁRIO DE ACESSO ÀS TECNOLOGIAS NAS ZONAS RURAIS DO BRASIL

Os dados que vou apresentar a seguir não têm o sentido de fazer comparativos entre campo e cidade para reforçar dicotomias, mas sim para ressaltar o tratamento diferente das políticas públicas quando o assunto é disponibilizar estrutura física e serviços, especialmente se esses serviços estão diretamente ligados aos lucros de grandes empresas. São elementos importantes que destacam a emergência na elaboração de políticas e no cumprimento de metas na disponibilização de acesso à Internet por agências estatais e empresas de telecomunicação que exploram os serviços no Brasil.

De acordo com uma pesquisa divulgada pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (CETIC.br), feita entre outubro de 2012 e fevereiro de 2013 envolvendo 61,3 milhões de domicílios rurais e urbanos, é possível perceber a diferença de acesso às tecnologias digitais entre populações do campo e da cidade no país.

¹¹⁰ Apesar de não entrar no recorte estipulado para as buscas de produções acadêmicas – portais acadêmicos - é importante destacar as reflexões e produções do grupo de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Faced/UFBA) que vem realizando pesquisas sobre essa temática devidamente publicadas em congressos, artigos de periódicos e livros. Sobre isso, ver. BONILLA; HALMANN, 2011; BONILLA; PRETTO, 2011.

Tabela 1

PROPORÇÃO DE INDIVÍDUOS QUE JÁ ACESSARAM A INTERNET ¹ <i>Percentual sobre o total da população²</i>				
Percentual (%)	Sim	Não	Não sabe / Não respondeu	
TOTAL	55	45	0	
ÁREA	Urbana	60	39	0
	Rural	22	77	0

1 Indivíduos que informaram ter acessado a Internet pelo menos uma vez na vida, de qualquer lugar.

2 Base: 166,6 milhões de pessoas. Dados coletados entre outubro de 2012 e fevereiro de 2013.

Fonte: NIC.br - out/2012 a fev/2013 – Disponível em

<http://www.cetic.br/usuarios/tic/2012/C4.html>

Tabela 2

PROPORÇÃO DE DOMICÍLIOS QUE POSSUEM EQUIPAMENTOS TIC <i>Percentual sobre o total de domicílios¹</i>											
Percentual (%)	Televisão	Rádio	Telefone celular	Telefone fixo	Computador de mesa	Antena parabólica	Console de jogo / videogame	TV por assinatura	Computador portátil	Tablet	
TOTAL	98	79	88	34	32	31	18	25	23	2	
ÁREA	Urbana	98	79	90	38	35	26	20	28	25	2
	Rural	93	75	72	11	10	67	7	7	7	0

Fonte: NIC.br - out/2012 a fev/2013 (direção do texto modificada para se adequar às normas de publicação) – Disponível em

<http://www.cetic.br/usuarios/tic/2012/A.html>.

Tabela 3

PROPORÇÃO DE USUÁRIOS DE INTERNET, POR LOCAL DE ACESSO INDIVIDUAL <i>Percentual sobre o total de usuários da Internet¹</i>								
Percentual (%)	ÁREA	Em casa	No trabalho	Na casa de outra pessoa ²	Qualquer local por telefone celular	Centro público de acesso pago	Na escola (ou estabelecimento de ensino)	Centro público de acesso gratuito ⁴
		TOTAL	74	30	26	21	19	15
	Urbana	75	31	26	21	18	14	4
	Rural	47	17	24	22	33	21	6

Fonte: NIC.br - out/2012 a fev/2013 (direção do texto modificada). Disponível em <http://www.cetic.br/usuarios/tic/2012/C4.html>

Tabela 4

PROPORÇÃO DE USUÁRIOS DE INTERNET, POR FREQUÊNCIA DO ACESSO INDIVIDUAL <i>Percentual sobre o total de usuários da Internet¹</i>					
Percentual (%)	ÁREA	Diariamente	Pelo menos uma vez por semana	Pelo menos uma vez por mês	Menos de uma vez por mês
TOTAL		69	23	7	1
	Urbana	70	22	6	1
	Rural	43	37	16	4

Fonte: NIC.br - out/2012 a fev/2013 – Disponível em <http://www.cetic.br/usuarios/tic/2012/C3.html>

Os gráficos mostram como as diferenças de acesso à Internet são muito evidentes: 77% dos habitantes da zona rural afirmaram nunca ter acessado a Internet, pois não possuem lugar/ponto de acesso para isso. Tal disparidade pode ser reforçada se observarmos também os

equipamentos (TIC) disponíveis nos domicílios. Televisão e rádio ainda imperam nas residências de zonas rurais, seguidos de perto apenas da telefonia celular – e convém ressaltar que a cobertura de sinal para celular no Brasil ainda é ineficiente em muitas dessas regiões, inclusive nas capitais. No entanto, mesmo sem sinal, não é difícil encontrar habitantes de zonas rurais que possuem o aparelho celular para utilizá-lo em seus deslocamentos. Outro fator que se soma ao grande acesso à telefonia móvel é o uso disseminado da antena para celular. Se o sinal é disponível nas regiões próximas, esta opção torna-se muito mais acessível – e realista – que esperar pela instalação de cabos pelas operadoras telefônicas que proporcionem o acesso à telefonia fixa nas residências.

Os dados sobre acesso à Internet também são relevantes, pois mostram, sobretudo, que o Plano Nacional de Banda Larga (PNBL) ainda não alcançou os resultados esperados, mesmo com metas de acesso previstas até 2014¹¹¹. Explica também por que o acesso à Internet em centros públicos de acesso pago é muito mais frequente nas zonas rurais que nas urbanas, sendo de 33% e 18% respectivamente. Segundo a pesquisa, 75% dos usuários de Internet das zonas urbanas acessam esse tipo de serviço em casa, em comparação com os 47% nas zonas rurais.

Em outra pesquisa, publicada pela Fundação Telefônica/VIVO (PASSARELI; JUNQUEIRA, 2012), os números são mais alarmantes. Das 1.984 crianças, estudantes de escolas públicas rurais participantes da pesquisa (dados coletados entre 2010 e 2011), 82% delas afirmou não haver equipamentos com telas digitais (TV, internet, celular e videogames) em suas residências.

Outros dados do CETIC são importantes: trata-se da pesquisa TIC Educação (2012). A pesquisa é feita desde 2010 **apenas nas “escolas urbanas” do país**, o que por si só já é um demonstrativo da situação precária das escolas do campo.

¹¹¹ O governo federal lançou em 12 de maio de 2010 a primeira versão do Programa Nacional de Banda Larga (PNBL), tendo como meta até 2014 a universalização da Internet a preços acessíveis. O plano já teve sua versão inicial modificada, agora com metas diferenciadas que devem ser contempladas até 2022. Sobre as contradições do projeto, acessar o texto de Sílvia Meira: “PNBL: meses ou anos?”(2011):

<http://terramagazine.terra.com.br/silviomeira/blog/2011/01/18/pnbl-meses-ou-anos/>

Tabela 5

D10 - PROPORÇÃO DE ESCOLAS COM ACESSO À INTERNET			
<i>Percentual sobre o total de escolas¹</i>			
Percentual (%)		Sim	Não/ Ainda não
TOTAL		92	8
REGIÃO	Norte / Centro-Oeste	96	4
	Nordeste	90	10
	Sudeste	90	10
	Sul	96	4
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	Pública Municipal	85	15
	Pública Estadual	93	7
	Total — Públicas	89	11
	Particular	97	3
COMPUTADOR INSTALADO NO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	Tem	95	5
	Não tem	76	24
INTERNET INSTALADA NO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	Tem	100	0
	Não tem	69	31

¹Base: 823 escolas que possuem computador. Dados coletados entre setembro e dezembro de 2012.

Fonte: NIC.br - set/dez 2012

Disponível em: <http://www.cetic.br/educacao/2012/escolas/D10.html>

A tabela acima mostra que 100% das escolas urbanas pesquisadas e que possuem laboratório de informática possuem Internet instalada. Convém ressaltar que, apesar dos número bem abrangentes, a velocidade média da Internet de 200 escolas pesquisadas em zonas urbanas é lenta, ficando na faixa entre 1 e 2 Mbps. É uma velocidade lenta para que uma turma possa acessar computadores conectados e para que todos os alunos possam navegar na Internet ao mesmo tempo – a partir dos relatos que ouvimos e das muitas experiências que observamos, sabemos que as páginas não carregam, o servidor cai. Além

disso, talvez a lenta velocidade da internet seja um dos motivos impeditivos para que outras escolas participantes da pesquisa pudessem realizar o teste de verificação da conexão, conforme o gráfico abaixo.

Tabela 6

Percentual (%)		Até 256 Kbps	256 a 512 Kbps	512 Kbps a 1 Mbps	De 1 até 2 Mbps	De 2 até 4 Mbps	De 4 até 8 Mbps	Acima de 8 Mbps
		2	7	21	36	7	8	19
TOTAL		2	7	21	36	7	8	19
REGIÃO	Norte / Centro-Oeste	13	5	38	21	0	9	14
	Nordeste	1	17	33	23	12	5	8
	Sudeste	0	4	18	30	10	8	29
	Sul	0	6	8	72	1	6	6
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	Pública Municipal	2	13	13	44	7	1	21
	Pública Estadual	3	6	32	43	7	3	7
	Total — Públicas	3	9	23	43	7	2	14
	Particular	1	1	19	18	8	21	32
COMPUTADOR INSTALADO NO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	Tem	2	7	21	36	7	8	19
	Não tem	-	-	-	-	-	-	-
INTERNET INSTALADA NO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	Tem	2	7	21	34	7	8	20
	Não tem	0	0	28	72	0	0	0

¹Base: 202 escolas que possuem conexão à Internet e conseguiram realizar o teste. Teste realizado através do site: <http://simet.nic.br/escola>, por qualquer profissional da escola mediante acompanhamento do entrevistador. Dados coletados entre setembro e dezembro de 2012. Fonte: NIC.br - set/dez 2012.

Nessa problematização de dados de pesquisa convém acrescentar que o leilão de concessão para a utilização da tecnologia 4G realizado pela Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel) em 2012

obriga as empresas telefônicas a efetivarem a cobertura do sinal em áreas rurais até 2016¹¹². Além da “função social” de disponibilizar às escolas de zonas rurais o acesso à rede mundial de computadores, as empresas e suas fundações oferecem cursos de capacitação para que os professores utilizem os computadores. No entanto, nos seus papéis de empresas, não existe interesse em promover cursos que fortaleçam as reivindicações de quem vive no campo. O interesse que suas ações recaem sobre o consumidor em potencial, que pode acessar a diversidade de opções ofertadas pela internet e gerar lucros, a curto e longo prazo, na contratação de seus serviços.¹¹³ O problema poderia ser amenizado caso o Estado mantivesse uma estrutura suficiente para proporcionar não só o acesso por meio dessas operadoras, mas formação adequada e reconhecimento digno aos seus professores, que podem abordar criticamente com seus estudantes as relações econômicas e sociais que delinham a sociedade capitalista da qual fazemos parte.

Não precisamos ir muito longe para exemplificar essa ausência

¹¹² Sobre isso, vale a pena destacar um trecho de uma matéria sobre o leilão 4G no site de notícias G1: “Pela regra do leilão, o primeiro lote oferecido foi o da frequência de 450 MHz, para oferta da telefonia rural. Entretanto, nenhuma empresa fez oferta para operar o serviço. Com isso, as quatro vencedoras dos lotes nacionais do 4G ficam obrigadas também a fazer os investimentos necessários para oferta da telefonia rural, conforme prevê o edital. O lote “W (...), traz como obrigação investimento na telefonia móvel rural (tanto voz como banda larga) no Maranhão, Bahia, Grande SP (...) e em todos os estados da região Norte, incluindo aí a Amazônia. Por conta dos obstáculos naturais e isolamento de muitas cidades, o investimento exigido da operadora para oferecer o serviço deverá ser alto”.

Disponível em: <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2012/06/termina-leilao-do-4g-entenda-o-que-pode-mudar-na-telefonia-celular.html> Acessado em 23/11/2013.

¹¹³ As oficinas ministradas em 2013 no projeto “Escolas Rurais Conectadas” da Fundação Telefônica/Vivo, por exemplo, não mencionam em seus títulos propostas de contextualização entre as tecnologias digitais e escolas do campo. São elas: 1) Projetos de Aprendizagem: desenvolvendo o espírito investigativo; 2) Novo acordo ortográfico como oportunidade para trabalhos construtivos e reflexivos sobre a língua; 3) Inclusão de pessoas com deficiência na escola comum; 4) Construção de jogos, materiais e atividades de Matemática para as Séries Iniciais; 5) Vamos Separar e Reciclar o lixo? A prática da reciclagem como meio de desenvolvimento da consciência para a sustentabilidade; 6) Quem quer conhecer a Antártica?; 7) Construindo jogos com o computador; 8) Possibilidades de autoria baseadas em recursos tecnológicos para as produções de final de ano. Fonte: <http://escolasrurais.org.br/oficinas/> (2013).

de formação crítica. Durante as visitas feitas a escolas do campo de Blumenau e Brusque durante a pesquisa de doutorado, e que serão melhor detalhadas adiante, fui apresentada ao projeto “Santa na Escola”. Trata-se de uma campanha promovida pelo Jornal de Santa Catarina, que faz parte da Rede Brasil Sul (RBS), subsidiária da Rede Globo nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. A parceria, que envolve as Secretarias de Educação dos municípios do Vale do Itajaí, região onde circula o jornal, acontece também com empresas que bancam sua assinatura para as escolas.

A iniciativa propõe que tais secretarias ofereçam, com sua estrutura técnica e pedagógica, oficinas de capacitação aos professores vinculados às suas redes de ensino para que utilizem o jornal em suas aulas. Nessa “parceria”, as secretarias – instituições públicas que representam os municípios – devem monitorar presencialmente as escolas, o que demanda tempo de trabalho e dinheiro público para deslocamento. Em geral, as instituições ficam distantes do centro das cidades e os servidores públicos precisam se deslocar para verificar o andamento de um projeto que leva exclusivamente o nome da empresa.

O projeto “Santa na Escola” existe desde 2008 nas cidades de Blumenau e Gaspar e desde 2009 nas escolas da cidade de Brusque, e é orientado pelo Programa Jornal e Educação, da Associação Nacional de Jornais (ANJ)¹¹⁴. Mesmo utilizando a máquina pública para se promover, a impressão que tive é de que essa relação não sofria nenhuma crítica acerca dos usos de uma estrutura pública pela iniciativa privada, afinal eram empresas que estariam “contribuindo” para a educação da população. Em grande parte dos projetos que as professoras mostraram durante as visitas, o jornal “Santa” era mencionado sem nenhum questionamento acerca de sua política de marketing, como se fosse um prêmio – bem duvidoso – algum estudante aparecer com seus desenhos nas páginas de um caderno especial sobre educação.

Outro exemplo foi o grande número de “jogos pedagógicos” doados por uma empresa, na cidade de Brusque (SC). Esses brinquedos “ensinam”, passo-a-passo, o funcionamento da empresa do ramo de tingimento de roupas. Havia, por exemplo, o jogo da memória, que pedia combinações de frases como “HJ tinturaria”, “HJ é a maior empresa do ramo...”, etc. Ao questionar o tipo de conteúdo desses brinquedos e uma possível falta de visão crítica a ações publicitárias como essa, tive como resposta da professora que me recebia que se tratava de brinquedos pedagógicos elaborados por uma das donas da

¹¹⁴ Para saber mais: <http://www.anj.org.br/jornaleeducacao>

empresa que entendia do assunto: ela era formada em pedagogia e já havia atuado em escolas da região.

Sobre isso, questionei também a representante da secretaria de educação de Brusque que nos acompanhava. Perguntei a ela sobre a publicidade gratuita nas escolas, sobre as razões da entrada desses produtos nas instituições públicas de ensino do município. Ela afirmou que a empresa de tinturaria que fez a doação dos brinquedos foi apresentada aos alunos como a responsável pela entrada dos jornais nas escolas. Em outras palavras, os estudantes ficaram sabendo que se não fosse a “boa ação” [termo usado por mim] dessa empresa, eles não teriam acesso ao jornal na escola todos os dias. E como a empresa pertence a uma pedagoga, isso por si só justificaria esse interesse da escola nos jogos.

O jornal não se propõe sequer a destinar um número de seus exemplares às escolas, a assinatura precisa ser bancada por uma empresa de tinturaria, e o projeto só acontece porque servidores públicos se deslocam até as escolas para avaliar se os professores estão fazendo tudo direitinho conforme ditam as leis do mercado. As crianças têm que fazer trabalhos e atividades sobre o jornal e a professora precisa enviar um relatório mensal contando o que foi feito em sala de aula. Será que como educadores e crianças precisamos nos submeter a isso? Temos direito, enquanto adultos, de expor as crianças a lógicas tão cruéis de exploração de imagem, de dignidade humana para que empresas se vangloriem da “boa ação” de publicar seus desenhos, em evidentes e desrespeitosas estratégias de marketing?

Percebe-se em casos como este a ausência de uma visão crítica sobre o que é jornalismo, quem comanda os grupos midiáticos¹¹⁵, como são escolhidas e elaboradas as manchetes e matérias e qual o direcionamento das reportagens publicadas. Podemos nos perguntar onde encaixar, nesse contexto, uma leitura crítica do mundo? Casos como este sugerem a importância de uma relação mais crítica entre a educação e as mídias, para que lutas históricas não sejam transformadas em ações publicitárias de empresas e monopólios midiáticos.

Esta é uma questão política fundamental, que tem sido discutida por muitos autores. Sem pretender esgotá-la, refiro a seguir algumas das ideias que mais parecem contribuir para pensá-la, no contexto da educação do campo no Brasil. Para Jesús Martín-Barbero (2008), precisamos estabelecer com as tecnologias uma relação de busca por

¹¹⁵ O Jornal de Santa Catarina (Santa) pertence ao grupo RBS, detentor de absolutamente todas as mídias impressas no formato de jornal no estado.

libertação e transformação, nos mesmos moldes do que também já afirmava Paulo Freire, de uma educação que precisa ser transformadora. Assim, cabe problematizar se além das questões práticas e funcionais estabelecidas pelo contato com computadores conseguimos elaborar com as crianças e jovens reflexões que superem a visão de mundo instituída pela lógica de mercado e pelos meios de comunicação, que adentra as escolas e opera por meio de cálculos de valor e de rentabilidade.

4.2 DA NECESSIDADE DE POLITIZAR A RELAÇÃO TECNOLOGIA DIGITAL /EDUCAÇÃO DO CAMPO

Já dizia Paulo Freire, em sua abordagem dialética, que é preciso politizar as relações entre a educação e as tecnologias, buscando desvelar os interesses políticos e econômicos por trás dessa relação, como afirma o autor num dos poucos textos em que aborda diretamente o tema:

Em primeiro lugar, faço questão enorme de ser um homem de meu tempo e não um homem exilado dele, o que vale dizer que não tenho nada contra as máquinas. De um lado, elas resultam e de outro estimulam o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, que, por sua vez, são criações humanas. O avanço da ciência e da tecnologia não é tarefa de demônios, mas sim a expressão da criatividade humana. Por isso mesmo, as recebo da melhor forma possível. Para mim, a questão que se coloca é: a serviço de quem as máquinas e a tecnologia avançada estão? Quero saber a favor de quem, ou contra quem as máquinas estão sendo postas em uso. Então, por aí, observamos o seguinte: Não é a informática que pode responder. Uma pergunta política, que envolve uma direção ideológica, tem de ser respondida politicamente. Para mim os computadores são um negócio extraordinário. O problema é saber a serviço de quem eles entram na escola. Será que vai se continuar dizendo aos estudantes que Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil? Que a revolução de 64 salvou o país? Salvou de quê, contra que, contra quem? Estas coisas é que acho

que são fundamentais (FREIRE, 1984)¹¹⁶.

Paulo Freire perguntava a serviço de quem as tecnologias estão em uso, a favor de quem e contra quem. É uma pergunta importante e que deve ser respondida politicamente. Por isso a importância de pensar em propostas pedagógicas que levem em conta o mundo de possibilidades que pode ser tecido na relação entre escola, educadores e educandos, com e sem tecnologias digitais. Não basta levar computadores às salas de aula, é preciso que todos os envolvidos no processo educativo compreendam por que aqueles computadores escola estão ali, como são produzidos e por que sua chegada até eles foi pensada e colocada em prática por alguém¹¹⁷.

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

Se a dimensão da produção existe para fortalecer um determinado projeto de sociedade, a formação dos professores para o “uso” das tecnologias não deve se resumir apenas ao seu uso em sala de aula, mas também a momentos de reflexão em que eles possam conhecer, compreender e problematizar junto aos estudantes as dimensões políticas e econômicas que estão em jogo na produção dessas tecnologias. Daí a importância de que professores e estudantes saibam buscar informações, participem, produzam conteúdos próprios, planejem

¹¹⁶ “*A máquina está a serviço de quem?*”, Paulo Freire para a Revista BITS, maio de 1984. Esse artigo está disponível online no acervo digital do Centro de Referência Paulo Freire. Todos os seus textos e artigos publicados nos mais diversos meios de comunicação foram digitalizados e podem ser acessados no site acervo.paulofreire.org.br (FREIRE, 1984).

ações, incluam essas ferramentas digitais no cotidiano das escolas como mais um espaço de criação e expressão delas e dos sujeitos que com elas interagem. Que crianças, jovens, pais e professores possam utilizar essas tecnologias como um importante instrumento para suas buscas, suas lutas e seus questionamentos.

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

Para aprofundar essas questões, busco as falas dos sujeitos que entrevistei e com quem conversei especificamente sobre o papel das tecnologias digitais nas escolas do campo. Em uma das conversas, a professora universitária e estudiosa em Educação do Campo entrevistada¹¹⁸ ponderou que a questão sobre a qual precisamos refletir não é apenas a de levar as tecnologias para as zonas rurais, mas as formas como são pensadas as condições de acesso e apropriação dessas tecnologias nos projetos voltados às escolas. Segundo ela,

os equipamentos, quando chegam, já deixaram de ser os avançados há algum tempo! A instalação e manutenção são outros problemas e o funcionamento então... Assim, quando muito, as escolas do campo têm se contentado com um manuseio empobrecedor dessas “tecnologias digitais” que têm chegado às mesmas. Aqui entra em cena a questão mercadológica, que se liga à necessidade de compra e venda desses produtos fabricados pelas indústrias e que torna muitas vezes a escola como espaço de escoação da produção, entre outras questões (Professora universitária – entrevista via e-mail, 26/11/2013).

Para o Colaborador do MST que entrevistei¹¹⁹, a situação relatada não é diferente. Os problemas esbarram na forma como os projetos de inclusão digital são instituídos e, depois, acompanhados.

¹¹⁸ Antes de cada conversa esclareci aos entrevistados que seus nomes não seriam divulgados. Somente aqueles que se posicionaram espontaneamente a favor da divulgação terão seus nomes indicados.

¹¹⁹ A apresentação dos entrevistados se dará adiante.

Nesses casos, os números que representam a quantidade de equipamentos levados às escolas são considerados mais importantes do que a efetiva apropriação deles por parte dos professores e estudantes.

Aqui (...) as escolas do campo tem acesso a dois tipos de programa: Telecentros com 40 computadores para os Colégios estaduais e as TV pendrive (TV digitais) para aportes a aulas. Já as municipais recebem computadores do FNDE. Ambos programas são muito precários pois instalaram as TVs e os telecentros, mas não há uma manutenção, ou seja, muitas máquinas não funcionam, internet lenta quando tem. Nosso sentimento aqui tem sido de que o estado coloca estas tecnologias para crescer números, agora o uso, o funcionamento não é relevante. No caso das TV pendrive, os professores não tiveram capacitação para usar essa tecnologia, e na maioria das escolas com telecentros os estudantes não acessam, pois não funcionam. Por ser campo distante da cidade, as empresas que deveriam fazer a manutenção não se deslocam até as escolas. É normal existirem telecentros, mas não estarem em funcionamento. (Coordenador MST – entrevista via email, 07/11/2013)

O contexto apresentado pelo entrevistado reforça a precariedade que constatamos nos dados sobre o acesso às tecnologias digitais pelas populações de zonas rurais do Brasil. Como ponderam Bonilla & Halmann, (2011a),

as pesquisas e vivências também reafirmam a necessidade de políticas públicas voltadas para as questões estruturais das escolas do campo, questões fundamentais para a constituição de ambientes de aprendizagem dinâmicos, fartos de materiais e condições para que os alunos possam explorar, produzir e socializar o conhecimento produzido, tanto pela sociedade em geral quanto por sua comunidade em específico, de forma a articular os contextos campo-cidade, local-global.¹²⁰

¹²⁰ Ibid, p.290.

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

Existe uma ampla aceitação entre os políticos de nebulosas retóricas sobre a “sociedade da informação”: inserir tecnologias digitais nas escolas é visto como meio indispensável para a produção de uma força de trabalho preparada e para poder competir no mercado global. Grande parte do discurso político é caracterizado de uma forma de determinismo tecnológico – a noção de que tecnologias digitais produzirão automaticamente algum efeito (por exemplo, em relação aos “estilos de aprendizagem” ou a uma forma particular de cognição) prescindindo dos contextos sociais nos quais é utilizada, ou dos atores sociais que a usem (BUCKINGHAM, 2006, p. 1).

Às tecnologias digitais hoje são atribuídos papéis, como um dia foram também atribuídas funções ao mobiliário de escolas no começo dos anos 1900. As semelhanças, no entanto, não estão apenas na importância de tais objetos para a aprendizagem: também é desigual o acesso às tecnologias digitais, assim como foi (e ainda é) desigual o acesso ao mobiliário nas escolas.

Um grande número de escolas brasileiras não tem biblioteca, nem água, nem luz. A taxa de estabelecimentos sem energia elétrica é de 15% (11.413 escolas), enquanto 10,4% não contam com água potável (7.950) e 14,7% não apresentam esgoto sanitário (11.214).¹²¹ É difícil

¹²¹ Fonte: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/22214/escolas-da-zona-rural-sofrem-com-infraestrutura-precaria/>

pensar no acesso a computadores sem eletricidade.

Em uma pesquisa proposta por Vera L. Gaspar da Silva *et al* (2012), é analisado o universo material de escolas isoladas no interior de Santa Catarina entre os anos 1910-1920. Nesse estudo, as autoras se detiveram nos registros históricos de mobiliário das escolas isoladas, em contraponto aos relatórios feitos pelos inspetores nas escolas das cidades. Como demonstram, eram comuns as anotações de inspetores criticando a falta de materiais para a higiene adequada e a aprendizagem, segundo a lógica higienista nacionalista da época. Era nessa mesma lógica que o Estado se pautava para a distribuição do mobiliário, que servia tanto para padronizar as escolas como para atribuir um sentido de modernidade às práticas educativas.

O mobiliário – cadeiras, mesas e armários –, funcionava como dispositivo de diferenciação entre as instituições de ensino, estabelecendo uma hierarquia material e social entre as diferentes instituições.¹²² As escolas isoladas de Santa Catarina não só recebiam menos materiais e de pior qualidade se comparadas às escolas da cidade do mesmo estado, como também recebiam tratamento diferente na elaboração do currículo (mais simplificado) e na contratação dos professores (com menos tempo de formação). Esse é um processo histórico que, infelizmente, não surpreende. Com o passar dos anos, hoje as escolas situadas em zonas rurais até podem contar com um outro tipo de *design* nos móveis, outra matéria-prima nos objetos, quem sabe até com outro tipo de currículo e formação dos professores. Mas a dicotomia campo-cidade e o desprestígio social das escolas do campo permanecem. É como se na base cultural e política de cada decisão permanecesse ecoando a pergunta: Para que ensinar as letras para quem vai trabalhar na terra?

Grande parte dos projetos de “inclusão digital” voltados às escolas do campo só começam a sair do papel após as experiências já feitas na cidade, assim como o mobiliário que não servia mais nas escolas urbanas era destinado às escolas de zonas rurais. Os projetos se propõem a levar equipamentos antes mesmo da estrutura de acesso (luz, telefonia, Internet) estar montada, pois, historicamente o campo não foi lugar de políticas públicas que privilegiassem direitos básicos do ser humano. E mesmo com avaliações críticas e negativas aos projetos de “inclusão digital” que já aconteceram nas cidades, elaboradas e intensamente refletidas por pesquisadores da área, a estrutura precária elaborada para viabilizar esses projetos mantém-se a mesma e chega,

¹²² Ibid, p.157.

com o mesmo formato e os mesmos problemas, no campo.

A importância de levar em conta as avaliações dos programas de inclusão digital em implantação no país é reforçada pela pesquisadora da área da mídia-educação, Monica Fantin, que aborda no contexto de suas pesquisas o projeto Um Computador por Aluno (UCA)¹²³ do Governo Federal.

Ainda em momento de avaliação do projeto piloto sobre inserção de laptop nas escolas, o próprio Governo anuncia a compra de tablets e planeja a referida implantação e formação de professores nos mesmos padrões de programas anteriores, sem ter uma avaliação crítica e criteriosa dos mesmos, correndo o risco de repetir os mesmos equívocos. Estudos comparativos em âmbito internacional e nacional assinalam a necessidade de aprofundar o olhar sobre tais experiências para além das avaliações oficiais, que tendem a descrições sobre o processo de implantação e desenho dos programas, sobre os usos das tecnologias em sala de aula e sobre as possíveis mudanças na prática pedagógica” (FANTIN, 2012, p. 90).

Assim, as escolas do campo que desde a década de 1930 têm suas políticas voltadas ao modelo de escolarização urbanocentrada (CALDART, 2004; MUNARIM et al., 2011) se deparam com incentivos para “incluir-se” na vida produtiva da cidade, no acesso às tecnologias digitais, no domínio do computador como ferramenta, em propostas paradoxais de “inclusão” que mais parecem afastá-las de seus contextos¹²⁴.

¹²³ Para os resultados da pesquisa sobre o UCA nos estados de SC e BA consultar <http://www.ucabasc.org/>

¹²⁴ Existem questões que precisam ser consideradas quando falamos de qualquer tipo de projeto voltado às crianças brasileiras, sejam moradores do campo ou da cidade. Partindo de iniciativas públicas ou privadas, boa parte desses projetos e programas governamentais não levam em conta a experiência e o mundo vivido dos sujeitos, possíveis focos das intenções dessas propostas. Isso torna a reflexão sobre crianças e as relações por elas estabelecidas com as tecnologias digitais algo simplista, como se o tempo de ser criança fosse apenas o tempo de preparação para a vida adulta, uma perspectiva insustentável segundo os Estudos da Infância contemporâneos. Diante disso, destaco a necessidade de conhecer e refletir sobre as maneiras como as crianças se relacionam com as

Exemplo disso é a realidade de algumas escolas do campo do Estado de Tocantins, retratadas num vídeo documentário produzido pelo Observatório da Educação do Campo da Universidade Federal de Tocantins (UFT)¹²⁵, com narrativas de professores de escolas públicas nas Comunidades Quilombolas "Kalunga do Mimoso" e "Lagoa da Pedra", na região de Arraias (TO).

O vídeo documentário inicia com o relato de professores que narram a situação comum de docentes que moram nas escolas porque vêm de lugares distantes. As imagens captadas à noite contam com o auxílio da chama das velas, pois na escola situada em Arraias (TO) não há energia elétrica.

As escolas abordadas no documentário, apesar de situadas em diferentes lugares, possuem realidades parecidas. Professores passam a semana dormindo na escola, pois o acesso ao ônibus demanda longas caminhadas e o trajeto até suas casas é distante, assim como é também o trajeto feito pelos estudantes. Algumas escolas se mantêm pela metodologia da alternância, mais conhecida pela denominação de "Pedagogia da Alternância", que procura respeitar os tempo do campo e de quem vive do cultivo da terra¹²⁶. Na escola retratada, as crianças passam 15 dias com seus professores e outros 15 dias compartilhando as tarefas de casa, os saberes e outras aprendizagens junto de suas famílias.

No mesmo filme vemos professores lavando louças no rio e ouvimos narrativas sobre as escolas que têm poços artesianos e que com

tecnologias e como (res)significam esse processo em suas brincadeiras nos mais diversos contextos de vida.

¹²⁵ Escola Quilombo. Realização: Observatório da Educação do Campo / Universidade Federal do Tocantins – UFT. Produção Co.Inspiração Amazônica Filmes. Coordenação e Produção: Raquel Alves de Carvalho e Idemar Vizolli. Direção Geral, Imagens e Edição: Evandro Medeiros. Direção de Fotografia e Imagens: Alexandra Duarte. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=ZUqbAPy5bzw> Acesso em 15/12/2013.

¹²⁶ Diferentes autores definem a "Pedagogia da Alternância" como uma prática de educação escolar que articula dialeticamente diferentes tempos de aprendizagem. Isto é, no processo escolar alternam-se os "tempos escola" com os "tempos comunidade", respeitando-se o contexto no qual a escola está inserida, e articulando-se a prática de aprendizagem propriamente escolar com as práticas de aprendizagem do mundo do trabalho e da vida comunitária. Originária da vida rural da França, do período entre as duas grandes guerras, no Brasil teve início a partir dos anos 60 do século passado. Aqui, as experiências mais conhecidas são as "Escolas Famílias Agrícolas" e as "Casas Familiares Rurais". Para conhecer mais, ver entre outros: ANTUNES-ROCHA, 2012; BEGNAMI; BURGHGRAVE, 2013; BEGNAMI, 2006; NOSELLA, 1977.

a seca sentem as dificuldades provocadas pela falta d'água. Em suas atividades pedagógicas, os docentes se revezam no uso das salas de aula. Enquanto uma turma de classe multisseriada/heterogênea usa uma sala, a outra turma aprende na rua com um quadro negro apoiado sobre duas cadeiras embaixo de uma árvore.

Na escola de um professor entrevistado, Adão Francisco, as aulas são feitas numa casa de palha, pois a terra é do fazendeiro que “gentilmente” cedeu o lugar para a escola, mas não quer que construam uma casa com tijolos para este fim (como já vimos na história dos três porquinhos, a casa de palha é a mais frágil e pode ser derrubada num simples sopro assim que o lobo, ou fazendeiro e coronel, mudar de ideia). Até porque, como conta o professor Adão, muita gente foi embora do lugar. Talvez nem haja crianças ali por muito tempo para ouvirem as histórias que ele tem para contar...

É o mesmo professor Adão que narra aos telespectadores sua história: “Muita gente diz ‘se eu fosse você eu deixava’[a escola], é tanto problema, tanta coisa pra resolver... muitas vezes tem que viajar de noite pra chegar””, em referência à sua caminhada de 20 km até a próxima parada de ônibus. O acesso aos materiais didáticos também é uma grande dificuldade. Os materiais não chegam, pois cada solicitação precisa ser feita na cidade que fica a muitos quilômetros de distância das escolas. É o que também relata a professora Rosana, entrevistada no mesmo documentário. “Acaba que demora... não dá pra fazer aula diferenciada por falta do material didático, fica só o livro. Dificuldade de merenda, de lanche, aluno que vem sem café da manhã...”.

Rosana exemplifica em sua prática o mesmo assunto problematizado por Maria Nazareth Wanderley, (S.d.), que as dificuldades do mundo rural brasileiro são atreladas à sua *não condição de ser cidade*, como se a concepção de desenvolvimento, de acesso a bens e serviços essenciais fosse confundida com a ideia de urbanização.

O habitante do meio rural deve sempre deslocar-se para a cidade, se quer ter acesso ao posto médico, ao banco, ao poder judiciário e até mesmo à igreja paroquial. Se a pequena aglomeração cresce e multiplica suas atividades, o meio rural não se fortalece em consequência. O que resulta desse processo é a ascensão à condição de cidade, brevemente sede do poder municipal. Não existe ideia de um rural melhor. O rural quando melhora

vira cidade.¹²⁷

Daí a situação de no Brasil não existirem municípios rurais, localidades “detentoras do poder municipal”. Seguindo-se os critérios de demarcação sobre o que é rural e o que é urbano adotados pelo IBGE para efeitos da administração da *coisa pública*, até mesmo as sedes dos distritos, que são as menores unidades administrativas dos municípios, são declaradas pelas autoridades municipais como áreas ou perímetros urbanos. De acordo com o professor Antonio Munarim (UFSC),

os critérios para as autoridades municipais declararem uma determinada área como perímetro urbano (o que fica fora dessa linha, automaticamente é entendida como “zona rural”), ademais do significado ideológico que supostamente tal ato confere ao lugar uma elevação de status, varia de acordo com interesses localistas como, por exemplo, arrecadação de IPTU, distinção de determinada liderança política local etc.; ou de acordo com a possibilidade de financiamento junto a órgãos de outras instâncias do Estado, por exemplo, junto ao Ministério das Cidades que só financia projetos de perímetros urbanos. Importa observar que o ato de declaração de perímetro urbano não é fixo e gera consequências, por vezes com distorções, para diversas áreas da administração pública (Antonio Munarim, entrevista em 13/11/2013).

São critérios advindos do início da “era getuliana” dos anos de 1930, bem de acordo com a ideologia do desenvolvimento urbano-industrial que caracterizava aquele período da história do Brasil¹²⁸. O

¹²⁷ Ibid, p.2.

¹²⁸ E aqui, notadamente nos interessa destacar o seu significado para a área da Educação do Campo. Para tanto, servimo-nos do relatório de pesquisa “Educação do Campo em Santa Catarina: políticas e práticas” (MUNARIM et. al, 2012), que observa o seguinte:

“No caderno de instruções para o preenchimento do questionário pelas unidades escolares, o INEP recomenda que “se anote a demarcação definida pelo IBGE para a zona em que se situa a escola”. Ou seja, que se assinale “urbana” para aquelas escolas situadas dentro do perímetro urbano ou nas sedes de distritos do município; ou “rural”, para aquelas que estão fora dessas zonas. A abordagem administrativa (Abramovay, 2000) posta em prática pelo IBGE, por si só, torna

que demonstra Wanderley é que “atribuir a um agrupamento o poder municipal supõe automaticamente o reconhecimento da sua condição de cidade”, pois as cidades é que representam o estado, concentram os serviços, representam a civilização moderna. O rural, na sua ausência de poder público em seu próprio espaço, mantém-se, assim, dependente política, econômica e socialmente do conglomerado urbano ao qual pertence administrativamente. No entanto, para Wanderley, esse rural continua a ser um espaço “cujos habitantes são portadores de uma cultura que dinamiza as relações sociais locais e de uma grande capacidade de resistência aos efeitos desagregadores aos quais estão constantemente confrontados” (p.2).

Por isso, como explica Munarim (2010), o Movimento de Educação do Campo é muito mais do que uma luta por escolas, “é reconhecer e fortalecer o processo de resistência e emancipação dos povos do campo”.¹²⁹ Para o autor, o povo tem o direito de ser educado onde vive,

sem ter de submeter-se forçosamente a longos e cansativos transportes para escolas situadas em realidades, mormente, urbanas; ‘do campo’, porque o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas

inconsistente esse recorte. Como destacam Favareto e Abramovay (2011, p. 7), 'o problema maior da maneira como áreas urbanas e rurais são definidas pelo IBGE reside no fato de que cada município estabelece os limites entre elas de acordo com diferentes critérios'. Isso, além de dificultar comparações entre municípios e territórios, desconsidera o que é fundamental: “traços geográficos típicos da ruralidade”. Seguindo uma linha de trabalhos que se inicia com uma classificação utilizada internacionalmente pela OCDE, em 1994, autores brasileiros como Abramovay (2000), Veiga (2002, 2004) e Verde (2004) têm apontado, na delimitação de rural e urbano, para a necessidade de combinar critérios estruturais e funcionais, envolvendo, no mínimo o tamanho da população do município, sua densidade demográfica e sua localização em relação a aglomerações urbanas. Pode-se, desta forma, construir a ideia de regiões predominantemente ou essencialmente rurais (ou “territórios rurais”) e, a partir dela, pensar de forma mais clara e territorial sobre os dados da Educação do Campo”. Relatório de pesquisa aprovado: UFSC/Capes (2012): Educação do Campo em Santa Catarina: políticas e práticas. Coordenador: prof. Antonio Munarim – trabalho não publicado.

¹²⁹ Ibid, p.12.

necessidades humanas e essenciais.¹³⁰

Aquela mesma professora, Rosana, entrevistada no documentário do Observatório de Educação do Campo da UFT, conta que para começar a estudar teve que esperar dois anos. Entrou na escola aos 9 porque não havia professor na região onde morava. Decidiu que iria se formar para dar aulas, “para ninguém mais passar o que ela passou”. Foi para a cidade cursar o ensino médio e prestou o vestibular três vezes até passar. E hoje convive diariamente com suas lutas, as de sua escola e de sua comunidade, assim como o professor Adão, que reforça o lado positivo da profissão que escolheu, embora lamente as tantas dificuldades que encontra para poder colocá-la em prática. Para esses e tantos outros professores de escolas públicas do Brasil, a estrutura física deficiente e o acesso precários, os baixos salários e a falta de acesso a materiais didáticos é uma constante. Todos esses são fatores que resultam de uma falta de legitimação histórica não só das escolas, mas do campo e de seus sujeitos.

Um relato semelhante vem de uma professora do interior da serra catarinense que um dia oportunamente ouvi em uma oficina.¹³¹ Segundo ela, os pais de seus alunos querem que seus filhos estudem na escola da cidade *porque lá é melhor*. “Na cidade acontecem coisas que no campo não se vê [ela refere-se a atividades culturais, de lazer]. Antes, os móveis velhos da cidade iam para o campo, era um depósito, hoje isso mudou” (informação verbal). Logo depois, uma outra professora da Grande Florianópolis reforçou aquele relato, contando que não gostava de morar no campo: “me achava pobre, burra por ser do campo”(informação verbal). Segundo ela, o campo era tedioso, sem opções de lazer. Ela conta que a partir de seu contato com o Observatório de Educação do Campo/Instituto Educampo/UFSC, sua opinião mudou. Segundo ela, hoje sente orgulho de ser professora e adora o que faz. Não pelo acesso a bens culturais e opções de lazer, que continua não tendo, mas pelas oportunidades de formação e reflexão crítica oferecida pela universidade sobre o seu lugar, o território ao qual pertence.

¹³⁰ Ibid, p.12.

¹³¹ Oficina ministrada por integrantes do Projeto Observatório da Educação do Campo II, vinculado ao Instituto de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Sustentável (EDUCAMPO) da Universidade Federal de Santa Catarina na 12ª Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSC (SEPEX 2013) sob coordenação da professora Sonia Beltrame.

As pautas das políticas educacionais levam em conta que as escolas precisam de um computador por aluno, sem integração com outros programas e projetos de governo que buscam criar e fortalecer redes culturais, de conhecimento, de aprendizagem¹³². Se um dia a solução para os problemas na educação foi atribuída aos móveis, mapas, canetas tinteiro e ao quadro negro, hoje a palavra de ordem é informatizar, ainda na compreensão de um determinismo tecnológico em que a causa e condição das mudanças na sociedade tem relação direta com as tecnologias¹³³.

Compreendo e ressalto que o acesso às tecnologias digitais e à rede mundial de computadores deve ser entendido como um direito de acesso à comunicação pelos cidadãos, um dever do Estado¹³⁴. Por isso um pressuposto de nosso trabalho é a crítica às políticas desiguais no acesso à informação e comunicação entre campo e cidade, pois elas contribuem para a inferiorização daqueles que vivem do cultivo da terra, que além de já terem sido isolados do aprendizado das letras na escola, têm assim também desconsiderado seu legítimo direito de fazer uso de outras ferramentas de comunicação¹³⁵.

O professor Adão naquele mesmo documentário citado nos faz pensar em como não são as tecnologias digitais que irão salvar a educação. Não é com elas que atingiremos uma metodologia de ensino, excepcional e inovadora para a assimilação de conteúdos pelos estudantes. Elas podem revolucionar a comunicação, o acesso à

¹³² Como exemplo, o programa Cultura Viva (Ministério da Cultura) não possui relações com o programa Inclusão Digital da Juventude Rural (Ministério das Comunicações) que também não tem conexões com o projeto Territórios Digitais (Ministério do Desenvolvimento Agrário). Acrescente-se aí que nenhum deles tem como foco a atuação em escolas.

¹³³ Neil Postman (1999), por exemplo, atribui o fim da infância à grande presença de tecnologias digitais na vida das crianças.

¹³⁴ Em seu blog, o professor Nelson Pretto (UFBA) relata em uma postagem que data do dia 17 de dezembro de 2013 de que “está em tramitação na Câmara dos Deputados um Projeto de Emenda Constitucional (PEC 479), que pretende incluir no artigo V da Constituição a internet como um dos direitos fundamentais do cidadão”.

Disponível em

<http://terramagazine.terra.com.br/blogdonelsonpretto/blog/2013/12/17/inclusao-digital-%E2%80%9Cpara-sonhar-muitos-sonhos%E2%80%9D/>

¹³⁵ Os dados no início desse capítulo demonstram a diferença de estrutura e de acesso a tecnologias da informação e comunicação entre zonas urbanas e rurais no Brasil, fato que se reflete também nas escolas.

informação, os espaços de criação, diálogo, expressão, criação de redes, mas não substituem a criatividade, o conhecimento e o papel mediador do professor.

Se tivesse computadores na escola facilitava mais pra gente, planejamento... também todas as coisas que tem que buscar no livro, olhar, fazer recorte. Muitas coisas que aluno nem vê. Não tem costume de assistir televisão, filme. Vê só a imagem [em relação às fotos que ele recorta e leva para suas aulas]. Um cantinho assim na escola... uma biblioteca também era bom, pra gente estar trabalhando os cantinhos de leitura” [mostra o cantinho que ele faz: prega textos na parede para propor leituras às crianças, procurando renovar os assuntos semanalmente] (MEDEIROS; OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO – UFT, 2013)

Condições de trabalho como essa, como nos mostra Arroyo (2013a), dificultam que “tentativas pedagógicas sejam aceitas, que as autorias docentes inovadoras sejam reconhecidas e que importe quem fala”.¹³⁶ Mas são nessas mesmas escolas que “chegam vidas precarizadas que contrastam e contestam o culto à missão salvadora que as ciências e tecnologias do currículo prometem superar e extinguir”.¹³⁷

As tecnologias digitais estão chegando às escolas do campo, mas é nessas instituições que também estão presentes os Outros Sujeitos, que lutam por território, por lugar, por cultura, por identidades, saberes e memórias, que foram despojados de seus conhecimentos e impedidos de construir suas próprias história. Que fazem questionamentos, que trazem para a realidade da escola a contraposição a esse caráter salvador da ciência e da tecnologia e mostram como a produção e apropriação de conhecimento fazem parte de disputas sociais, de políticas de dominação, de uma ciência colonizadora de saberes.

Se continuarmos a tratar as tecnologias na educação como meras ferramentas a serviço de empresas e de conteúdos programáticos, sem levar em conta as mudanças no sentido e nas formas de participação dos sujeitos, continuaremos presos às mesmas dúvidas e receios sobre o

¹³⁶ Ibid, p.137.

¹³⁷ Ibid, p.39.

verdadeiro papel da escola na vida dos seres humanos. Como demonstram Jenkins *et al* (2009), Fantin e Rivoltella (2010), Woo (2010), Vasudevan (2010), Lankshear & Knobel (2006), e Girardello (2012) é preciso ir além: buscar compreender o que fazem, pensam e dizem os sujeitos a partir de suas relações com as mídias/tecnologias digitais. Compreender que a centralidade da educação não pode estar focada nos meios, mas no sentido estabelecido dessa relação. Daí a importância de a educação fazer a mediação nessa ampla produção de sentidos.

Para trilhar um caminho diferente desse já constituído são necessárias políticas afirmativas que possam contribuir, como vimos anteriormente, para o fortalecimento de outras epistemologias. A escola precisa ser entendida não só como um lugar de materialização de políticas, mas também como uma instituição propositora, formadora de políticas. De políticas de afirmação que possam ir além das paredes das salas de aula, que envolvam a luta por uma legitimação dos povos do campo e das comunidades onde essas escolas se fazem presentes. Enfim, conforme propõe o Movimento Nacional de Educação do Campo, que toma de empréstimo palavras de Roseli Caldart (2000): a escola do campo “é mais do que escola”.

4.3 CAMPOS DE EVIDÊNCIAS DA PESQUISA

Das reflexões partilhadas até aqui, importa para essa pesquisa refletir para além do *uso* pedagógico das ferramentas digitais, já que as implicações da chegada das tecnologias às escolas do campo são mais complexas, tocando em dimensões políticas, econômicas, e em diferentes projetos de sociedade.

A ideia inicial dessa pesquisa era problematizar uma das etapas dos programas do governo federal Escola Ativa e Pronacampo (2013), que tinham como intenção distribuir computadores para as escolas do campo acompanhados de um projeto de formação de professores para um uso crítico e criativo dessas tecnologias em sala de aula. Como em outros tantos projetos, no Pronacampo, a formação de professores para o uso das tecnologias digitais não saiu do papel (por diferentes razões de ordem político-administrativa), e em nenhum dos dois programas os equipamentos tecnológicos chegaram às escolas conforme prometido. E a previsão para o acesso à internet, conforme as metas da Anatel no leilão 4G, se estende até 2017.

Dado esse contexto de pesquisa, o caminho escolhido para a escrita foi o de refletir sobre o tema utilizando como exemplo os

diferentes *campos de evidências* vividos e buscados nesses quatro anos de doutorado. Assim, a pesquisa se constitui a partir de dois diferentes conjuntos de evidências: 1) o que faz referência a **sujeitos que vivem no campo, atuam ou refletem sobre as escolas do campo**. 2) o que faz referência a dois **programas de governo** para a “inclusão digital” das escolas do campo: Escola Ativa e Pronacampo.

Apresento inicialmente, embora não faça parte direta das análises, um relatório de visita a escolas do campo no interior das cidades de Blumenau e Brusque (SC), em 2011, nas quais tive a possibilidade de conversar com professoras e estudantes das escolas e funcionários das secretarias de educação dos municípios; constam também relatos de entrevistas informais com professores e representantes de secretarias municipais que participaram dos módulos de formação do programa Escola Ativa no qual atuei como ministrante.

Para a constituição do primeiro conjunto de evidências, foram realizadas entrevistas presenciais ou por email com pessoas que convivem diretamente junto a movimentos sociais, em especial o Movimento Sem Terra, em cursos de Licenciatura em Educação do Campo e escolas do campo, descritas ao longo do trabalho. Dentre essas entrevistas (realizadas com diferentes graus de formalidade), destaco as trocas com um coordenador pedagógico do MST que acompanha 24 Colégios Estaduais em assentamentos, 09 Escolas Itinerantes em acampamentos e 120 escolas Municipais; as conversas com três professores universitários, ligados ou não a cursos de Licenciatura em Educação do Campo, com histórico de trabalho em escolas de assentamentos da reforma agrária e um estudante de mestrado da área de computação, que trabalhou como bolsista no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC e ministra oficinas de software livre para o MST.

Para respeitar a identidade das pessoas entrevistadas, as nomearei de acordo com seus vínculos, para que na leitura seja possível fazer relação entre as opiniões e os lugares sociais e profissionais de onde falam. Assim, o professor que atua diretamente com o Movimento Sem Terra será denominado “colaborador – MST”. A professora do curso de Licenciatura em Educação do Campo será designada como “professora universitária”; já o estudante de pós-graduação será chamado de “colaborador – Software Livre”. Outros professores universitários que foram entrevistados ou que de certa forma deram contribuições à estruturação e à reflexão teórica e política do trabalho foram Antonio Munarim (UFSC), Andrea Lapa (UFSC) e Nelson Pretto (UFBA).

Também fez parte desse processo de investigação o intercâmbio de sete meses vivido em Milão/Itália, conhecendo a relação construída por professores e estudantes de escolas de ilhas e as tecnologias digitais acessíveis em suas comunidades. A experiência, sobre a qual reflito em um capítulo específico, contou com o apoio do prof. Pier Cesare Rivoltella (UNICATT – Milão), meu orientador no estágio-sanduiche, e da profa. Linda Guarino (Favignana), que nos recebeu em Favignana. As trocas sobre mídia-educação nas escolas de educação infantil na Itália foram proporcionadas a partir do contato com a profa. Laura Comaschi (Centro Scolastico Giovanni Paolo II, em Melegnano). Embora nem todas as conversas e entrevistas constem como parte daquilo que chamo “campos de evidências”, todas as entrevistas e conversas com essas pessoas foram essenciais para o encaminhamento do trabalho.

A partir desse conjunto de evidências, sejam conversas, entrevistas informais ou relatório com anotações do diário de campo, trago a importância de politizar a discussão sobre o papel das tecnologias nas escolas do campo no Brasil. Não procuro apenas reforçar a importância desse papel, que, como direito de comunicação já se tornou inquestionável. Mas ressalto, a partir das reflexões elaboradas anteriormente, a importância de colocar algumas hipóteses em destaque.

No *conjunto de evidências que faz referência às políticas públicas*, problematizo o módulo 6 – Tecnologias na Educação do Campo do Programa Escola Ativa, no qual atuei como professora formadora no ano de 2011. Também faço considerações sobre a proposta inicial do Pronacampo, enquanto documento, de levar tecnologias digitais às escolas do campo brasileiras.

Não apresento esse trabalho como detalhamento de fórmulas mágicas para caminhos possíveis. Mas acredito que esse seja um lugar importante para questionar se existem nas tecnologias digitais estratégias capazes de desfazer as linhas imaginárias que separam o *nós* dos *outros*. Ainda são muitas as barreiras para que territórios físicos e digitais sejam espaços solidários e não dominados por disputas de poder e de dinheiro, palco de violências, preconceitos e relações mercadológicas. Como vimos anteriormente, as difíceis lutas sociais pela aprovação do Marco Civil da Internet no Brasil podem nos dar uma boa resposta sobre a enorme distância que ainda temos que percorrer para isso.

4.3.1 Primeiras impressões: relatório das visitas às escolas multisseriadas de Blumenau e Brusque

A intenção de conhecer a realidade de escolas do campo de Santa Catarina, seus sujeitos, suas histórias e as relações que estabelecem com as tecnologias digitais em seus cotidianos me levaram ao Vale do Itajaí/SC em visitas a sete escolas rurais da região durante três dias (29 a 31/08/2011). Embora não tenha sido aprofundada no decorrer da pesquisa o foco de analisar a realidade dessas escolas, a ideia de acrescentar à tese o relatório do diário de campo nos auxilia a contar como eram os lugares, as pessoas e as escolas visitadas, a partir do relato das professoras que gentilmente nos receberam em suas escolas.¹³⁸

Sem a intenção prévia de tornar a visita como campo de pesquisa, mas sim um piloto que me aproximasse da realidade a ser estudada, a primeira incursão ao campo me guiou primeiramente até a cidade de Blumenau e em seguida à cidade de Brusque, sob a chuva que por semanas insistia em permanecer no Estado naquele final de inverno.

A possibilidade de conhecer *in loco* a realidade de algumas escolas de zonas rurais de SC surgiu com a oportunidade de acompanhar duas profissionais da Secretaria da Educação de SC (SED) responsáveis pelo monitoramento do Programa Escola Ativa. Essas profissionais eram encarregadas de acompanhar os projetos, visitar as escolas e oferecer apoio institucional às secretarias municipais de educação, aos diretores e também aos professores, que geralmente assumiam a dupla função de gestores e educadores em períodos alternados do dia¹³⁹.

Antes de ir às escolas, já na cidade de Blumenau, acompanhei um encontro que contou com a presença de secretários de educação de municípios da região que haviam feito a adesão ao programa Escola Ativa, bem como de multiplicadores¹⁴⁰ do programa que representavam

¹³⁸ Mudanças no cronograma da pesquisa de campo, como a saída para o doutorado-sanduiche na Itália, alteraram a previsão inicial de retornar às escolas e aprofundar as análises. No entanto, consideramos importante manter as primeiras impressões sobre as escolas e comunidades no corpo da tese.

¹³⁹ As representantes da SED visitavam a secretaria municipal de educação que encaminhava as visitas para as escolas por amostragem.

¹⁴⁰ As formações do Programa Escola Ativa chegavam às escolas do campo por meio de professores multiplicadores, que eram profissionais da educação designados pelas secretarias de educação dos municípios que fizeram a adesão ao programa. Esses multiplicadores deviam repassar aos professores do campo

suas secretarias. As impressões desse e de outros momentos da viagem, tanto nas escolas do campo de Blumenau como Brusque, foram registradas por meio de fotografias e anotações de diário de campo. Apesar de eu ter recebido autorização verbal das diretoras e funcionárias da secretaria municipal para narrar as visitas, as escolas serão denominadas nesse texto por números, de acordo com a sequência do nosso trajeto.

Embora eu tenha acompanhado as duas profissionais da SED na condição de doutoranda e minha presença nas escolas fosse explicada fazendo referência a minha pesquisa, não propus às professoras que destinassem um tempo exclusivo para o esclarecimento de minhas dúvidas, que tentava sanar durante as conversas em grupo. No entanto, é possível afirmar que com a minha presença os computadores das escolas assumiram uma importância maior em tais conversas, já que o tema específico das tecnologias digitais na educação não estava na pauta das servidoras da SED que faziam o monitoramento do Escola Ativa.

4.3.2 Os registros do diário de campo

Blumenau, cidade situada no Vale do Rio Itajaí, com cerca de 310 mil habitantes¹⁴¹, é conhecida por suas indústrias têxteis, mas também especialmente por cultivar a memória de uma colonização predominantemente alemã, que tem como ápice de suas comemorações uma grande festa da cerveja, a maior *Oktoberfest* brasileira. Além de alegrias, a cidade costuma ser noticiada em rede nacional também por catástrofes, como os grandes desmoronamentos provocados frequentemente pelas chuvas e enchentes do rio Itajaí-açu. Nossa visita à cidade deu-se em uma época de elevada precipitação pluvial, o que nos proporcionou conhecer na prática as dificuldades de acesso às escolas que enfrentavam o *isolamento* de que tanto ouvíamos falar no encontro inicial com os multiplicadores da região. Nesse encontro, eles haviam afirmado que a maior dificuldade de trabalhar em escolas de zonas rurais é a pouca oportunidade de fazer trocas com outros professores, um isolamento geográfico que interferia diretamente na possibilidade de construir diálogos entre pares.

os conteúdos das formações dos módulos do Escola Ativa, geralmente oferecidas por universidades federais vinculadas ao programa, como foi o caso da UFSC.

¹⁴¹ IBGE (2010).

Já na chegada à cidade, nós três – as duas representantes da SED e eu - fomos acolhidas por profissionais da secretaria municipal de educação que nos encaminharam ao encontro promovido para trocas entre as monitoras estaduais do Escola Ativa com os multiplicadores do programa na região. Encontravam-se presentes também os secretários de educação de Blumenau e de outros municípios vizinhos. A tarefa das duas multiplicadoras de Blumenau, na época, era atender às 11 escolas multisseriadas do município, que contava com 450 estudantes matriculados e 33 professores.

O foco do encontro era o compartilhamento de experiências: cada um narra a situação das escolas do campo de suas cidades e a forma como estavam encaminhando as formações com os respectivos professores. Dentre esses relatos, destacou-se a exposição de uma das professoras presentes, que tratava da importância de se reforçar o “colegiado estudantil”¹⁴², forma de organização do cotidiano escolar proposta pelo programa Escola Ativa e que tinha como objetivo incentivar a autonomia dos estudantes, bem como sua representatividade nas tomadas de decisão da escola. Os *comitês* formados por crianças e jovens eram parte dessa representação estudantil, que proporcionava momentos de auto-avaliação do grupo e autonomia para gerir seus tempos e tomadas de decisões coletivas.

O *isolamento* foi abordado por grande parte dos presentes, como já exposto acima. Eles destacaram a dificuldade de compartilhar ideias e conhecimentos, especialmente no caso dos municípios que possuíam um número muito reduzido de escolas. “O que dificulta é o isolamento, [há] poucas pessoas para trocar ideias”. Também comentou-se a resistência de alguns professores em modificar seus métodos de ensino para proporcionar momentos pedagógicos diferenciados como os propostos pelo programa, já que isso, segundo eles, demandaria “mais trabalho”. Após a sessão de conversas, tivemos como destino algumas instituições de ensino, escolhidas em comum acordo com as representantes das secretarias estadual e municipais¹⁴³.

¹⁴² Eram considerados elementos estruturantes da metodologia do programa Escola Ativa: 1) Cadernos de Ensino- Aprendizagem; 2) Cantinhos de Aprendizagem: Espaço Interdisciplinar de Pesquisa; 3) Colegiado Estudantil; 4) Escola e Comunidade.

¹⁴³ Talvez porque o momento pedisse mais seriedade, algumas coisas me tocaram sensivelmente naquela tarde. Especialmente porque havia escutado na mesma semana um comentário que descrevia reunião de professores como *muro das lamentações*. Dado meu pré-conceito e o atual estado da educação no nosso país, tal comentário de uma amiga professora poderia ser um indicativo do que

29 de agosto de 2011

Escola 1

As estradas longas e esburacadas pela chuva fria e incessante que insistia em cair durante todo o caminho para as escolas me fizeram pensar sobre as belezas dos lugares, as distâncias, o deslocamento, o abandono. As margens dos rios, já cheios pela força das águas, disputavam lugar com a estrada de terra pela qual passávamos. E isso, confesso, não me sugeriu no momento grandes reflexões para a pesquisa. Por mais distante, belo ou bucólico que parecesse ser o lugar e pelos rastros que a força da natureza deixava no caminho, em pouquíssimo tempo o carro em que nos encontrávamos poderia ser atingido pela forte correnteza que se aproximava rapidamente do nível da estrada. Diante do medo, preferi deixar de lado as divagações sobre possível isolamento ou abandono, para pensar seriamente nos trajetos possíveis, nos buracos, na lama, na vida, nos rios e no volume de água da chuva que caía. Nossa viagem deu-se uma semana antes de uma grande enchente na cidade de Blumenau.

A estrada que acompanhava o leito do rio nos levou a uma escola localizada em uma comunidade de origem polonesa conhecida como Treze de Maio, na zona rural da Vila Itoupava, ao lado da divisa de Blumenau com o município de Massaranduba. A comunidade é formada por pequenas propriedades rurais, onde moram aproximadamente de 45 a 50 famílias, sobretudo descendentes de imigrantes poloneses, embora também estejam presentes os

poderia encontrar nessa viagem. No entanto, uma das surpresas do dia foram os inúmeros sorrisos, sempre presentes no rosto das multiplicadoras que nos receberam em Blumenau. Aliás, sorrisos que insistiram em permanecer presentes durante toda a nossa visita às escolas do município. Dizem que não é fácil manter um sorriso apenas por conveniência, e a minha intuição me dizia que aquela felicidade realmente era verdadeira – o que tensionava, de certa forma, as minhas suposições sobre o muro das lamentações. Durante todo o tempo em que estivemos juntas, as professoras da região demonstraram gostar muito do que fazem, se declarando instigadas a acompanhar todo aquele movimento que estava (e está) acontecendo nas escolas do campo. E se o sentido que nos move é assegurado por uma realidade concreta e situada, nada mais sincero do que sorrir ao falar daquilo em que acreditamos e que gostamos de fazer. Daqueles sorrisos surgiram os meus, transformados na alegria de poder percorrer novos caminhos, uma vontade de continuar minhas buscas.

descendentes de alemães¹⁴⁴. Apesar da chuva fria, a chegada à escola foi calorosa. O cartaz fixado no mural no lado de fora da escola nos indicava a adesão da escola ao programa do governo: “Aqui a *escola é ativa*”¹⁴⁵.

Distante cerca de 40 km da região central da cidade onde se encontra a Secretaria de Educação do município, a escola da comunidade possuía na época turmas do 1º ao 5º ano, mescladas em uma sala com total de 13 alunos. A Educação Infantil era oferecida no período da tarde, com seis alunos matriculados.

Naquela comunidade, o passado constituído pelas histórias e cultura dos imigrantes que lá chegaram ao final do século XIX se insere e constitui o presente. Na região, o culto dominical na igreja é realizado em polonês, e parte das crianças chega às escolas falando apenas esse idioma, transmitido pelos núcleos de descendentes há pelo menos três gerações.

Os professores da pequena escola multisseriada têm como desafio apresentar um mundo de letras e criações de sentidos às crianças, ao mesmo tempo em que ensinam o português como segundo idioma¹⁴⁶. De acordo com as professoras, uma grande aliada nesse processo tem sido a televisão. Duas das crianças de uma mesma família só tiveram acesso à energia elétrica no ano passado, o que possibilitou que fosse adquirido o mais novo objeto da casa: a programação da TV desde então tem sido fundamental no processo de aprendizagem pelas crianças da língua oficial do país.

Eis um desafio pouco pensado na formação de professores no nosso país e cada vez mais debatido em muitos países do hemisfério norte, onde a entrada de imigrantes tem aumentado ano após ano. A criança chega à escola com uma oralidade desenvolvida e rica de sentidos e significados. Como aprender a ler e a escrever em outra língua – que não é a da sua oralidade – na “idade certa”, buscando

¹⁴⁴ *Moradores de Blumenau ainda falam polonês* in: Polska W Brasylii: o jornal dos descendentes poloneses no Brasil, 2007.

¹⁴⁵ Em referência ao programa Escola Ativa (MEC/SECADI). Vale ressaltar nesse espaço, que além de conhecer os projetos e a estrutura da escola, usufruímos de uma refeição deliciosa inspirada na cultura alemã.

¹⁴⁶ Uma reportagem sobre a escola publicada em um jornal local destinado aos descendentes de imigrantes poloneses conta que a escola, no ano de 2007, possuía 22 alunos matriculados provenientes de 16 famílias moradoras da comunidade. Dessas crianças, 21 delas falavam polonês, três falavam alemão e uma falava somente a língua polonesa (Polska W Brazylia - Novembro de 2007, São Bento Do Sul-SC).

aprender seus sentidos em contextos tão complexos tidos? Como crianças e professores compartilham seus saberes numa escola pluriclasse em que a linguagem falada não dá conta sozinha de transmitir suas mensagens, visto que ao chegar na escola as crianças não possuem entre elas e/ou entre professores o mesmo conhecimento do idioma padrão? E como isso ocorre se consideramos que além do português e do polonês, por política educacional do município que se orgulha por manter suas tradições germânicas, as crianças têm aulas de alemão uma vez por semana?

Parece-me que compreender e levar em conta o contexto extra verbal, os gestos, os olhares, os sentidos, como essenciais no processo de comunicação com o mundo, é especialmente importante nesse caso. E se a televisão em casa está sendo crucial na aprendizagem da língua portuguesa para as duas crianças mencionadas acima, como pensar as trocas de saberes no cotidiano de uma escola a partir do uso das tecnologias que estão chegando nas escolas do campo num contexto de múltiplas linguagens e aprendizagens?

Naquela escola, para que aconteça a comunicação entre as crianças e as professoras, é preciso a intermediação de uma servente e da cozinheira, até que a professora da turma e a assistente de classe consigam se expressar na língua que estavam aprendendo [a aprendizagem de uma nova língua, nesse caso, não fica restrita somente às crianças]. Uma criança da 5ª série falava com a do 1º ano em polonês (eram irmãs), mas as professoras pediram para que elas só falassem em português, porque o hábito de conversar em polonês estava dificultando o seu processo de alfabetização¹⁴⁷.

Devido ao grande volume de chuva e ao risco de transbordamento do rio que acompanhava a estrada, continuamos nosso percurso de visita às escolas do campo de Blumenau por um caminho diferente daquele que nos deu acesso à comunidade Treze de Maio. Grande parte das crianças da primeira escola visitada foi embora à hora do intervalo, porque a água do rio estava subindo muito rapidamente e elas não poderiam perder a volta para suas casas.

Um problema do transporte é o fato de o ônibus que faz a linha para a localidade oferecer apenas o trajeto de ida, e não o de volta. Assim, o transporte para voltar à cidade tem que ser alternativo. A escola também não possui nem telefone fixo, nem internet. A antena que capta sinal de telefone celular foi instalada por iniciativa das próprias

¹⁴⁷ Todas as imagens desse capítulo foram registradas por mim no dia das visitas às escolas.

professoras.

Figura 1: Escola 1 em Blumenau



Figura 2: Vista do pátio da escola 1



Figura 3: Sala de informática Escola 1



*Fotos da pesquisadora.

Entre as dificuldades relatadas estão também as soluções para problemas básicos de manutenção de uma escola, mesmo problemas que seriam relativamente simples de serem resolvidos em uma escola urbana: ali, se estraga uma torneira, por exemplo, é a direção e a Associação de Pais e Professores (APP) que resolvem. Como fazer três orçamentos (como exigido pela prefeitura) para consertar um cano nessa distância? Não existe empresa que aceite fazer o caminho só para elaborar o orçamento, sem a garantia de que o serviço será executado na mesma viagem. A longa distância é também o argumento utilizado pela própria prefeitura para justificar a dificuldade de fazer manutenção. É nessas horas que a comunidade se mobiliza para buscar soluções mais rápidas que o tempo de resposta do poder público, como é o caso de uma feijoada promovida no final de semana que antecedeu a nossa visita, com 390 ingressos vendidos, para ajudar na reconstrução de um muro derrubado pelas chuvas.

A escola possui 5 computadores adquiridos pelo pregão do ProInfo Rural¹⁴⁸ de 2008. A professora de informática é pedagoga e na época estava realizando com as crianças um projeto sobre “a família”. Disse que não tem acesso à internet na escola e que o Linux tem muitos jogos para trabalhar com os alunos, mas o que dificulta o trabalho da professora é que muitos deles estão em inglês. Uma das estudantes era cadeirante, com distrofia muscular. Uma professora atuava com ela num período, no outro a mesma professora dava aulas para a Educação Infantil.

Na casa de uma família da comunidade Treze de Maio, a luz elétrica só chegou há dois anos. Esse fato foi muito repetido nas narrativas das professoras da escola, que reforçaram que agora, com o acesso à televisão, as crianças daquela família estão aprendendo o português com mais facilidade. Essa família vive de agricultura e faz tudo de maneira artesanal, como o pão assado na folha de bananeira para vender. Ainda segundo as professoras, essa família é composta, além do casal e seus seis filhos, por 13 cachorros, 15 gatos e uma grande

¹⁴⁸ O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) é vinculado à Secretaria de Educação Básica (SEB). Criado em 1997 pelo Ministério da Educação, o programa tem como objetivo promover o uso pedagógico das tecnologias na rede pública de educação básica, levando às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos¹⁴⁸. Para que se efetue, Estados, Distrito Federal e Municípios devem oferecer uma contrapartida e garantir a estrutura física adequada para receber os laboratórios, bem como capacitar os educadores para uso dessas tecnologias.

variedade de outros animais.

Outro fator importante que foi relatado ao nosso grupo de visita à escola é o fato de a comunidade possuir uma população fixa, sem muitas mudanças no número de famílias. Isso está transformando as características do vilarejo, que aos poucos envelhece com o número cada vez menor de nascimentos na região¹⁴⁹.

Um grande ponto de referência da comunidade é a igreja católica, que realiza seus cultos aos domingos na língua polonesa. Segundo as professoras, as pessoas da comunidade não escrevem, apenas falam polonês, perpetuando a língua entre gerações através da transmissão oral.

Os pais das crianças matriculadas na escola trabalham, em sua grande maioria, nas indústrias da cidade de Blumenau. Apesar de ser zona rural, o trabalho com agricultura serve apenas para consumo próprio (subsistência).

Escola 2

A segunda escola de Blumenau visitada situa-se na divisa com o município de Gaspar, na região conhecida como Estrada Carolina, que dá acesso a uma cascata famosa na região. A escola possuía, no ano de 2011, 38 alunos matriculados e duas salas de aula, utilizadas tanto por turmas de Educação Infantil (4 e 5 anos de idade) como por turmas do 1º ao 5º ano, em turnos alternados. Segundo informações da diretora da instituição, é uma das escolas contempladas pela verba PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola)¹⁵⁰. Como nas outras instituições

¹⁴⁹ Esse é um dado muito relatado por professores de escolas multisseriada e itinerantes da Serra de Santa Catarina durante uma oficina de formação na UFSC. Segundo eles, além do êxodo que ainda existe, o número de filhos nas famílias diminuiu consideravelmente.

¹⁵⁰ É importante ressaltar que as escolas do campo, assim declaradas e reconhecidas pelo poder público, recebem dos programas de financiamento suplementar um valor superior, em torno de 15% a mais, em relação às escolas urbanas. Esse valor é importante, mas não chega a cobrir os gastos extras de um aluno de escola do campo. A mobilização que parte de um movimento nacional pela educação do campo é de que esse valor chegue, pelo menos, ao máximo permitido pela lei do Fundeb, que é de 30%. Essa é uma questão importante para que os gestores queiram declarar as escolas situadas em zonas rurais como escolas do campo: trata-se de uma forma de combate a um preconceito generalizado por essas escolas, tanto pelos prefeitos e gestores quanto pelos moradores das comunidades rurais, que não querem declarar que seus filhos

de ensino municipais, as crianças têm aulas de Artes, Informática, Educação Física e Alemão (professores itinerantes). Isso possibilitava que os professores regentes participassem todas as quartas-feiras do encontro de formação do Escola Ativa.

No quadro de funcionários, além das professoras/es regentes e itinerantes, a escola conta com um zelador (que trabalha também em outras escolas) e uma servente (terceirizada). O professor de Educação Física (itinerante) tem mestrado e atua em outras escolas da região. A escola tem acesso à internet e possui computadores adquiridos através do pregão do ProInfo Rural (69/2008). O laboratório de informática é de difícil acesso, sendo preciso percorrer um caminho por dentro da secretaria da escola para poder acessá-lo.

Nas propostas pedagógicas que incluem o uso de computadores, as crianças do 3º ano vão para a sala de informática acompanhadas pela professora regente; já as do 5º ano vão com a professora de informática. A professora que nos atendeu no momento da visita à escola relatou que crianças estavam participando nas aulas de informática de um projeto de parlandas: num momento inicial faziam pesquisas, imprimiam e colavam as parlandas no caderno. Depois criavam suas próprias parlandas. O outro projeto da escola era relacionado às cantigas de roda.

A escola participava também do projeto promovido pelo Jornal de Santa Catarina, o “Santa na Escola”. Além desse, a escola possuía um projeto sobre charges, que infelizmente não tivemos tempo para conhecer melhor.

Muitos dos pais das crianças que estudam na instituição trabalham em uma fábrica de bicicletas e no outro período do dia trabalham com agricultura, embora esta não seja economicamente rentável. A agricultura não é a principal fonte de sustento das famílias, que em geral apenas cultivam suas hortas, produzem queijos e outros produtos para consumo doméstico.

São muito frequentes as transferências de crianças para outras escolas. De acordo com as professoras, as famílias moram de aluguel e com frequência são despejadas. Geralmente elas não conseguem pagar as contas e tornam-se “itinerantes”, nômades. E como são muitos irmãos matriculados, a escola às vezes deixa de contar com a presença de todos ao mesmo tempo. Algumas crianças, por exemplo, já estavam na 5ª

estudam em escolas do campo. A grande dificuldade agora é a criação de critérios que definam o que é uma escola do campo, além da localização declarada pelo IBGE, já que existem escolas situadas em perímetros urbanos com grande parte de seus alunos provenientes de zonas rurais.

mudança de escola durante aquele ano. As famílias moram um ou dois meses em cada lugar e se mudam. Sem pagar o aluguel, vão embora. Também existem muitos casos de pais que vão trabalhar como caseiros e acabam não recebendo seus salários. Grande parte das crianças chegam na escola 2 de ônibus.

Figura 4: Escola 2 em Blumenau **Figura 5: pátio interno Escola 2**



Foto retirada do blog da escola.

Figura 6: Laboratório de Informática **Figura 7: Escola 2**



Fotos: Iracema Munarim

Escola 3

A escola, também situada na zona rural de Blumenau no bairro Itoupava Central, possuía em 2011 um total de 38 estudantes da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Como as outras escolas do município, a escola oferece aulas de artes, Educação Física e Alemão com professores itinerantes e conta também com apoio de um zelador, que passa na escola duas vezes por semana.

A escola possuía 5 computadores com acesso à internet. Uma divisória dentro de uma das salas de aula identificava que ali era o espaço da sala de informática. A professora de informática era pedagoga e, segundo ela, a ideia era que o professor de informática *facilitasse* o

uso do computadores, já que o planejamento deveria ser feito pelo professor regente (trata-se de uma política da prefeitura). A diretora disse que os professores até foram incentivados a colocar os computadores nas salas de aula, como proposto pelo programa Escola Ativa, mas que houve resistência por parte deles. Segundo ela, os professores disseram não saber como trabalhar com os computadores, e que seria melhor que houvesse uma sala só para isso, com um professor de informática para dar suporte.

Como nas outras escolas visitadas, os pais trabalhavam em indústrias da região e a relação com a agricultura voltava-se apenas ao sustento familiar. De acordo com as informações que nos foram passadas, a maioria das crianças chega até a escola com transporte particular.

Figura 8: Pátio Escola 3



Figura 9: Sala de informática



Figura 10: Escola 3



*Fotos da pesquisadora.

30 de agosto de 2011.

Como explicado anteriormente, na viagem de monitoramento do Programa Escola Ativa que tive a oportunidade de acompanhar para esta pesquisa, tínhamos como meta visitar escolas do campo multisseriadas participantes do programa nas cidades de Blumenau e Brusque. Na companhia de duas técnicas da Secretaria Estadual de Educação (SED), nos deslocamos no segundo dia de viagem até a Secretaria de Educação do município de Brusque.

Brusque é uma cidade catarinense localizada no Vale do Itajaí, com cerca de 105 mil habitantes¹⁵¹. A arquitetura da cidade, assim como Blumenau, herdou seus traços da colonização alemã, embora também tenha em sua história marcas relevantes da colonização italiana e da polonesa. É conhecida como Cidade dos Tecidos, por sediar o primeiro polo têxtil do estado de SC e do país e por ter passado, durante o momento de controle da inflação com a implantação do Plano Real na década de 1990, por um período de grandes vendas de malhas e confecções para todo o Brasil. A cidade foi por algum tempo destino diário de centenas de ônibus de turismo que traziam compradores de roupas, tanto para o atacado quanto no varejo. Apesar da posterior queda nas vendas, Brusque é, até hoje, conhecida no estado como um grande centro de compras de confecções a baixo custo.

Diferentemente da visita a Blumenau, o sol marcou presença durante todo o tempo de nossa incursão pelo interior da cidade, o que facilitou muito os deslocamentos pelas estradas de terra. Fomos convidados pela representante da SED do município a visitar quatro escolas, cujos registros fotográficos e do diário de campo estão descritos abaixo.

¹⁵¹ Censo IBGE 2010.

Escola 4

Depois de um longo trecho de estrada de terra e belas paisagens, chegamos à primeira escola de Brusque, a quarta escola multisseriada por nós visitada, que atende desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental¹⁵². No momento de nossa visita não havia nenhuma criança em sala de aula, estavam todas numa construção ao lado, onde ficam a biblioteca e uma grande área coberta, que serve também de palco para apresentações. As crianças que estudam no período da manhã estavam na biblioteca, usando os 8 computadores instalados na sala, acompanhadas por uma professora. A escola possuía na época 39 alunos matriculados, de 30 diferentes famílias.

Diferente da estrutura de Blumenau, os diretores de escolas em Brusque se dedicam integralmente à gestão escolar, ou seja, não precisam lecionar durante meio período na escola.

Nas escolas municipais de Brusque, além das áreas de conhecimento trabalhadas pelo professor regente, são ofertadas disciplinas de informática¹⁵³, Educação Física, Artes e Inglês (essa última somente a partir do 5º ano do ensino fundamental). Segundo a professora que nos recebeu na escola, as crianças têm liberdade para usar os computadores, que ficam disponíveis para uso delas junto aos livros na biblioteca¹⁵⁴. As crianças, assim como todas as matriculadas nas escolas do município, recebem da prefeitura uniforme escolar, agendas e cadernos para escrita.

A escola 4, assim como todas as escolas municipais de Brusque, participa do projeto do Jornal de Santa Catarina, o “Santa na Escola”. Nessa instituição, as crianças montam um portfólio das reportagens lidas e criadas por elas durante as aulas¹⁵⁵.

Quando chegamos à escola, as crianças estavam na biblioteca

¹⁵² No site da escola está indicado para 2012 o número de 48 matrículas, sendo 25 alunos da Educação Infantil e 23 alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

¹⁵³ A disciplina é conhecida nas escolas por Espin, sigla do projeto “Espaço Pedagógico Informatizado” da Secretaria Municipal de Educação de Brusque. Mais informações em:

<http://www.semebrusque.com.br/espin/pppi/pppi243.htm>.

¹⁵⁴ Como parte de conhecimento da cultura local, é importante contar que também almoçamos nessa escola, servidas por um banquete e com uma diversidade de tortas – maravilhosas - de sobremesa.

¹⁵⁵ A importância dada a esse projeto pelas escolas tornou-se mais visível na cidade de Brusque.

conversando entre elas por meio dos computadores, utilizando um programa de troca de mensagens instantâneas da Microsoft conhecido na época como *MSN*¹⁵⁶. A Internet era recente na escola, e elas estavam descobrindo os usos do programa de bate-papo. Embora estivessem dividindo o mesmo espaço físico, trocavam ideias num ambiente virtual sobre os mais diversos assuntos e assistiam a vídeos no *Youtube*.

A conversa face-a-face foi substituída pela teclada, o que me pareceu à primeira vista tratar-se de um momento lúdico de descobertas de novas formas de interação. As risadas eram frequentes, o que me instigou a me aproximar de uma das crianças para ver o que tanto as fazia rir. Uma delas me mostrou uma das produções visuais mais assistidas pelo grupo: a propaganda de um automóvel que misturava cenas de humanos com animações de animais, acompanhada de um jingle “grudento” que tempos depois descobri ter figurado entre os vídeos mais vistos da plataforma brasileira do *Youtube*. Eram os “*pôneis malditos*”.

A professora com frequência pedia a eles calma, momento em que grande parte das crianças mudava a tela de acesso do computador. Ao questioná-las sobre o que elas mais gostavam de fazer na sala de informática, me responderam que era conversar com os amigos pelo *MSN* e ouvir músicas.

A mesma professora que os acompanhava na sala com os computadores me contou que ministra aulas de Artes, Educação Física e Informática, além de cuidar da secretaria da escola. Lembrei-me daquele momento das ideias de Mikhail Bakhtin, para quem uma pessoa é várias ao mesmo tempo dentro de um movimento dialógico interior: ora mãe, ora filha, ora professora de Inglês, ora de Artes, ora de Educação Física, ora assistente de secretaria. Na continuidade da conversa, ela me contou que era uma das docentes que mais utilizava os computadores na escola. Inspirada pelo movimento dos alunos naquela sala, contei a ela algumas experiências de uso de computadores nas escolas (animações, blog, etc.) vivenciadas nas minhas aulas como professora substituta do curso de pedagogia, como bolsista no curso de Licenciatura em Educação do Campo e dentro dos grupos de pesquisa que faço parte¹⁵⁷. Mostrei a ela blogs de escolas, o passo-a-passo de como criar um e sugeri atividades, como o diálogo *intra* e *entre* turmas através dessa ferramenta ou do

¹⁵⁶ Em 2013 a plataforma do MSN migrou para o Skype.

¹⁵⁷ Núcleo Infância, Comunicação e Arte (NICA) vinculado ao Centro de Ciências da Educação da UFSC e o grupo Observatório da Mídia Esportiva – LABOMIDIA, vinculado ao Centro de Desportos da mesma universidade.

próprio *MSN*. Ela se mostrou empolgada com as possibilidades de criação com o computador e lamentou não ter conhecido essas ferramentas

Figura 11: Área externa Escola



Figura 12: Sala de aula Escola 4



Figura 13: Sala de informática Escola 4



*Fotos da pesquisadora.

antes, para propor outros tipos de interações às crianças, o que reforça ainda mais a tese de que é preciso oferecer formação aos professores para que acrescentem aos seus saberes as possibilidades de criação e expressão proporcionadas pelo acesso às tecnologias digitais¹⁵⁸.

Diferente das escolas que havíamos visitado em Blumenau, a economia principal das famílias nessa região de Brusque é a agricultura, embora alguns dos pais trabalhem durante meio período de suas jornadas em indústrias da região.

Escola 5

A quinta escola visitada se encontra no bairro Cedro Grande, na zona rural de Brusque, e contava com 57 alunos matriculados em 2011. No quadro de funcionários, além das professoras de turma, a escola contava com uma merendeira e uma servente.

A instituição de ensino nos foi apresentada pela diretora, uma simpática senhora que já havíamos conhecido na escola anterior. Ela nos visitou na Escola 4 e contagiou a todos com sua alegria e um ritmo aparentemente acelerado de levar a vida. Contou ao nosso grupo que trabalhava em duas instituições de ensino no interior de Brusque e percorria todo o caminho de estrada de chão sobre as duas rodas de sua moto 250 cilindradas. Era ela também que assumia a função de multiplicadora do programa Escola Ativa na região de Brusque e esteve presente na formação do módulo 6 que ministramos em Florianópolis.

Segundo a diretora, a escola recebeu parte de doação de uma empresa que tinha dívidas a quitar com a justiça de Brusque. Tal dívida foi paga em livros para as escolas, o que contribuiu para aumentar o acervo da biblioteca local. A escola também conta com brinquedos “educativos” doados por uma outra empresa local. Esses brinquedos “ensinam” o passo-a-passo do funcionamento dessa empresa do ramo de tingimento de roupas. Exemplo disso é o jogo da memória, que pede combinações em suas regras de frases do tipo “HJ tinturaria”, “HJ é a maior empresa do ramo....”, etc. Quando questionei o tipo de conteúdo desses brinquedos e uma possível falta de visão crítica a ações publicitárias como essa, a professora justificou que eram brinquedos elaborados por uma das donas da empresa que era formada em

¹⁵⁸ Na pesquisa que fiz na internet para identificar novidades sobre a escola, descobri um blog atualizado da instituição. Nele é relatado o cotidiano da escola, sua estrutura de funcionamento e sua história. Outra forma de acesso é o site disponibilizado pela prefeitura do município.

pedagogia e já havia atuado em escolas da região¹⁵⁹.

O papel multi-funções das professoras também pode ser encontrado nessa escola. Exemplo disso é uma professora que dá aulas de Inglês, Educação Física¹⁶⁰, Artes e também cuida da biblioteca.

Tive uma longa conversa com uma docente que atua na Educação Infantil e 5º ano. Durante várias vezes ela ressaltou em nosso diálogo que “*as crianças precisam aprender a ler e interpretar o mundo!*”, numa clara inspiração nas obras de Paulo Freire. Essa professora contou que promove reflexões a partir de piadas, da construção de jogos envolvendo todos os assuntos abordados nas aulas. Para ela, tudo tem que funcionar à base de muita criação. Todas as suas aulas têm como base o material reciclado, quando propõe às crianças o aprender a fazer. “*Como um sujeito vai seguir uma receita se não compreende o modo de fazer?*”. A professora relatou que os estudantes de sua turma estavam construindo um jornal (a partir do projeto patrocinado pelo jornal “Santa”). Contou que todos os meses era preciso levar ao jornal um produto pronto, feito nas aulas com as crianças. O próximo passo seria fazer um jornal da escola, da comunidade com os alunos. Fez o primeiro número com eles sobre Brasília, no formato dos cadernos do jornal (manchete, fotos, opinião, colunas, etc.). Disse que não usa os livros do Escola Ativa, a não ser nos momentos em que acha necessário ter novas ideias. “*Digo sempre para meus alunos: temos que usar o lado direito do cérebro! Temos que pensar!*”.

Um projeto sobre horta também nos foi apresentado pela mesma professora. Ela contou que era nesse projeto que conseguia abordar com as crianças a importância do conhecimento popular e do conhecimento científico: o que é tradição no conhecimento sobre as ervas medicinais e o que é comprovado cientificamente. As mães das crianças forneciam as mudas, e a turma plantava e refletia nas aulas sobre seus usos.

¹⁵⁹ A entrada de materiais publicitários de empresas nas escolas do campo merecerá uma análise mais atenta nesse trabalho.

¹⁶⁰ Outros detalhes surgem aos poucos na pesquisa e precisam ser revisitados. As aulas ministradas de Educação Física, por exemplo, sem um professor formado na área, assim como acontece nas disciplinas de Artes e Inglês, me instigam a buscar nos currículos dos novos cursos de Licenciatura em Educação do Campo se todas essas áreas estão sendo contempladas na formação dos professores. Posso me adiantar que no curso de Pedagogia da UFSC as discussões sobre corpo e movimento não fazem parte de uma área específica do conhecimento, embora eventualmente sejam tratadas transversalmente pelos professores.

Figura 14: Sala de aula Escola 5



Figura 15: Horta na escola



Figura 16: Sala de Informática Escola 5



*Fotos da pesquisadora.

Escola 6

A escola, que na época contava com 26 alunos matriculados, possui uma única sala de aula: as carteiras estão dispostas de maneira que formam um grande retângulo no centro da sala. Nas paredes estão as estantes com livros, na outra parede, os computadores. Abaixo das janelas fica uma exposição dos portfólios anuais confeccionados por alunos e professores para mostrar à comunidade todas as atividades feitas durante o ano. A sala de aula, de informática e a biblioteca se encontram num único e agradável ambiente.

Na época a escola possuía um projeto de intercâmbio com uma escola particular, situada na zona urbana de Brusque. Com essa escola marcavam visitas, trocavam materiais e faziam projetos de fim de ano. Segundo a diretora, a responsabilidade do professor do campo na formação das crianças é maior, porque precisam levar aos alunos um grande número de “**informações que não são óbvias**” na zona rural. Na cidade, explicou ela, muitos pais assinam jornais, revistas, têm acesso à TV paga e à internet, e isso no campo não chega facilmente.

Um dos projetos apresentados pela diretora foi a placa solar construída com garrafas PET de 2 litros, uma obra dos alunos e professores que hoje está instalada sobre o telhado da instituição. Coisas assim possivelmente também não sejam óbvias em escolas da zona urbana.

As crianças têm aulas de música, artes, Educação Física e Inglês. No dia da visita, as crianças estavam trabalhando na horta no período oposto ao das suas aulas.

Segundo a professora, os alunos digitam tudo, inclusive o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Dividem os trabalhos de classe e de secretaria juntos. Contou que quando dois computadores foram doados por empresas locais, em 1995, fizeram um livro coletivo.

A escola não possuía computadores comprados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), não recebera computadores dos pregões do ProInfo Rural e também não tinha acesso à internet. Os seis computadores que possuía tinham sido fruto de doação de empresas, sendo as mesas e cadeiras, por exemplo, doadas por uma grande loja da região. Como todas as escolas municipais de Brusque, esta também participava do projeto com o Jornal Santa Catarina na escola.

Figura 17: Computadores na sala de aula



Figura 18: Horta na Escola 6



Figura 19: Pátio da Escola 7



*Fotos da pesquisadora.

Escola 7

Fizemos uma visita rápida à escola, a mais distante e com acesso mais difícil de Brusque, que tinha um total de 61 alunos matriculados. A escola possuía cinco computadores (Pregão 69/2008), sem internet. A sala de computadores ficava dentro de um espaço estreito, separado por uma divisória do fundo de uma sala de aula. O telefone público instalado na frente da escola funcionava via rádio.

Foi-nos relatado que uma das alunas costumava chegar à escola transportada em cima de uma mula ou moto, sem nenhum tipo de proteção. As professoras afirmaram que já haviam reclamado com o pai sobre o fato de a menina, tão pequena, andar de moto sem capacete, mas ainda não haviam visto nenhuma mudança no comportamento daquela família.

Para conhecermos o laboratório de informática, que ficava nos fundos de uma sala de aula, foi preciso interromper uma aula que acontecia no meio do caminho em outra sala. Ao perceber a movimentação, a professora que ministrava aula convidou o grupo de adultos a entrar na sala e ficar à vontade para conversar com as crianças. Abaixei-me, para ficar próxima a um grupo de crianças que faziam recortes em uma revista. Uma menina, folheando uma delas, me chamou para mostrar uma foto e apontou com seus dedinhos “pessoas que moram nas ruas”. Ao perceber que lhe dei atenção, buscou outras fotos com possíveis moradores de rua para me mostrar. A mesma menina me contou que as crianças da turma gostam de usar os computadores e que iam para a sala de informática quando cursavam o 1º ano, mas que agora “não dava mais”, porque a professora tinha dito que não sabia usar. O menino ao lado que prestava atenção na conversa confirmou a constatação da colega. Não fui muito além na conversa porque precisávamos ir embora, o horário do motorista da prefeitura que estava à nossa disposição estava chegando ao fim.

Considerações sobre as visitas às escolas

As escolas multisseriadas visitadas nas zonas rurais de Brusque e Blumenau (SC) evidenciam questões que podem nos ajudar a pensar no papel político-pedagógico das tecnologias digitais nas escolas do campo. Nas entrevistas com professores despontaram temas que merecem atenção especial, como:

1) o “**isolamento**”: palavra presente no próprio nome das escolas, o isolamento foi associado nas conversas entre professores e

pesquisadora às poucas oportunidades de trocas e diálogos com outros professores; às dificuldades com o deslocamento/transporte; aos problemas de manutenção da estrutura física da escola, suprimentos e demais equipamentos; à dificuldade de acesso aos meios de comunicação (telefone, internet).

2) as mídias/tecnologias digitais na educação: foram apontadas dificuldades para usar as tecnologias digitais (professores não familiarizados com os equipamentos e suas opções de uso e criação, ou que acham que elas “dão mais trabalho”); foi identificada a não-articulação entre as propostas pedagógicas da professora da turma e a professora de informática; as tecnologias, quando usadas, servem para execução de tarefas como digitação e pesquisas na internet, quando existe a conexão; os computadores ficam instalados em salas que nem sempre são acessadas com facilidade tanto por estudantes como por professores;

3) as relações com a “economia global”: foi referida a ausência de formação crítica frente às estratégias de marketing dentro das escolas; as comunidades não são fixas, por falta de oportunidade de trabalho e renda; a agricultura não garante a subsistência e permanência de famílias nas comunidades.

As visitas às escolas nos mostram como “escola do campo não é só escola”. Muitos fatores contribuem para que as reivindicações não se restrinjam à instituição em si: vão do transporte à manutenção e à disponibilidade da estrutura física, da formação de professores à subsistência das famílias que compõem a comunidade, da estrutura física e da formação de professores e estudantes para apropriação e uso crítico e criativo das mídias à legitimação de saberes e povos do campo. Como vimos nos capítulos anteriores, não basta levar tecnologias digitais às escolas do campo se a linha divisória que separa o saber científico e regulador dos saberes populares, dos Outros Sujeitos, se mantiver cada vez mais evidente. E isso se reflete tanto nas condições estruturais (transporte, manutenção) como nas dificuldades de acesso aos meios de comunicação. Tais evidências confirmam a necessidade de pensar as políticas de “inclusão digital” para as escolas do campo em termos de ações que articulem a escola com a comunidade e a administração pública de cada município, bem como com outros programas e projetos de governo, fortalecendo as oportunidades de criação *para/com/sobre* as mídias. Tal entendimento diz respeito também à formação para o uso de *Softwares Livres*, que seguem uma lógica solidária de produção e consumo de tecnologias digitais contra o fluxo de grandes empresas que dominam o mercado, como Apple e

Microsoft. Tais softwares vêm instalados nos computadores dos projetos do governo federal e em muitas escolas são desinstalados por falta de conhecimento/familiarização tanto dos professores quanto dos técnicos que se dedicam a “consertar” os problemas dos equipamentos, trocando um software livre por outro pirata.

É necessário, também, apontar neste espaço a importância do papel definido pelas secretarias de educação para os “professores de informática” nas escolas do campo, bem como as relações que são estabelecidas entre os diferentes papéis pedagógicos dentro da escola. Será que o que se busca com a figura de um professor especialista é a articulação entre as propostas pedagógicas na convergência de linguagens oportunizada pelas tecnologias digitais (JENKINS *et al.*, 2009), em propostas que possam fortalecer as vozes e reivindicações da escola e da comunidade? Ou com ela se fortalece ainda mais a compartimentalização dos tempos e disciplinas dos currículos, pela lógica colonizadora de valorização de saberes científicos comprovados e a consequente negação dos saberes da escola e da comunidade – destituindo-a de seu território, de seus sujeitos e simplificando sua complexa relação com a sociedade.

5. AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS ESCOLAS DO CAMPO: PRONACAMPO E ESCOLA ATIVA

5.1 A PROPOSTA INICIAL DO PRONACAMPO

Um dos objetos que essa pesquisa se propôs a investigar vinha da proposta, que estava ainda em fase de implantação no ano de 2013, de equipar com tecnologias digitais as 76 mil¹⁶¹ escolas do campo do Brasil até 2016, em conjunto com o oferecimento à distância de um programa de formação de professores para o uso das tecnologias nas escolas do campo. Trata-se de uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), a partir de um convênio entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) e o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), como parte das ações do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo).

O Pronacampo é um programa de apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da política de educação do campo, conforme decreto nº 7.352/2010 (MEC, 2012)¹⁶². Foi lançado oficialmente em Brasília pela presidente Dilma Rousseff em 20 de março de 2012 e é constituído por um conjunto de ações articuladas que se propõem a atender escolas do campo e quilombolas a partir de quatro eixos principais: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica. Tal programa tem como objetivos ampliar a oferta da educação básica no campo, reduzir a desigualdade no acesso, na permanência dos alunos e na aprendizagem que coorre nessas escolas (MEC, 2012). Tem como ações previstas a construção de novas unidades escolares, a melhoria no transporte de estudantes e a formação

¹⁶¹ Segundo o INEP (2011), o Brasil possui 76.229 escolas consideradas como do campo.

¹⁶² O Pronacampo é também conhecido como de Lei da Educação do Campo. Apesar de suas ações voltadas às escolas do campo, sua principal função não diz respeito apenas a essas escolas. Trata-se de mudança estrutural na gestão da educação entre os entes federados, uma ação de governo que oficializa aquilo que já vinha acontecendo, o chamado PAR (Plano De Ações Articuladas). A partir do PAR as relações estabelecidas entre MEC e municípios para distribuição de recursos não precisa mais acontecer por vias de convênios e contratos e sim de forma automática, dentro do sistema, que possibilita ao município se inscrever para ter um financiamento especial pelo Pronacampo, onde se encontram diversos outros programas. É um passo importante na criação do sistema nacional de educação.

no ensino técnico voltada a trabalhadores do campo (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC). O programa prevê também o aumento da oferta dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e financiamentos específicos para pesquisas por meio de Observatórios da Educação e ações de extensão. Articula-se ainda com uma série de outros programas e ações, como o Escola da Terra, voltado às escolas com classes multisseriadas e dos anos iniciais do ensino fundamental; o Escola Quilombola, para apoio às escolas localizadas em comunidades quilombolas; o Programa Mais Educação, que prevê a permanência dos estudantes em período integral nas escolas e a proposta de convênio com o ProInfo para distribuição de computadores, lousas digitais e formação de professores para o uso dessas tecnologias em sala de aula.

De acordo com o site oficial de notícias do governo (BRASIL, 2012b), a ação conjunta Pronacampo/ProInfo tem como objetivo levar a 35.440¹⁶³ escolas do campo, localizadas em 4.112 municípios do país computadores portáteis (notebooks e tablets) laboratórios de informática equipados com servidor e lousas digitais. A meta do Governo Federal é fazer uma ampliação de um programa já existente, o ProInfo Rural: as escolas já atendidas por esse programa e que já possuem laboratório de informática¹⁶⁴, receberiam apenas a lousa digital. As que não foram atendidas pelo ProInfo Rural foram divididas em dois grupos e receberão equipamentos diferentes: escolas que possuem de 5 a 50 estudantes matriculados: notebooks, laboratório de informática com servidor e lousas digitais. Dessas, as instituições com até 20 alunos receberiam um computador por aluno, enquanto as outras receberiam um número reduzido de equipamentos.

Para as escolas com matrículas de número igual ou superior a 50 estudantes: instalação de laboratório de informática do ProInfo com servidor – como ocorre nas escolas urbanas – e lousas digitais, sem a distribuição de notebooks.

¹⁶³ Esses dados são do lançamento do programa em 20/03/2012. Levando em consideração que algumas escolas já foram atendidas pelo ProInfo Rural, com as 35.440 escolas equipadas o Governo atinge a meta de levar tecnologias digitais a todas as 76 mil escolas do campo do país.

¹⁶⁴ No Portal do MEC estavam previstos para distribuição do ProInfo Rural (2009) 1 servidor; 4 estações; Monitores LCD; 1 Impressora Jato de Tinta; Mobiliário (5 mesas para computador, 5 cadeiras e 1 mesa para impressora). Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=237&Itemid=469.

O objetivo dessa política de distribuição de computadores, de acordo com portal de notícias do MEC é “contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, a conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo” (Idem).

Para acompanhar essa distribuição, o MEC pretendia oferecer até o início de 2014 um programa de formação continuada aos professores dessas escolas, para que tenham subsídios de como se apropriar das tecnologias em suas propostas pedagógicas. Embora o programa de formação de professores não tenha saído do papel, a entrega dos equipamentos, foi efetivada em diversas escolas do Brasil.

Da ideia inicial desse projeto de formação de professores para as tecnologias digitais, cabe destacar as problemáticas que provavelmente tem pontos em comum com as de qualquer outra proposta de formação na modalidade a distância para professores de escolas situadas em zonas rurais do Brasil.

A primeira questão refere-se a um conhecimento já acumulado no Brasil quanto à elaboração de formações continuadas para professores tematizando o uso pedagógico das tecnologias. Os cursos já elaborados pelo governo federal na última década, em especial do ProInfo, tiveram como público-alvo professores de realidades urbanas, cuja infraestrutura e metodologia são diferenciadas daquelas dos contextos rurais tão diversos que temos no Brasil. A segunda questão é que não existe previsão do governo para que as escolas do campo sejam contempladas pelo Programa Banda Larga nas Escolas¹⁶⁵. Como o governo federal não garante essa infraestrutura, somente terão acesso à internet num curto prazo as escolas que possam contar com o apoio de iniciativas locais, como governos municipais ou organizações

¹⁶⁵ O Programa Banda Larga nas Escolas depende do Ministério das Comunicações. A previsão em 2007 era de que todas as escolas do campo teriam acesso à internet. No entanto, as informações a que tivemos acesso dão conta de que não existe espaço no satélite brasileiro para que se amplie essa conexão de dados num futuro próximo (dado não oficial obtido em reunião com representantes do Ministério da Educação (maio/2013) sobre o projeto de formação do ProInfo para as escolas do campo). No momento em que escrevemos esta tese, a conectividade no Brasil está com sua estrutura saturada, especialmente no que diz respeito à conexão de dados (banda larga e telefonia móvel).

comunitárias¹⁶⁶.

Os desafios, como se pode ver, são muitos. Do ponto de vista estrutural, é preciso fazer chegar os equipamentos nos lugares mais remotos do país, e garantir a estrutura básica para seu funcionamento, como uma rede elétrica que suporte a ligação de vários computadores ao mesmo tempo – muitas escolas não suportam sequer duas lâmpadas acesas. Nos relatos do curso de formação do programa Escola Ativa de que participei em Brasília, professores contavam que os computadores chegavam, mas não podiam ser ligados porque ou a escola não tinha eletricidade, ou sua fiação elétrica não era suficiente para ligar dois aparelhos eletrônicos como a CPU e o monitor. Um caso parecido foi relatado pelo professor Nelson Pretto em entrevista concedida para essa pesquisa. Segundo ele, na capital da Bahia, Salvador, uma escola ficou vários dias sem luz porque as crianças conectaram todos os seus laptops (Projeto UCA) nas tomadas. Este exemplo nos mostra que o problema estrutural de acesso às tecnologias digitais nas escolas não pode ser restrito somente à questão de “banda” [larga], mas também de outros aspectos técnicos, como o disjuntor.

Além disso, é preciso superar situações que transformam as tecnologias na escola em "prêmios" do município (como quando a escola recebe os equipamentos e os mantém embalados por questões eleitoreiras) ou em que elas não são utilizadas pelo desconhecimento ou medo do novo, como no caso da criança que nos relatou em uma escola de Brusque que sua turma não utilizava a sala de informática porque a professora não sabia usar o computador. Acrescente-se aí o medo do roubo – muitos computadores são roubados das escolas ou até mesmo vendidos.

¹⁶⁶ Com o leilão para explorar a tecnologia 4G (2012), as quatro operadoras telefônicas em vigência no mercado brasileiro receberam como tarefa da Anatel levar sinal de telefone e internet para todas as escolas de zonas rurais do Brasil. Segundo Nelson Pretto (2013), está em tramitação na Câmara dos Deputados um Projeto de Emenda Constitucional (PEC 479), que pretende incluir no artigo V da Constituição a internet como um dos direitos fundamentais do cidadão. Em tais metas consta que as operadoras devem fornecer serviço de internet em escolas públicas de zonas rurais com taxa de download de lentíssimos 256 Kbps, que podem ser aumentadas para tão somente 1 Mbps até 2017. As distâncias que delimitam as áreas de cobertura (30 metros da célula) também deixam de fora muitos municípios, o que significa que nem todas as escolas de zonas rurais serão contempladas com acesso à internet até 2017. Outra questão importante, é que esse acesso é tão lento e restrito na sua forma de conexão que impede que uma turma possa acessar mais de um computador ao mesmo tempo.

Para atingir um número tão grande de professores, visto que falamos de um projeto de âmbito nacional, a metodologia mais eficiente e econômica de propor uma formação parecia ser a educação a distância (EaD), com todas as ressalvas à forma como muitos cursos nessa modalidade foram e ainda são instituídos e interpretados, tanto por quem propõe quanto por quem os cursa. Uma formação à distância séria demanda estrutura física, pessoal capacitado para acompanhamento e uso, além da criação de conexões, de redes de trocas, formadas por pessoas que habitam diferentes lugares do Brasil. Isso seria possível se existisse uma rede concreta de apoio na formação ofertada, composta por educadores realmente comprometidos com essa função e apoiados concretamente em todos os municípios¹⁶⁷. Exemplo de que experiências como essas podem dar certo partem das centenas de Pontos de Cultura no Brasil (BRASIL, 2009) que procuram se manter conectados uns aos outros através de uma ampla rede digital. Subentende-se, claro, que nessa lógica de redes de formação e informação torna-se essencial o acesso à internet com velocidade razoável por todos os professores, para que possam acessar os conteúdos e fazer intercâmbios com seus pares sem a necessidade de grandes deslocamentos físicos.

Outros tantos problemas ainda podem ser citados sistematizados abaixo a partir dos depoimentos ouvidos nas formações de que participei entre 2012 e 2013, como as dificuldades nos editais de compras de computadores e notebooks¹⁶⁸ - grande interesse comercial em

¹⁶⁷ Núcleos de Tecnologia Educacional e Municipal (NTE e NTM) são divisões criadas nas secretarias de educação dos estados para oferecer formações continuadas e dar apoio ao uso de tecnologias aos professores de vinculados às suas redes de ensino. Esses núcleos são responsáveis pelas formações locais dos projetos vinculados ao ProInfo. No entanto, não existem núcleos em todos os Estados e municípios e muitos dos que existem são preenchidos por cargos comissionados e sem vínculos ou compromisso com a educação. Exemplo disso é o grande número de profissionais liberais representantes do ProInfo e que representavam seus Estados na formação do Programa Escola Ativa oferecida pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) em Brasília (2010).

¹⁶⁸ Muitas empresas de tecnologias digitais interessadas em “empurrar” seu produto mais barato para obter grandes margens de lucro na distribuição de sua mercadoria em todas as escolas de um país de dimensões continentais. Os números presentes na página da CCE na internet exemplificam o tamanho das vendas – e do lucro: “Em Janeiro de 2010 o consórcio CCE/DIGIBRAS/METASYS foi dado como vencedor do pregão nº 107/2008 para o fornecimento de 150.000 laptops educacionais a aproximadamente 300 escolas públicas já selecionadas nos estados e municípios.” Fonte:

“empurrar” produtos com especificações técnicas e softwares já ultrapassados; a falta de conhecimento dos gestores sobre os projetos – muitas escolas deixam de receber formação e verba por desconhecimento ou disputas entre partidos políticos –, notebooks insuficientes para o número de alunos - ou casos em que, quando os computadores são suficientes para uma escola são distribuídos entre as outras instituições de ensino do município.

A proposta do Pronacampo de distribuir notebooks vem do entendimento de que estes são computadores portáteis, elaborados para uso pessoal e para facilitar os deslocamentos. A ideia de levar equipamentos portáteis faz parte de um projeto de inclusão digital que deve ir além das paredes das escolas. (Projeto *One Laptop per Child – Um computador por aluno* - UCA -no Brasil). Assim, a criança leva seu computador para casa, possibilitando à família e comunidade o acesso a esse tipo de tecnologia e todos os tipos de interações que ela pode proporcionar. Mas um problema de gestão tem sido cada vez mais perceptível: os computadores chegam às secretarias de educação municipais para serem distribuídos para uma determinada escola. Em vez disso, por falta de conhecimento dos próprios gestores sobre os projetos do governo - ou não - a distribuição desses computadores é feita para todas as escolas do município. No lugar de um notebook por aluno, a realidade verificada por pesquisadores em muitas escolas tem sido a média de 1(um) notebook por escola. O computador que deveria ser pessoal e portátil vira um substituto dos desktops, estático e trancado num laboratório de informática. Ainda, a estrutura física das escolas compromete o uso desses computadores¹⁶⁹ nas classes.

Assim que, no mesmo caminho apontado por Fantin e Girardello (2009) deixamos de lado “qualquer iluminismo ingênuo ou perspectivas assistencialistas de distribuição de equipamentos”.¹⁷⁰ Segundo as autoras, é preciso também um afastamento da lógica da *integração globalizada* e da *dicotomia entre atraso e modernidade*, muito frequente nos discursos de apologia à *modernização* de países da

<http://www.cceinfo.com.br/produtos/educacao/uca> Acessado em 21/01/2014 (CCE, 2010).

¹⁶⁹ Sobre isso, ver as avaliações do programa UCA elaboradas em parceria entre as instituições UFSC e UDESC: <http://www.ucabasc.org/> e o Projeto Aulas Conectadas (UDESC): <http://aulasconectadas-sc.blogspot.com.br/p/projeto.html>.

¹⁷⁰ Ibid, p.71-72.

América Latina (GARCÍA CANCLINI, 2011a; MARTÍN-BARBERO, 2004, 2008).

Não tivemos a oportunidade de refletir sobre um possível programa de formação de professores pelo Pronacampo, no entanto os números e as propostas do programa nos trazem evidências importantes no que diz respeito aos projetos de “inclusão social” nas escolas do campo. Infelizmente, como nos mostram Bonilla & Oliveira (2011a), Buckingham (2006) Kellner & Share (2008), e Pretto (2006) os interesses mercadológicos na venda de produtos eletrônicos em larga escala para as escolas públicas superam os interesses de educação para emancipação dos sujeitos. São projetos como esse, como observam Kellner & Share (2008) que apontam para a necessidade de uma abordagem pedagógica crítica para que os estudantes entendam as estruturas de poder presentes nas estruturas sociais que fazem parte de seus cotidianos. E isso, como mostram os autores, requer uma pedagogia democrática, que oportunize o envolvimento de professores e estudantes nas elaboração e participação das políticas públicas, bem como o compartilhamento do poder com os alunos, “unindo-se a eles no processo de desvendar mitos, desafiar a hegemonia e buscar métodos para produzir sua própria mídia alternativa”.¹⁷¹

5.2 O PROGRAMA ESCOLA ATIVA – MÓDULO 6 EM SANTA CATARINA (2010-2011)

Não seriam poucos os exemplos que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de uma visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em *situação* a quem se dirigia *seu* programa, a não ser com puras incidências de sua ação (FREIRE, 1987, p.84).

O Escola Ativa¹⁷² fez parte de uma das ações do Ministério da Educação (MEC) no plano da política nacional de Educação do Campo. Vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização,

¹⁷¹ Ibid, p.705.

¹⁷² O intuito desse trabalho não é analisar o programa Escola Ativa como um todo, o que demandaria outro encaminhamento de pesquisa. Para este recorte será considerada a proposta e encaminhamentos do Módulo 6- Tecnologia na Educação do Campo no estado de Santa Catarina (2011).

Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) de 1998 a 2012, chegou a atender 39.732¹⁷³ escolas de classes multisseriadas no território brasileiro e tinha como objetivo **melhorar a qualidade do desempenho escolar** em classes multisseriadas do campo, de 1º ao 5º ano do ensino fundamental a partir de uma *metodologia problematizadora*¹⁷⁴. Tal metodologia, segundo as orientações do programa, considera o educador como condutor do estudo da realidade: o educador propõe aos estudantes o levantamento de situações-problema na localidade em que vivem, sucedido por sua problematização, teorização e definição de alternativas de soluções na sala de aula, finalizando com propostas de intervenção local. Dentre outras ações, o programa propunha-se a valorizar a experiência extraescolar no ensino-aprendizagem, estreitando os canais de comunicação entre escola e comunidade (MEC, s.d.). Previa, para isso, a disponibilização de materiais pedagógicos voltados às especificidades das escolas multisseriadas do campo e a formação continuada dos professores num total de 240h, dividida em seis módulos¹⁷⁵ de 40h cada.

Apesar de sua proposta ter sido reformulada¹⁷⁶, o programa foi encerrado em 2012 para dar lugar à Escola da Terra, programa também voltado à formação continuada de professores de escolas multisseriadas, mas acrescentado de inovações, incorporando as críticas às experiências

¹⁷³ Relatos e dados citados no decorrer do texto foram retirados de anotações pessoais durante o curso de formação do Módulo VI Escola Ativa em Brasília, junho/2010.

¹⁷⁴ MEC. Material de apoio à formação para multiplicadores do Programa Escola Ativa. Material não publicado, Brasília, 2010.

¹⁷⁵ Módulo 1- Metodologia do Programa Escola Ativa; módulo 2- Alfabetização e Letramento; módulo 3 – Introdução à Educação do Campo; módulo 4 - Práticas Pedagógicas em Educação do Campo; módulo 5 - Gestão Educacional no Campo; módulo 6- A Tecnologia na Educação do Campo.

¹⁷⁶ A proposta original desse programa é inspirada no projeto *Escuela Nueva*, da Colômbia e foi ofertada no mesmo formato aos Estados brasileiros em 1996 atrelado ao Banco Mundial. Mesmo o programa tendo sido reformulado e contextualizado à realidade nacional a partir de 2007 durante o governo Lula, foi considerado como um fracasso por parte de muitas secretarias de educação, escolas e movimentos sociais, especialmente pelo seu modelo fechado que proporcionava pouca margem de criação e adaptação pelo professor nos diferentes contextos de ensino. No entanto, como experiência singular no Brasil, a experiência do Escola Ativa em SC obteve êxito, tendo sido amplamente discutida, contextualizada e contado com adesão de um grande número de escolas. Assim, esse relato a partir da experiência de SC trata de experiências isoladas e diferenciadas da situação do programa no restante do país.

desenvolvidas no âmbito do programa Escola Ativa¹⁷⁷.

Na proposta desenhada para capacitação de professores de escolas multisseriadas, o Escola Ativa ofereceu módulos de formação desenvolvidos nos Estados em parceria com as Universidades Federais. O último deles, o **Módulo 6: Tecnologias na Educação do Campo**, foi elaborado pela Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC, 2010) e tinha como foco a promoção de novas estratégias pedagógicas para o uso dos computadores, que o programa também previa que chegassem às escolas.

Cada escola do campo de municípios que aderiram ao programa deveria receber 5 computadores (modelo multiterminal – 1 servidor para 5 conjuntos) com sistema operacional Linux, na versão Linux Educacional. Estes computadores, numa proposta interessante, deveriam ser instalados, exclusivamente, *no interior das salas de aula* – diferentemente dos projetos de inclusão digital nas escolas promovidos pelo ProInfo, que preveem a construção de um laboratório de informática descolado das salas.

Embora o projeto Escola Ativa levasse em conta estratégias pedagógicas sem o acesso à internet, e fornecendo um sistema operacional já abastecido de conteúdos pedagógicos, a proposta se apoiava na promessa de que até 2011 todas as escolas do campo teriam acesso à rede, fosse via banda larga, satélite ou por frequência de rádio, fato que até o momento em que concluímos esta tese não foi concretizado. Pior, muitas escolas do interior do Brasil só agora, no final de 2013, estão tendo acesso à energia elétrica. Segundo o Censo Escolar de 2011, o Brasil ainda tem 13 mil escolas sem energia elétrica, sendo que dessas 99% são rurais¹⁷⁸.

E é essa proposta de inserção de tecnologias na educação do campo, vinculada a um programa maior que se propunha a oferecer formação continuada aos professores de escolas multisseriadas, o Escola

¹⁷⁷ O programa Escola da Terra está previsto no Pronacampo com amplitude para todo o território nacional. Outro programa que merece ser considerado nessa reflexão, embora não faça parte dessa análise, é o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2013), voltado à formação de professores que trabalham com alfabetização no território brasileiro. O PNAIC considera, inclusive, a formação de professores de escolas do campo e de professores de escolas multisseriadas, no entanto não considera a formação de professores que atuam nas escolas multisseriadas do campo, que demandam uma especificidade diversa de escolas multisseriadas situadas em zonas urbanas.

¹⁷⁸ Fonte: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2011/06/24/brasil-tem-mais-de-13-mil-escolas-sem-energia-eletrica.htm>. Acessado em 20/01/2014.

Ativa, que me proponho a analisar nessa etapa da pesquisa, especialmente a partir das oficinas de formação para os multiplicadores no Estado de SC, que foram promovidas pela UFSC em parceria com o Núcleo de Tecnologias Municipais de Florianópolis (NTM) e ProInfo estadual nos meses de setembro e outubro de 2010. Minha presença como ministrante nessas formações justificou-se a partir da participação no encontro de formação para o módulo 6 “Tecnologia na Educação do Campo”, promovido pela SEED e então SECAD (hoje, SECADI) na cidade de Brasília em junho de 2010.

O encontro de que participei em Brasília foi proposto como *momento de sensibilização*, espaço institucional para a divulgação e avaliação de um possível material de apoio (que não se efetivou) que daria suporte às formações a serem oferecidas no módulo 6. Participaram da formação representantes estaduais da Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), coordenadores estaduais do ProInfo e NTE’s (Núcleos de Tecnologias Estaduais) e representantes das universidades e de secretarias estaduais de educação participantes do programa. Nesse encontro foram demonstrados os programas já instalados na versão do Linux Educacional atual àquela época, bem como as possíveis formas de problematizar tais softwares em relação aos contextos de vida de crianças que frequentam escolas multisseriadas. O objetivo era fazer com que os professores multiplicadores conhecessem os programas e sássem de lá tocados pela curiosidade em aprender mais.

Por seu formato aberto, o Linux oferece inúmeras possibilidades de remodelagem e adaptação conforme o uso desejado. A versão Linux Educacional foi pensada exclusivamente para o uso em escolas – urbanas¹⁷⁹ – e oferece ao usuário uma plataforma com grande aproximação à estética de sistemas operacionais proprietários, como o Microsoft Windows. Durante a formação, ficou muito evidente a proposta de que jogos antigos, uma vez remodelados como “pedagógicos”, seriam contextualizados para as crianças que moram no campo. Assim, os participantes da formação oferecida pela SEED foram instigados a experimentar o jogo da fazendinha¹⁸⁰, o da feirinha (o jogador é dono de uma banca de frutas e precisa vendê-las para aprender matemática) e outro, de animais. Num momento inicial pareceu tratar-se

¹⁷⁹ Essa foi a constatação manifestada por diversos professores, entre os quais me incluo, por ocasião da formação do Programa Escola Ativa (Brasília, 2010).

¹⁸⁰ Inspirado em *Farmville*, um simulador online de uma fazenda em tempo real, desenvolvido pela produtora Zynga.

de uma alternativa interessante para mostrar às crianças novas formas de interagir com as máquinas, de uma maneira lúdica e que pudesse fazer sentido para elas. Mas as questões foram surgindo para mim conforme os jogos eram apresentados. O que proporcionaria essa relação de sentidos? Moro no campo, portanto devo aprender com joguinhos de vaquinhas, de feirinhas e acrescentar produtos e posses de terra num jogo feito sob uma ótica latifundiária como a da fazendinha?¹⁸¹

Comecei a me questionar sobre o que estava em jogo, se aquele era mesmo um momento de sensibilização – vamos experimentar e pensar juntos no que a presença de tecnologias nas escolas do campo implica? – ou se era mais um momento de demonstração das funcionalidades dos jogos na educação: havia um jogo para aprender matemática, outro jogo para aprender português, e por aí afora. A contextualização em relação ao campo ficou restrita ao reforço de uma dualidade rural-urbano que, ao contrário, deveria e deve ser amplamente problematizada nas escolas. Os jogos apresentados na formação, que fazem parte do pacote do Linux Educacional instalado nos computadores das escolas, poderiam ser mais complexos e melhor elaborados e não apenas retratar, com animais e fazendinhas, um sistema latifundiário e excludente muito comum no nosso país.

Figura 20: Aplicativo Farmville (Facebook)



Não quero aqui desenvolver nenhum tipo de crítica à presença de jogos na educação, muito pelo contrário. O que problematizo são as funções restritas destinadas às tecnologias em contextos educativos, que ora são transformadas em meras ferramentas para aprender conteúdos específicos, ora viram recompensas por um aprendizado. Pouco se fala

¹⁸¹ Cabe acrescentar aqui os riscos de se querer valorizar um contexto e suas singularidades e resvalar num processo de reforço a preconceitos e exclusão.

nos cursos de formação para professores para o uso das tecnologias do mundo de possibilidades que pode ser aberto na relação entre a escola, os educadores, os educandos e a comunidade com as novas tecnologias. Tampouco são consideradas as experiências e os diferentes sentidos que a crianças e os professores podem atribuir ao uso das tecnologias, como o despertar de novas relações sociais, sensibilidades e conhecimentos proporcionados pela cultura digital. Como demonstrado nas palavras de Paulo Freire no início desse texto, o sucesso ou não de um programa é definido a partir do momento em que são levados em conta os sujeitos e seus contextos. As tecnologias, por si só, não substituem qualquer tipo de relação ou sentido atribuído pelas crianças e professores aos momentos de ensino-aprendizagem.

Embora a mobilização para que todos os representantes dos estados participassem do encontro em Brasília, a longa espera pelo material de apoio fez com que muitos estados não realizassem as formações em seus respectivos contextos. A equipe da UFSC, vinculada ao seu Centro de Educação e responsável pelas formações no Estado de SC, conseguiu montar uma equipe de profissionais vinculados a seus cursos de pós-graduação e ao NTM de Florianópolis para a realização do módulo e, enfim, a concretização das oficinas sobre tecnologias nas escolas do campo, que ocorreram no mês de outubro de 2011, com duração de 80h.

Todas as atividades propostas na formação tiveram como pano de fundo a realidade dos professores, que narravam a todo momento as experiências de suas escolas. Exemplo disso foi o relato de uma professora, na aula sobre blogs, de que em sua escola se constroem murais com os alunos utilizando-se de uma linguagem hipertextual, como a presente nos blogs da internet. Como não existe previsão de conexão em sua escola, os alunos colam imagens e textos em diferentes colunas e disposições, como se estivessem visualizando uma página de internet.

Nas oficinas, foram enfatizados os seguintes temas, de acordo com o planejamento do grupo de professores responsáveis pela formação¹⁸²:

¹⁸² Planejamento da Formação do Módulo VI - Tecnologia na Educação do Campo – Turma II – Outubro/2011. Texto não publicado.

Dia 1:

Breve fala sobre o Linux Educacional que foi desenvolvido especialmente para as escolas públicas brasileiras. Mostrar de forma geral a localização das pastas e os aplicativos do Linux Educacional. Apresentar os principais programas e suas funções.

Enfatizar que o uso do computador deve ser diversificado, aproveitando as suas possibilidades de interação, colaboração, cooperação e autoria; propor a experimentação dos programas com uma atividade escolhida em grupo; criar um blog e fazer uma postagem sobre as impressões e possibilidades de utilização dos programas com os estudantes de sua escola.

Dia 2:

Apresentar e explorar os Portais Educacionais: *Domínio Público/Portal do Professor/Salto para o Futuro*; mostrar detalhes do editor de texto para a criação de um cartaz; mostrar como criar conta e fazer upload de documento em servidores online; fazer uma postagem no blog sobre as impressões quanto ao Linux Educacional e colocar o cartaz criado no blog; entrar no blog dos colegas e fazer comentários a respeito do que foi estudado até o momento; mostrar exemplos de propostas sugeridas pelo NTM (Núcleo de Tecnologias Municipal) de Florianópolis nas formações e práticas realizadas nas escolas com editores de texto. Abrir discussão sobre possibilidades de práticas com alunos utilizando editores de textos; falar sobre Pesquisa na internet e pesquisas sobre mídia-educação nas universidades; planejamento e busca das informações online; como criar apresentações no Linux; postagem no blog sobre o que foi discutido no dia. Comentar o blog de outros três colegas

Dia 3:

O que é software livre?; mostrar uma apresentação sobre os desenhos animados (antigos) para suscitar uma discussão sobre lembranças e influências dos desenhos animados na nossa infância (influência das mídias e importância da mediação); mostrar Brinquedos Óticos e exemplos; mostrar exemplos de animações no editor de imagens; propor a criação de uma animação; passar o vídeo de Sílvio Pereira sobre a criação de animação e exemplos de animações produzidas nas formações do NTM; propor uma produção de animação curtíssima (apenas uma cena), utilizando fotografia. Discussão sobre o uso das mídias nas escolas do campo.

Dia 4:

Performance: “juízo” sobre o papel dos computadores na educação. Debate sobre as tecnologias digitais nas escolas do campo. Avaliação.

Embora o planejamento tenha contemplado discussões de fundo teórico e político, como a apresentação de trabalhos realizados por grupos de pesquisa da UFSC e a contextualização das tecnologias digitais no nosso cotidiano e a importância da mídia-educação nas escolas do campo, tal proposta não foi aprofundada como previsto, já que boa parte do curso foi destinada à instrução e à repetição de tarefas, como ligar e desligar o computador, aprender a acessar um sítio na internet, criar um email, diferenciar nome de acesso (*login*) do nome do blog, salvar documentos, etc. Tal dificuldade não é exclusiva dos professores que participaram dessa formação em Florianópolis e reflete não só a falta de acesso aos meios, mas também as dificuldades de quem cresceu sem contato com tais meios e não teve ainda a oportunidade de descobrir os potenciais e os limites dos usos de tecnologias digitais na educação. Como afirmam Bonilla & Pretto (2007, p.83), “a presença de interlocutores é fundamental, pois são eles que dão o apoio necessário para superar os medos, as angústias, as inseguranças, ajudando os professores a superá-las, até mesmo segurando na mão para manusear o mouse”. Os tempos e aprendizados são diferentes, e não são apenas 4 dias¹⁸³ de curso que irão familiarizar professores com linguagens e possibilidades até então inexistentes em suas práticas pedagógicas. Por isso a importância de oportunizar programas contínuos de formação de professores para o uso das tecnologias na educação, levando em conta a capacidade criativa de docentes e estudantes, que numa dimensão colaborativa oportunizada pelos meios e suas redes possam, enfim, ensinar e aprender juntos.

¹⁸³ O número de dias destinados à formação desse módulo foi decidido de acordo com o contexto de formação do programa da UFSC. A última etapa do Programa Escola Ativa, em 2012, já com recursos escassos, contemplou apenas 8h de discussão sobre Linux Educacional.

6. CONECTAR A CLASSE AO MUNDO E ANCORÁ-LA AO PRÓPRIO TERRITÓRIO: A EXPERIÊNCIA DAS ESCOLAS NAS ILHAS EGADI (ITÁLIA)

A oportunidade que tive de conhecer *in loco* uma realidade sociocultural e econômica diferente me inspira a fazer um exercício de aproximação entre práticas pedagógicas que observei no exterior e em cenários educativos brasileiros. A partir de realidades diversas e levando em conta as características, dificuldades e estratégias de ambos os contextos, busco relatar e refletir sobre experiências vividas no âmbito do estágio sanduíche¹⁸⁴ realizado na Itália, em um exercício metodológico de tradução que as aproxime do campo de atuação com que essa pesquisa se preocupa.

Nessa proposta, retrato a seguir as estratégias desenvolvidas por escolas de ilhas do sul da Itália que se apropriam política e pedagogicamente das tecnologias digitais para tentar romper com o isolamento cultural e geográfico a que estão submetidas. A opção pedagógica dessas escolas tem como objetivo promover o empoderamento e o protagonismo dos estudantes no processo educativo de reconhecimento coletivo das demandas locais e busca de soluções para elas, bem como a construção coletiva de um sentimento de pertença à comunidade. Na luta pela manutenção e valorização de sua cultura, a escola é expressa o pedido de socorro de um arquipélago que pouco a pouco perde sua população, que cada vez mais migra para o continente em busca de melhores oportunidades de trabalho e estudos.

Quando utilizamos o termo *escolas isoladas* para nos referirmos às escolas nas ilhas da Itália, é porque essas escolas vivem condições diferentes das demais escolas daquele país, reflexo de dificuldades das próprias comunidades (tal realidade pode também ser encontrada em algumas comunidades “*di montagna*”, como as escolas situadas nos Alpes) em ter acesso às condições básicas de saúde e educação, por exemplo. Já no Brasil, se consideramos o transporte precário e os dados da pesquisa já apresentados sobre o acesso às TICs e aos meios de comunicação nas zonas rurais, o isolamento é uma condição comum à maioria das escolas situadas no meio rural. Foi na busca por um

¹⁸⁴ Estágio realizado junto ao grupo de pesquisa CREMIT (Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media all'Informazione e alla Tecnologia), na Università Cattolica del Sacro Cuore (Milão), sob supervisão do Professor Pier Cesare Rivoltella, com bolsa PDSE/CAPES no período de novembro/2011 a junho/2012.

contexto aproximado às escolas do campo do Brasil que chegamos às escolas situadas nessas ilhas italianas.

Ao colocar essa realidade em diálogo com o contexto brasileiro, novos questionamentos surgem sobre os papéis que as tecnologias digitais podem desempenhar num contexto de educação voltada ao exercício da cidadania. Trata-se de um desafio metodológico ainda pouco estudado no Brasil e que pode trazer importantes contribuições na articulação das escolas com os saberes locais e globais, na perspectiva da formação de sujeitos protagonistas em seus contextos e, acima de tudo, na afirmação de suas reivindicações. Em tempos de uma tão alardeada sociedade da informação, que atuaria num plano global, enfrentamos o desafio posto por Jesús Martín-Barbero¹⁸⁵: precisamos romper com uma lógica de sociedade que desconhece seus próprios saberes. O conhecimento construído em redes de escala global precisa estar intimamente ligado a modos de agir localmente: “pensar globalmente, agir localmente” (*Think global, act local*), como já ditava o slogan do ativismo ambientalista na conferência da ONU no Rio em 1992 (ECO 92).

A aproximação que proponho entre duas fronteiras distintas e geograficamente distantes teve como inspiração o depoimento de uma professora italiana que narrou suas experiências pedagógicas com o uso de tecnologias em um evento¹⁸⁶ que versava sobre o uso de *dispositivos digitais móveis* no campo da aprendizagem. A vontade de conhecer melhor seu trabalho nos¹⁸⁷ levou ao arquipélago Egadi, formado por três ilhas que pertencem à região da Sicília, sul da Itália: Favignana, Marettimo e Levanzo.

Procurarei manter as âncoras fixadas no meu lugar de escrita para, com os conhecimentos acumulados, problematizar as experiências pedagógicas daquelas três ilhas italianas. Para estabelecer tais aproximações, me inspiro teoricamente em Boaventura de Sousa Santos e em Carlos Antônio Leite Brandão, este último em especial a partir do

¹⁸⁵ Palestra proferida no Seminário Internacional sobre Diversidade Cultural. Brasília, Junho de 2007. Disponível em

https://www.youtube.com/watch?v=U7jo4G4_quQ

¹⁸⁶ **Seminario Teniamoci per Mouse 2011**, Università degli Studi di Milano Bicocca, Milão, 06/11/2012.

¹⁸⁷ Em alguns momentos a escrita deste capítulo se orientará pelo pronome “nós”. Na visita às ilhas fui acompanhada pelo também doutorando e bolsista PDSE, Rogério Santos Pereira, e de uma comitiva brasileira formada por professores que representavam o Instituto de Educação do Campo da UFSC e suas respectivas companheiras.

texto intitulado “A traduzibilidade dos conceitos: entre o visível e dizível” (BRANDÃO, 2005).

Brandão demonstra como na tradução, seja ela entre conceitos, signos linguísticos ou contextos e tempos diversos, novos sentidos são descortinados e criados. Assim, toda tradução precisa ter em vista a mudança de um contexto e de um meio linguístico para outro, espacial e temporal. É uma operação de mão dupla, estabelecem-se relações ao mesmo tempo em que se mantém uma tensão permanente entre o original e as traduções. Este processo se abre à imaginação, permitindo desdobramentos e prospecção de novos sentidos por parte de quem toma contato com eles. Para o autor, “o olhar do tradutor visa mais a colocar as coisas em relação do que encontrar-lhes a verdade última e essencial”.¹⁸⁸

No entanto, quando transpomos a reflexão para a realidade brasileira outros questionamentos surgem. Já vimos anteriormente, a partir de Santos (2012), que não existe justiça global sem justiça cognitiva global e que, para que um outro projeto de sociedade se efetive numa convergência de saberes, é preciso pensar numa tradução intercultural. Daí a importância, como nos mostra Santos, de conhecer a história de cada contexto sócio-cultural. Afinal, como fazer uma tradução intercultural de línguas que foram apagadas e de conhecimentos que foram suprimidos, marginalizados, invalidados durante séculos? Daí a afirmação de que não há tradução intercultural sem justiça histórica. “Tradução intercultural é uma tentativa de criar inteligibilidade entre diferentes saberes sem destruir a identidade de nenhum deles. Isto, obviamente, é um exercício difícil” (SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA, 2012, s.p).

Para reforçar a importância das escolas situadas em contextos não-urbanos, como é o caso das ilhas do sul da Itália e também das escolas do campo no Brasil, na constituição de laços entre população e território, busco aporte teórico em Bonnal, Cazella e Delgado (2012). Na perspectiva da reflexão sobre o desenvolvimento territorial sustentável, eles afirmam que a pluralidade de definições de *território* corresponde à diversidade das práticas de construção e de uso do território pelos atores sociais. Para além do conceito geográfico, que compreende território como “uma porção de espaço delimitado e qualificado por um caráter específico natural, cultural, político ou administrativo” (s.p.) definindo o que está dentro e fora dele por suas fronteiras, os autores ressaltam a importância do enfoque sociológico,

¹⁸⁸ Ibid, p.88.

do “território usado”, como apresentado por Milton Santos¹⁸⁹, que usa essa expressão para diferenciar o enfoque sociológico do enfoque geográfico padrão.

A ideia de “território usado” está associada às dimensões simbólicas como elemento central nas transformações de um território, nas suas configurações inacabadas, provisórias e mutáveis, reforçadas pela importância do papel de seus atores sociais.

Levando em consideração essas questões, a linha de argumentação desse capítulo pode ser dividida em três partes. A primeira descreve o lugar onde conhecemos as experiências pedagógicas que hoje me inspiram a fazer esta análise. Será apresentada a ilha de Favignana, situada no arquipélago Egadi, em uma breve contextualização histórica e social que fornece subsídios para afirmar a importância da escola local e de suas práticas pedagógicas na afirmação daquele território, levando em conta as diversidades de abordagens lá e cá sobre isso. Algumas questões que são muito fortes no Brasil, especialmente no que diz respeito a territórios,—como o problema dos sem-terra não fazem parte do contexto italiano. Na segunda parte, são relatadas as práticas ali desenvolvidas que buscam no aporte pedagógico das tecnologias digitais formas de romper com o *isolamento* em que estas ilhas se encontram. Por fim, compartilho a busca por pontes entre as práticas pedagógicas das ilhas e o “território” de uma educação do campo brasileira nas suas recentes aproximações com as tecnologias digitais, em um exercício de reflexões (traduções) que retomam, a partir de um foco no uso pedagógico das mídias, os temas da educação e da cidadania.

ISOLA-MENTOS: A ODISSEIA DE UM ARQUIPÉLAGO

Todo homem quer deixar sua ilha.
 Temeroso de ter que voltar um dia, entretanto,
 não destrói as pontes.
 Enquanto isso, a ilha fica ali, só ilha.
 A ponte fica ali, só ponte.
 E o homem fica ali, só homem.

(Fazedor de homens - Carlos Drummond de Andrade)

Para iniciar esse capítulo, tomo emprestado o percurso traçado por Jesús Martín-Barbero na cartografia a que se propõe em *Ofício de*

¹⁸⁹ SANTOS, M. O. Território e sociedade. Entrevista com Milton Santos. 3ª edição. Ed. Fundação Perseu Abramo, 2007.

Cartógrafo (2004). O autor problematiza “arquipélago” como sendo um pedaço de terra “desprovido de fronteira que o una, o continente se desagrega em ilhas múltiplas e diversas, que se interconectam”.¹⁹⁰ Faz referências ao poeta Saramago¹⁹¹, que imagina uma península Ibérica se deslocando em alto mar descolada do continente, e cita o italiano M.Cacciare, que com sua “cartografia teórica do Arquipélago” repensa a Europa tomando como base o Mediterrâneo.

Antes de retomar o contexto latino-americano, falarei aqui de um arquipélago do mar Mediterrâneo, cuja população procura alternativas para que as ilhas não fiquem ali, só ilhas.

**

É com o azul transparente estonteante da água e das pequenas ondas que batem nas rochas que a ilha de Favignana abraça os viajantes em um gesto de boas vindas. A cor clara das casas de pedra reluz em contraste com o azul cristalino do mar Mediterrâneo na maior e mais populosa dentre as três pequenas ilhas que compõem o arquipélago.

As estradas são de pedra ou de chão batido, com a rara exceção de um trecho de asfalto que conduz turistas e moradores às praias mais conhecidas da região. O centro é entrecortado por ruelas estreitas e sem calçadas, lembrando uma cidadela medieval. As casas de pedra mantêm, em sua maioria, a cor bege clara natural da pedra *tuffo*, sem tinta e sem reboco, cuja espessura e estrutura porosa garantem o conforto térmico necessário para dias de muito frio ou muito calor.

Chegar até lá não é das tarefas mais fáceis para quem vem, como nós vínhamos, do norte da Itália. Foi preciso esperar o fim do inverno rigoroso de 2012 para não corrermos o risco de atravessar um país de norte a sul e sermos impedidos de chegar às ilhas por conta das variações climáticas que frequentemente dificultam o trajeto das embarcações. Da cidade em que nos encontrávamos, Milão, foi necessário pegar um avião com destino a Trapani, sul do país, e desembarcar em um aeroporto militar aberto ao tráfego civil, que dista 20 minutos de táxi do centro da cidade. A viagem de Trapani até a ilha de Favignana segue sobre as águas a bordo de um *aliscafo*¹⁹² em

¹⁹⁰ Ibid, p.12-13.

¹⁹¹ *Jangada de Pedra*, de José Saramago.

¹⁹² Talvez pela relutância no Brasil de utilizarmos o transporte marítimo, não consegui encontrar uma tradução da palavra para o português, apenas *hidrofoil*

velocidade razoavelmente rápida (35 nós), custa cerca de 8 euros e dura em média 45 minutos, sendo 30 minutos de trajeto até a primeira parada: a ilha de Levanzo, a menor do arquipélago.

De dentro da embarcação é possível observar a belíssima paisagem da pequena ilha que, junto às outras que formam o arquipélago, foi cenário de batalhas romanas¹⁹³ e dos traçados das viagens fantásticas de Ulisses, o odisseu. Embora sejam teses levantadas por historiadores e amantes da literatura, narrativas como essas ajudam a criar uma atmosfera imaginária das ilhas Egadi tais quais as cidades invisíveis de Calvino – não bastassem suas belezas naturais, por si só impactantes. Levanzo, a possível ilha dos *Ciclopes* narrada em trechos da Odisseia, é a menor ilha do arquipélago. Pequena e paradisíaca, é cortada por uma única rua. Suas casas de pedra, brancas e amontoadas, cujas vistas das janelas são pintadas de azul, convidam o passante a parar um instante para contemplá-las. Mas nessa viagem, outra ilha nos esperava. O que levamos de lá foi o registro fotográfico de quem tenta aprisionar uma visão como promessa à memória de que um dia retornará.

Favignana, assim como as outras ilhas Egadi, atualmente depende predominantemente de um turismo sazonal para sobreviver. Os tempos áureos do desenvolvimento local deram lugar à especulação turística e imobiliária. Durante séculos a ilha teve como suas principais atividades econômicas a extração de *tufó* (calcarenito – tipo de rocha arenítica) e a pesca de atum.

A extração das rochas deixou marcas em Favignana. Grandes pedreiras formam cavernas, galerias e poços cujas paredes guardam o formato anguloso dos blocos de pedra dali retirados. Com o esgotamento da extração do mineral, as impressionantes pedreiras desativadas transformaram-se também em atração turística da região, juntando-se ao mar cristalino, à peculiar arquitetura pétreia das simples casas que formam o vilarejo, aos palacetes e monumentos de outrora, à saborosa culinária siciliana, ao carisma e à simpatia da população local.

Além do trabalho nas pedreiras, a ilha viveu tempos prósperos com a pesca do atum. Tão precioso para a economia local, hoje o peixe faz parte das narrativas dos antigos moradores que lembram dos tempos

em inglês. Talvez o mais próximo sejam as “lanchas voadoras” que fazem a travessia Rio-Niterói.

¹⁹³ A Batalha das Ilhas Egadi (Bataglia delle Isole Egadi) foi a batalha naval que deu fim à primeira guerra púnica, entre cartagineses e romanos. Após essa disputa a região da Sicília foi anexada a Roma.

de fartura proporcionados pela abundância da pesca marítima. Favignana já foi o maior polo pesqueiro de atum do mundo, espécie cada vez mais rara nos oceanos. A pesca do atum nos mares do arquipélago de Egadi era sazonal, extremamente elaborada e lucrativa. Do início da primavera no mês de abril aos primeiros dias de junho, a pesca se valia do período de reprodução da espécie, momento em que cardumes anualmente se aproximavam da costa siciliana ocidental. O ritual da pesca era um momento único, ritmado pelos cantos dos trabalhadores sobre seus barcos. Cantos solenes, de alegria e de reza¹⁹⁴.

Com a primeira guerra mundial e a crise econômica que se instituiu na Itália deu-se início a queda de um grande império pesqueiro. A última pesca de atum registrada em Favignana foi no ano de 2007. Nos anos 90, a antiga fábrica, então abandonada, tornou-se patrimônio histórico da região da Sicília, transformada hoje em museu.¹⁹⁵

Em seu livro *O campo e a cidade*, Raymond Williams (1989) afirma que o surgimento do capitalismo não criou uma situação nova, mas reforçou algo que antes já existia. A exploração do trabalho, o desrespeito a outros seres humanos, o feudalismo, os conflitos, a tributação e a lei da espada não são recentes. Partindo de perspectiva inglesa, o autor ressalta a importância de se pensar a partir de uma época sem paralelo histórico em termos das transformações campo/cidade: a Revolução Industrial, que acabou por cunhar o capitalismo agrário e o desaparecimento do campesinato tradicional – reforço, aqui, na realidade inglesa. O contexto de transformações na sociedade europeia do século XIX, como apresentado por Williams, teve reflexos significativos também nas atividades pesqueiras das ilhas Egadi, cujo processo passou por transformações, mantendo os poderes em poucas mãos, migrando da pesca artesanal para a constituição de uma produção fabril, numa nova fábrica de conservas.

Entre os moradores da ilha de Favignana e das outras ilhas do arquipélago Egadi, circulam as narrativas de tempos prósperos que ficaram na memória coletiva daquelas comunidades. Se antes a pesca era a principal atividade econômica da região, hoje predominam o turismo e a especulação imobiliária de investidores estrangeiros. Se antes havia ofertas de emprego, hoje os moradores precisam se deslocar ao continente com suas famílias à procura de trabalho. A qualidade de

¹⁹⁴ SARÀ, 1998, p. 12.

¹⁹⁵ Fonte: <http://www.egadivacanze.it/informazioni/favignana/il-museo-stabilimento-florio.html> (“Il Museo – Ex Stabilimento Florio a Favignana,” [S.d.]).

vida das mulheres que habitam a ilha é outro fator que merece ser destacado na decisão pela partida das famílias ao continente. Numa pequena comunidade em que perdura uma estrutura familiar onde os homens saem para trabalhar e as mulheres se ocupam dos afazeres domésticos, a migração tem sido uma opção, talvez velada, de valorização do universo feminino diante da resistência a mudanças numa cultura tradicionalmente machista. Hoje os habitantes das ilhas são em sua maioria idosos, que contam e recontam as histórias de um arquipélago num tempo passado repleto de crianças brincando nas ruas e praças, escolas cheias, muito artesanato e pesca. Se antes as escolas eram independentes, hoje elas perderam a autonomia, respondendo a uma coordenação centralizada no continente. E se um dia elas possuíam muitos alunos, hoje lutam para não ter que fechar as portas por falta de crianças. Assim como no Brasil vivemos durante décadas a contenção de gastos nas políticas educacionais, a situação de crise no continente europeu tem se refletido fortemente no corte de verbas públicas para a educação na Itália. Se no Brasil encontramos dirigentes políticos que preferem colocar ônibus à disposição das crianças para que estudem na cidade em vez de oferecer-lhes uma escola próxima de suas casas e dentro de seus contextos de vida, lá a situação já estabelecida de ensino de qualidade para todas as crianças passa por transformações e eventuais declínios em suas políticas de incentivo à educação.

É preciso, pois, além das semelhanças entre os dois lugares (escolas do campo no Brasil e escolas de ilhas na Itália), enfatizar como mesmo as diferenças entre os dois contextos nos ajudam a refletir sobre as perspectivas das escolas do campo no Brasil.

Uma delas é a contextualização de *escolas isoladas* e *escolas do campo* nas duas realidades. O contexto de isolamento de povos do campo, como o existente no Brasil, não tem sua correlação direta em um país como a Itália. Carrière e Cazella (2003), a partir do contexto rural francês, indicam que as formulações teóricas pioneiras sobre agricultura, campo, território e desenvolvimento territorial sustentável partem de uma realidade histórica diferente e com expressivos indicadores de desenvolvimento que ainda não alcançamos no Brasil. Não podemos negar que na nossa realidade como país latino-americano ainda existem no meio rural carências a serem supridas, necessidades básicas a serem atendidas para sobrevivência digna da população. Para exemplificar, poderia discorrer sobre um grande número de situações precárias encontradas em nosso país, mas aqui descreverei apenas um cenário, retratado em 2013 num programa da televisão aberta que escolheu como pauta a maior seca dos últimos 50 anos, que vinha afetando o

nordeste brasileiro.

O programa *Profissão Repórter* (GLOBO, 22/05/2013)¹⁹⁶ mostrou os problemas enfrentados por centenas de agricultores nordestinos que haviam contraído dívidas pelo menos cinco anos antes para investir em plantações e criação de gado. O empréstimo no Banco do Nordeste possibilitou que comprassem material para fazer cercas, comprar ração e sementes. Mas, com a seca, perderam tudo: dos rebanhos de gados às pequenas plantações. Os empréstimos, cujos valores variavam entre 5 e 20 mil reais para cada um, haviam se convertido em são dívidas cujos valores mínimos estavam na casa dos 100 mil reais. A preocupação de um agricultor entrevistado e que não sabia que deveria pagar seu empréstimo no prazo de três dias – ele não tinha acesso aos jornais para ler as notificações oficiais e ainda era analfabeto – não era apenas a penhora de seus poucos bens, mas como conseguiria comida para sua filha no final de semana.

Outro exemplo citado no mesmo programa: dezenas de caminhões-pipa retiram água diariamente do Rio São Francisco para distribuí-la a uma comunidade do estado vizinho, o Piauí. A água, imprópria para beber, é vendida a dois reais o galão e é usada pela população para a preparação de alimentos. A cozinha de uma das entrevistadas não tem torneira porque a cidade ainda não tem água encanada.

O mesmo caminhão que leva água para a comunidade faz entregas para os órgãos da prefeitura. Os entrevistados responsáveis pela água afirmam que a água é para limpeza, para lavar chão e carros. Mas a mesma água chega nas escolas e é a única maneira que as crianças tem disponível para matar a sede. Os professores e servidores bebem de um galão de água mineral, o que é “constrangedor” – já que as crianças não tem acesso à água pura – segundo o diretor da escola que dá entrevista enquanto bebe da sua água. O prefeito da cidade afirma que sabe da péssima qualidade da água, mas diz que não adianta oferecer água potável na escola porque as crianças ao chegarem a suas casas irão beber

¹⁹⁶ O programa *Profissão Repórter* é apresentado pela TV Globo como sendo um espaço experimental de jornalismo televisivo (jovens apresentam as reportagens sob a tutoria de um profissional experiente da emissora, Caco Barcellos). Tenho clareza de que programas veiculados na TV Globo são editados e atravessados por esquematizações espetacularizantes antes de serem transmitidos pela emissora. No entanto, o assunto abordado pelo programa em questão chamou minha atenção por veicular histórias de vidas e lugares que não costumam fazer parte da pauta do telejornalismo diário da emissora.

da água contaminada.

Ainda mais triste é a situação de quem mora nas zonas rurais como do estado do Piauí, aonde não chegam caminhões pipa e ter água encanada não passa de um sonho distante. As dezenas de quilômetros que precisam ser transpostos diariamente para buscar água nas raras fontes que resistem à seca, como as demonstradas no programa de TV, tornam a vida ainda mais difícil.

São apenas pequenos exemplos de um problema muito maior que vai da falta de água, à falta de alimento, de educação, de saúde, de transporte, de uma vida digna. Voltemos à Europa.

No meio rural de um país como a Itália, os agricultores possuem acesso facilitado até as suas propriedades (porque a malha rodoviária e ferroviária é desenvolvida), água e esgoto tratado, luz elétrica e acesso à saúde e à educação. As distâncias entre campo e cidade também são pequenas na Itália se comparadas a um país de dimensões continentais como o nosso. Um dos maiores desafios da Europa hoje é manter a equidade campo-cidade, especialmente porque é nas cidades que as diferenças socioeconômicas da população se tornam mais visíveis – crise econômica e o aumento das taxas de desemprego; imigrantes, suas culturas e línguas diferentes, etc. – (CAZELLA, 2008).

Assim, lembro que esse texto não se propõe a fazer comparações, visto que as duas realidades são muito diversas, e sim traduções, procurando identificar o que podemos aprender com as experiências do outro. O que podemos então aprender com o cenário apresentado no isolamento das ilhas do sul da Itália e traduzir para o nosso contexto educativo?

Assim como acontece no Brasil, a situação atual de crise na Itália, mais especificamente no sul do país, tem impulsionado em seus moradores a busca por soluções aos seus problemas nos centros urbanos, onde tradicionalmente ficam concentradas as oportunidades de trabalho e estudos. Na busca por melhores condições de vida, os moradores do arquipélago de Egadi abandonam hoje as suas ilhas. E se um território perde cada vez mais seus habitantes, o patrimônio cultural e natural local fica à mercê de investimentos corporativos voltados à exploração turística e imobiliária. Se as ilhas ficam repletas de turistas durante a temporada de calor (julho a setembro), no resto do ano ficam vazias, sofrendo as consequências de uma lógica de mercado que não valoriza a cultura local sequer durante os meses de maior lucro financeiro. E se a população da ilha vai embora, obrigada a ceder a um jogo de forças de interesses globais em detrimento dos saberes locais, as escolas perdem seus alunos – que vão embora das ilhas com suas famílias atrás da

promessa de melhores condições de vida.

Essa dualidade em relação ao local, expressa pelos próprios moradores que o veem ora como paraíso, ora como subsistência, reforça uma dicotomia questionável entre campo e cidade, já que um não pode ser definido sem o outro. Para o mercado turístico, prevalece nas Ilhas um estilo de modernização (*resorts*, conjuntos residenciais de luxo, pacotes de viagem) que é atrelado, curiosamente, às tradições que esse mesmo mercado descaracteriza, estereotipa, reifica, operando mediante lógicas de valor e de rentabilidade.

As turmas das poucas escolas locais estão cada vez mais reduzidas. Algumas delas possuíam em 2012 apenas dois a três alunos por classe *multisseriada/heterogênea*¹⁹⁷. A condição de trabalho oferecida aos professores também não auxilia a valorização das escolas das ilhas. Como os professores não fazem parte das comunidades locais, muitas vezes são substitutos ou iniciantes na carreira os que se dispõem a fazer o longo trajeto entre a casa no continente e o trabalho nas ilhas. E como não é economicamente viável fazer esse deslocamento diariamente, eles permanecem de segunda a sexta-feira à disposição das escolas, retornando para suas casas e famílias somente aos finais de semana, embora muitas vezes, por questões meteorológicas, os professores sejam obrigados a permanecer nas ilhas nos dias de descanso. Há uma grande rotatividade dos professores, que se transferem para escolas no continente diante da primeira oportunidade. Os docentes, além do deslocamento, precisam custear com seus próprios salários a habitação semanal na ilha, o que desencoraja a permanência de educadores fixos que possam dar continuidade às propostas pedagógicas ano após ano.

Como, então, manter um ensino de qualidade a uma turma tão pequena, se os professores são em número reduzido, o que não permite a oferta de todas as disciplinas obrigatórias no currículo? Ampliando o deslocamento semanal dos professores do continente até as ilhas, à mercê das condições que frequentemente impedem o trânsito marítimo? Ou levando as crianças até uma escola no continente, separando-as de suas famílias? Ambas as possibilidades apresentam problemas: o Estado

¹⁹⁷ No mesmo movimento de professores e pesquisadores da área da Educação do Campo no Brasil, que questionam a denominação de “classes multisseriadas”, preferimos utilizar o termo “classes heterogêneas”, que leva em consideração a formação de turmas com diferentes idades e aprendizagens, sem necessariamente estarem fechadas em ciclos de seriação, tradicionais na educação.

não pode separar a criança do seio familiar, nem financiar, de acordo com o discurso de contenção de gastos públicos, a ida de muitos professores para atender um número muito reduzido de alunos. Vão-se as crianças, os jovens e adultos em idade produtiva, ficam os idosos e suas memórias.

Duas crianças numa ilha não formam uma classe. Precisam de trocas, de confrontos, de desafios, de encontros com seus pares. E embora sejam só dois ou três alunos por classe, é obrigação do Estado oferecer ensino regular a essas crianças e jovens. Porém, mesmo vencendo-se a barreira da regularidade do ensino, o reconhecimento da qualidade das escolas das ilhas é fundamental para a sobrevivência tanto da rede de ensino local quanto da própria comunidade. Apenas assim as famílias sentem-se encorajadas a permanecer nas ilhas, enxergando ali – e não apenas além-mar – boas perspectivas para a formação de suas crianças. Na ilha de Levanzo, por exemplo, todas as 10 crianças com idade entre 11 e 13 anos que lá habitavam e estudavam em 2012 deveriam se transferir com suas famílias no começo do ano letivo de 2013 para Trapani, cidade mais próxima do continente na região da Sicília, para cursar a *Scuola Superiore* (com duração de três anos), nível de ensino não oferecido na ilha.

Partindo da realidade das pequenas escolas de ilhas e de montanha italianas, Pier Cesare Rivoltella (2013)¹⁹⁸ ressalta que mesmo que seja considerado caro manter essas instituições a partir da lógica econômica mundial – o que tem provocado o desaparecimento de muitas escolas públicas de pequeno porte tanto na Itália quanto no Brasil – refletir sobre escolas de contextos não-urbanos é também uma oportunidade importante para discutir as perspectivas de políticas educativas. Para Rivoltella, do um ponto de vista social, é preciso considerar os graves problemas que são provocados quando são fechadas as portas dessas instituições. Como vimos no papel exercido pelas escolas nas comunidades das ilhas Egadi, Rivoltella demonstra que o empobrecimento de oportunidades num território resulta no seu abandono pelos jovens, que se transferem antecipadamente para as cidades. Do ponto de vista didático, o autor reforça, assim como vimos em Canário (2000), como as escolas pluriclasse (comuns nesses contextos), “podem ser vistas como uma necessidade, mas também como uma oportunidade”, já que “o professor é naturalmente levado a

¹⁹⁸ Texto “Piccole scuole: un’occasione da non perdere”, disponível no blog do autor, publicado em 01 de fevereiro de 2013. Disponível em <http://www.piercesare.blogspot.com> (RIVOLTELLA, 2013).

experimentar metodologias e técnicas que em uma aula tradicional não conseguem espaço” (RIVOLTELLA, 2013, S.p). Ele cita como exemplo o caso das *didáticas tutoriais*¹⁹⁹, trabalhos em pequenos grupos, aprendizagem entre pares (*peer learning*) e ensino recíproco (*reciprocal teaching*). Nesse sentido, Rivoltella sintetiza: “a coisa interessante é que nestas situações, a precariedade se transforma em riqueza e a classe se transforma, com muito mais facilidade, em laboratório de inovações. Isso permite apresentar aos pais a escola da pequena comunidade (*piccolo plesso*) como uma oportunidade e não como um improviso”.²⁰⁰

Foi a partir da iniciativa local alguns anos atrás que os professores fixos das escolas, moradores das ilhas Egadi, conseguiram, a partir do uso pedagógico das mídias e do uso de algumas ferramentas de Educação a Distância (EaD), proporcionar a esse pequeno grupo de alunos uma educação de qualidade sem a necessidade de mudança para o continente. Se os professores não chegam às escolas, as crianças vão até os professores, com o uso de internet via satélite. Aprendem novos conteúdos e interagem com seus pares à distância, em escolas de outras regiões, com o auxílio de câmeras, internet e lousa digital compartilhada também à distância.

Embora o primeiro projeto, batizado de *Marinando*, tenha vivido seus dias de plena realização a partir do ano de 2007, os desafios ainda são muitos²⁰¹. A política de austeridade assumida para combater a atual crise econômica europeia fez com que os cortes de verbas atingissem duramente a educação, acarretando retrocessos na realização do projeto.

Mas mesmo sem financiamento, as mídias continuam a ser usadas pedagogicamente naquelas escolas. Mais do que proporcionar educação de qualidade às crianças através dos projetos de memória, criação e veiculação das produções dos alunos que habitam as ilhas, o que torna a escola um lugar especial de experimentação didática e inovação, a apropriação e o uso das tecnologias digitais têm sido cada vez mais valiosos no empoderamento da população local. Além do já

¹⁹⁹ *Le didattiche tutoriali* – em que os alunos têm aulas com professores à distância, mas contam com a presença de tutores presenciais nas escolas (O professor Rivoltella poderá dizer se minha afirmação sobre o termo utilizado em seu texto está correta). Ainda não temos no Brasil experiências didáticas assim, que já acontecem, por exemplo, nas escolas de zonas rurais da Argentina.

²⁰⁰ *Ibid*, s.p.

²⁰¹ Existem outros projetos governamentais na Itália que incentivam o uso de tecnologias digitais nas escolas, como *Isole in Rete* e *Classe 2.0*.

citado estímulo dado por uma educação de qualidade para que as famílias permaneçam nas ilhas, a veiculação das próprias produções midiáticas pela internet é hoje um caminho curto e economicamente viável para reforçar a cultura local e atravessar fronteiras geográficas, de discursos, de pensamentos. É um grito de socorro audível ao resto do mundo, mas também um canto que celebra e compartilha a própria existência.

As escolas tornaram-se ponto de referência da população das ilhas como instrumento de voz ativa ao levantar a bandeira pelo não esvaziamento da população local e pela preservação da identidade da ilha. Ocupam hoje um lugar central na valorização dos saberes locais, fortalecendo os laços entre população e território. Ao tentar romper o isolamento cultural e geográfico, as propostas pedagógicas das escolas visitadas proporcionaram movimentos de abertura, de criação de pontes entre as ilhas e o continente. Mostraram o que representa o isolamento de uma população e quais perspectivas a educação pode propor para auxiliar a comunidade a realizar novas travessias. Um dos aprendizados que podemos ter com essa experiência está relacionado à ligação entre identidade e território, muito relacionada com as questões de quem somos, o que fazemos, onde moramos, do que brincamos.

A partir de uma estratégia de valorização do território, escola e comunidade se apropriaram das mídias como ferramentas de auxílio na construção de sua historiografia. De um lado, o museu de uma antiga fábrica de conservas de atum, patrimônio do município de Favignana, valoriza as narrativas de antigos moradores. A exposição de relatos históricos de quem vivenciou o passado da ilha, em memórias gravadas e acessíveis à comunidade e aos turistas através de hologramas, possibilita uma presença corporificada de quem já não pode mais estar presente. Existe nos projetos do museu uma ênfase muito grande na busca por essa reconstrução que passa muitas vezes por um resgate das práticas corporais associadas ao trabalho, mas também aos momentos de lazer. De outro lado, a escola se dispõe a fazer registros e produções midiáticas com seus alunos a partir das investigações sobre as histórias do lugar. Dentre as práticas pedagógicas que tivemos a oportunidade de acompanhar durante nossa estada nas ilhas, selecionei algumas que sugerem possibilidades metodológicas para o uso de tecnologias em nossos contextos educativos.

O primeiro exemplo parte da experiência de uma turma de

alunos²⁰² que visitou uma antiga prisão de perseguidos políticos do regime fascista de Mussolini, situada em Favignana. Na primeira e única visita que fizeram ao local, que é fechado para visitas públicas, as crianças se surpreenderam ao encontrar, dentro do cárcere, salas estreitas e sem tetos onde inimigos políticos eram depositados à mercê das intempéries. No chão e nas paredes, registros que corporificavam a presença de quem ali ingressou e muito provavelmente não saiu de lá com vida. Eram marcas profundas de escrituras, ação direta das mãos contra a pedra: protestos, denúncias, declarações de amor, tristeza, saudade. As fotografias feitas pelas crianças com as câmeras de celular e tablets tornaram-se parte de um projeto pedagógico mais amplo, que se propôs a estudar a razão de ser desse presídio e a história das pessoas que nele sofreram as condições desumanas estabelecidas por um poder ditatorial. Os registros fotográficos foram cuidadosamente colocados pelos alunos em uma plataforma que simula um museu virtual – uma outra presença corporificada no uso das mídias – cujos movimentos dentro da tela proporcionam uma sensação de espacialidade similar à de um museu de verdade. Nessa proposta, cabe observar a agência e participação das crianças, que por meio da tecnologia registraram seu olhar, seu enquadramento, suas opções do que focalizar e do que excluir em cada foto. Em casos como esse, as tecnologias se mostram valiosas e talvez até mesmo essenciais para o potencial crítico e emancipatório de um projeto educativo.

Nosso país também passou por um regime ditatorial violento, cujas marcas estão registradas até hoje nos corpos das pessoas que sobreviveram às perseguições. Trata-se de uma triste memória que precisa se manter viva para que situações similares não se repitam em nossa sociedade. Esse é um tema, entre tantos outros, que pode ser trabalhado com o auxílio das tecnologias ao se propor a discutir com jovens o lugar do corpo na nossa história, visto que corpo torna-se, nestes contextos de exceção, instrumento ideológico de controle.

Outro exemplo é a proposta de criação de um livro digital (*e-book*) coletivo, com a participação de todos os alunos de uma mesma classe. Na escola de Favignana os alunos se dedicavam a criar livros digitais com temas variados, cujo tamanho e complexidade variavam de acordo com a faixa etária. Durante nossa visita à escola, a turma de educandos com faixa etária entre 11 e 12 anos destinavam (pra não

²⁰² As estratégias de usos das mídias por professores e estudantes da escola de Favignana, inclusive a visita ao cárcere, foram registrados e estão disponíveis online através do link: <http://migre.me/j4o1U>

repetir) parte de seu tempo a fazer entrevistas com a comunidade da ilha para registrar a história da pesca do atum, tão importante na cultura local. Das entrevistas e visitas ao museu surgiram produções audiovisuais, que podiam ser autônomas em seu conteúdo ou servir de ilustração no livro que eles estavam construindo. Outras ilustrações da obra eram feitas através de fotos, desenhos, documentos originais e criações artísticas variadas que poderiam ser digitalizadas. O registro de voz (*podcasting*), além de entrar como narrativa do livro (*audiobook*) pode se desenvolver em ainda outras propostas pedagógicas, como a sensibilização de um dos nossos sentidos (audição) ao se propor às crianças que ouçam a sua própria voz, seus sotaques e dialetos, e identifiquem diferentes sons, espacial e temporalmente.

Num contexto brasileiro – e falamos aqui em escolas que possuam no mínimo o acesso a um computador e um celular ou uma câmera digital – podemos pensar em estratégias que instiguem os estudantes a refletir sobre a história e a cultura do lugar onde nasceram e estão crescendo. Em possibilidades de aulas com temáticas escolhidas coletivamente, que contribuam para a formação estética e crítica dos alunos, da mesma forma com que as crianças de Favignana usam as tecnologias digitais para buscar a história local, o resgate da cotidianidade do lugar passa também pelo lúdico, pela festa, pelo esporte, pelos modos de lidar com o corpo. Tudo isto, sem perder de vista, a importância de conhecer e fortalecer as lutas dos povos do campo por território, terra, teto, respeito, dignidade. Pela legitimação dos “outros” saberes, por um outro projeto de campo.

Processos como esses se dão buscando diferentes formas de linguagens e diferentes graus de complexidade, por exemplo, por meio do desenho, da fotografia, do vídeo, da oralidade, dos jogos de representação, das pesquisas bibliográficas, das entrevistas – todas estratégias valiosas também quando utilizam tecnologias digitais. Se faz aproximação entre escola e comunidade, entre crianças e adultos, entre alunos e professores, entre jovens e idosos, entre diferentes faixas etárias (como quando crianças mais novas ajudam crianças mais velhas). Romper com o isolamento é um processo muito mais complexo do que instalar um equipamento para aulas à distância. É preciso exercer a reflexão crítica, a valorização da cultura local, das memórias e das lutas do presente que ajudam a tecer laços de pertença ao território. Promover rupturas, atribuir novos sentidos às tecnologias digitais. Questionar seus

modos de produção, seus usos, suas relações com o mercado. É preciso, com práticas como essas, suscitar reflexões junto às crianças e jovens, para que se reconheçam enquanto atores sociais que são, para que se possam assumir enquanto sujeitos de suas práticas e sintam-se encorajados a participar ativamente das decisões que envolvam suas vidas e comunidades.

Vivenciar e conhecer novas experiências no exterior foi importante para conhecer processos de apropriação das tecnologias digitais que podem auxiliar no fortalecimento de uma educação crítica e voltada ao exercício da cidadania. No entanto, cabe ressaltar que projetos tão importantes como esses, com menor ou maior divulgação, são também desenvolvidos no Brasil²⁰³ por professores e estudantes que tentam burlar as condições precárias de acesso aos meios de comunicação, divulgando aos quatro cantos do mundo suas experiências e reivindicações.

²⁰³ Estudos mais detalhados sobre outras experiências de mídia-educação podem ser encontrados nas produções do grupo NICA e Labomídia (UFSC).

7. PARA DAR CONTINUIDADE AO DEBATE

Vimos nessa pesquisa que durante décadas as políticas públicas voltadas para a educação no Brasil tinham como referência um modelo urbano de sociedade, especialmente reforçado pelo ideal desenvolvimentista pelo qual passava a política do país na década de 1930. Partimos de uma constatação, apoiada em referenciais teóricos da Educação do Campo, de que até hoje existem dualidades entre campo e cidade, o que nos instigou, num primeiro momento, a buscar: 1) compreender de onde vêm as diferenças entre campo e cidade, muitas vezes naturalizadas – em programas de TV, narrativas de ficção e histórias em quadrinhos, como percebemos a partir das leituras de Edward Said – na valorização do urbano em detrimento do rural; e 2) refletir sobre o contexto dos povos do campo no Brasil, suas lutas e reivindicações por terra, trabalho, dignidade, saúde, e principalmente educação.

Para tal, buscamos referências nos estudos pós-coloniais e nos estudos culturais latino americanos que pudessem dar respaldo ao tema tratado. Foi da leitura de autores como Boaventura de Sousa Santos, Aníbal Quijano, Edward Said, Miguel Arroyo, entre outros, que chegamos à conclusão de que não se pode descolar a educação de uma discussão sobre a lógica colonialista de mercado e de ciência, que perpassa questões como a produção, o uso e a comercialização de tecnologias.

A partir desses autores, tematizou-se a ideia de que vivemos numa lógica de produção de conhecimento que tem na busca das verdades validadas pela ciência a negação de saberes populares, incluindo línguas, culturas, crenças e religiões: tudo o que não pode ser comprovado cientificamente é mistificado. Valorizam-se os modos dominantes no capitalismo central de saber e fazer ciência em detrimento de uma “diversidade cognitiva do mundo”.

Daí a importância de teorias como as que abordam as “epistemologias do sul” (SANTOS; MENESES, 2010) explicadas por Boaventura de Sousa Santos como sendo um conjunto de práticas cognitivas e de critérios de validação do conhecimento que considera as experiências de grupos sociais que sempre sofreram e continuam a sofrer as opressões do capitalismo, do colonialismo, do patriarcado (SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA, 2010).

Como vimos nas reflexões de Miguel Arroyo (ARROYO, 2013a) “a produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas

disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação”²⁰⁴. Essa tensão fica mais visível quando os coletivos se organizam em lutas pelo direito ao conhecimento que lhes foi não apenas negado: eles “foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história. Foram decretados inexistentes, à margem da história intelectual e cultural da humanidade”²⁰⁵.

São esses “Os Outros”, os povos do campo, quilombolas, indígenas, ribeirinhos e outros grupos sociais que sempre estiveram à margem das políticas, dos direitos humanos e sociais; que ficam do outro lado da linha que coloca de um lado a inovação, o mercado e a ciência, e do outro um mundo tido como arcaico, empobrecido, ignorante, atrasado. As reações muitas vezes radicais desses grupos surgem como uma proposta de virada epistemológica, que resiste contra um projeto de dominação capitalista, patriarcal, hegemônica.

Nesse panorama, como nos mostra Boaventura Santos (2012), temos três grandes tarefas a realizar epistemológica e politicamente na sociedade: “democratizar, descolonizar, desmercantilizar”. É nesse sentido que a democratização, a descolonização e desmercantilização do acesso às tecnologias da comunicação e informação configura-se como uma luta importante e urgente, tal como foi mostrada no decorrer dessa tese.

Território digital como território de disputa

Em se tratando de levar tecnologias digitais às zonas rurais, o mito de um país predominantemente urbano também se reflete nas políticas públicas para “inclusão digital”. Os números obtidos nas pesquisas realizadas pelo CGI.br nos mostram que o acesso às tecnologias digitais e à internet no campo é muito inferior e desigual se comparado ao que ocorre nas cidades (e isso se estende a toda a infraestrutura de comunicação, educação, transporte, saúde, lazer). E as condições impostas pela Anatel para as empresas que participaram (em 2012) do leilão de concessão da tecnologia 4G não demonstram sinais para superação dessa concepção. Daí a importância de que a luta pela democratização dos meios de comunicação, do acesso às tecnologias digitais, de alternativas comunitárias de conexão e com menor custo, se

²⁰⁴ Ibid, p.14.

²⁰⁵ Ibid, p.14.

some aos tantos outros gritos pelos direitos dos cidadãos²⁰⁶. Mostra-se cada vez mais necessário cobrar do Estado a fiscalização sobre as empresas que lucram com as concessões dos canais de comunicação, por prazos mais curtos no cumprimento de metas e por uma conexão à internet coerente com as necessidades de uso de uma escola – com vários computadores conectados ao mesmo tempo. Ainda, como nos mostram Freire (1984), Kellner & Share (2008), a lógica de lucros na produção e vendas de aparelhos eletrônicos também merece ser interrogada. *O território digital é também um território de disputa*, e como tal, precisamos questionar e reverter imposições imperialistas de lucro, de poder, de mercado que nele já estão naturalizadas. Como nos ensina Paulo Freire, trata-se de uma questão política, que precisa ser tratada politicamente.

Dúvidas surgem sobre a autonomia dos sujeitos: se no novo cenário poderão fazer suas próprias escolhas, produzir e veicular suas produções, ou se a participação nessa rede será restrita a um conhecimento-regulação. Lembrando o que nos ensina Boaventura Santos, esse tipo de conhecimento assume o sujeito como objeto, sem capacidade de produção e veiculação de seus próprios saberes, dos saberes de sua comunidade, de sua cultura. Nesse cenário, Nelson Pretto mostra que não podemos imaginar a implantação de redes de comunicação digital se continuarmos a pensar que essas serão implantadas em *espaços vazios*. Trata-se de uma questão importante para nossa reflexão, especialmente quando abordamos as políticas públicas voltadas à disponibilização de internet nas escolas do campo. Pretto aponta para a necessidade de conhecimento e organização política, “valores culturais locais potencialmente fortes para serem disponibilizados” para que povos e culturas sobrevivam com autonomia e independência neste mundo de conexões (p.77).

É nesse sentido que, em uma entrevista concedida para esse trabalho, Pretto observou que o fator fundamental da tecnologia é a **comunicação**. Não aquela que tem como base uma só célula, um órgão emissor, o *mass media* e os grandes conglomerados de televisão: todos os pontos da rede são fundamentais, sem um centro hegemônico ao

²⁰⁶ Desde 2010 está em trâmite na Câmara dos Deputados o Projeto de Emenda à Constituição, o PEC 479, que define a Internet como direito fundamental do cidadão. A partir do momento em que for aprovada e incluída na Constituição, deixa de ser um objeto de prestação de serviço. Torna-se, assim como a educação, a comunicação e a saúde, um direito do cidadão e dever do Estado que deve garantir o acesso público com qualidade para todos.

longo do tempo. A depender do movimento, esse centro se desloca, comunicando as pessoas e proporcionando a circulação e criação de novos saberes. Tal relação com os meios, em que novas interações são criadas entre os sujeitos, pode se configurar como possibilidade de exercício da tradução intercultural, tal qual proposta por Boaventura Santos: a possibilidade de “criar inteligibilidade entre diferentes saberes sem destruir a identidade de nenhum deles”. Obviamente, como afirma o autor, trata-se de um exercício difícil. Especialmente num contexto de intensa tentativa de domínio de mercado sobre cada uma de nossas ações.

“Inclusão digital” nas escolas do campo: para qual projeto de campo?

No contexto sobre o qual nos cabe escrever, fica evidente a dúvida sobre quais os objetivos na criação de programas de “inclusão digital” para escolas do campo. Não se trata de indagar sobre sua necessidade, que é inquestionável, mas da dúvida sobre se tais projetos irão repetir discursos modernizantes que só fazem ampliar as diferenças entre campo-cidade, ou se podem contribuir para fortalecer a luta por *um outro projeto de campo*, mais justo, mais solidário, em que a agricultura familiar, os povos do campo, seus territórios e saberes, sejam legitimados e levados a sério nas políticas públicas do país.

Como já observamos, os tempos de uma escola do campo são diferentes: a educação é ligada aos tempos da terra, da agricultura, ao “outros” saberes; e a relação entre aprender na escola e aprender com o trabalho familiar é muito próxima no cotidiano dos estudantes. São escolas que desafiam nossa concepção urbana de educação: em grande parte são caracterizadas por suas *classes multisseriadas/heterogêneas*, funcionam pela *metodologia da alternância* (tempo escola e tempo comunidade) e podem também ser *itinerantes*.

A partir desse contexto e do que foi desenvolvido nessa pesquisa, os projetos de “inclusão digital” deveriam ser construídos buscando legitimar o campo e as escolas do campo; como respostas governamentais às lutas seculares de coletivos que lutam por emancipação, por espaços igualitários, exercício da cidadania, acesso à livre informação e livre expressão.

No entanto, evidências dos estudos e da pesquisa de campo insistem em nos mostrar um processo diferente, mais torto e menos solidário, em que projetos são elaborados de cima para baixo, como resposta regulatória à radicalidade proposta pelos coletivos e suas lutas.

Tais propostas podem até apresentar a intenção de diminuir as desigualdades de acesso, mas será que disponibilizar novas tecnologias e oferecer treinamentos para professores voltados a um uso funcional e a-crítico é o melhor caminho? Com tantas questões sociais de fundo, que vão desde a reflexão sobre a produção de equipamentos e softwares ao tipo de comércio desleal do qual somos vítimas, o treinamento que visa a um uso funcionalista das tecnologias não passa de uma estratégia semelhante à que somos submetidos quando aprendemos a tabuada (recitamos na ponta da língua os números e suas sequências, mas não sabemos transpor para a vida cotidiana qual a lógica que leva combinações de números a distintos resultados). Assim, concordamos com Maria Helena Bonilla (2011) quando afirma a escola como lugar estratégico para a promoção da inclusão digital, desde que haja articulação entre políticas públicas e comunidade.

Vimos, tanto no contexto brasileiro quanto no italiano, que o fechamento de escolas do campo ou de ilhas – somado ao não oferecimento de outros serviços públicos básicos – contribui cada vez mais para o desaparecimento da vida na comunidade (a vida social, econômica, cultural). Experiências como a vivida nas escolas das ilhas Egadi na Itália nos apontam caminhos para superar esse ciclo, especialmente no que diz respeito à articulação entre as diferentes instâncias públicas da comunidade.

No entanto, histórias e relatos ouvidos durante a formação do Programa Escola Ativa (2010) de que participei mostram evidências de que propor o uso de tecnologias digitais na escola sem uma política de formação afirmativa e em programas sem continuidade não contribui para a apropriação crítica das tecnologias digitais por parte de professores e estudantes. Problemas se apresentam quando as escolas viram depósitos de computadores que, guardados e inacessíveis, são numerados um a um para a próxima campanha eleitoral; quando o uso das tecnologias nas escolas se restringe a uma transposição didática que privilegia a transmissão de conteúdos de um currículo antigo, fragmentado e não condizente com a realidade escolar; quando não são consideradas as novas experiências e os diferentes sentidos que crianças e professores podem produzir no contato com as tecnologias, como o despertar de novas relações sociais, sensibilidades, trocas e conhecimentos proporcionados pela experiência com os meios digitais.

É não levando em conta o estabelecimento das novas relações sociais que surgem com o acesso a novas tecnologias que se reafirma uma escola desarticulada da sociedade, numa perspectiva de apenas consumir informação sem produzi-la e sem refletir crítica e

coletivamente sobre os próprios saberes. Propor uma lógica de vínculo entre escola e comunidade valoriza a instituição como espaço de produção e compartilhamentos locais de saberes – mesmo sem internet, já que os materiais e conteúdos produzidos podem reverberar mesmo sem acesso a rede, em telas, retroprojetores, dvd's, smartphones, computadores. Vale ainda considerar que não é a escola “desconectada” o único lugar para se ter acesso à internet. Independente da infraestrutura do local, os conteúdos ali produzidos em pouco tempo podem ganhar o mundo.

Para que propostas de “inclusão digital” deem certo, o primeiro passo é considerar que já existem avaliações de projetos existentes, em especial nas escolas urbanas, que refletem sobre as possibilidades e as consequências de propostas de inclusão digital nas escolas. As avaliações citadas no trabalho sobre o projeto UCA, por exemplo, nos mostram que não basta levar laptops e laboratórios de informática para as escolas se a instalação elétrica é inadequada, se não existe reposição de peças nem assistência técnica e, principalmente, se os professores não tiverem intimidade nenhuma com os equipamentos. O professor não precisa saber de tudo para ensinar, mas suas práticas podem ser transformadoras se ele conhecer quais os limites e as possibilidades de atuar com as crianças utilizando tecnologias digitais, sejam móveis como notebook, tablet ou celular ou no próprio laboratório de informática.

A mídia-educação do campo como caminho para o exercício da cidadania

Em um encontro em que estive presente sobre tecnologias para a educação do campo em dezembro/2013²⁰⁷ ficou nítida a falta de conhecimento que temos sobre as possibilidades pedagógicas com tecnologias digitais nas escolas do campo do Brasil. Dentre tantas questões apresentadas pelo grupo que estava presente e do qual também fazia parte, as dúvidas giravam em torno de como “adequar” tais escolas às novas tecnologias e de entender como é o funcionamento de escolas multisseriadas e itinerantes.

Se por um lado existem discursos que apontam que não existem dúvidas quanto ao lugar das novas tecnologias na educação, por outro, não há consenso sobre as formas como as escolas devem (e se devem) se

²⁰⁷ Workshop Tecnologias digitais nas escolas do campo – Fundação Telefônica/Vivo, São Paulo, dez/2013.

apropriar pedagogicamente desses meios, e isso fica muito evidente quando falamos de escolas do campo.

Um primeiro desafio apontado por pesquisadores da área para que práticas de mídia-educação se efetivem nas escolas é o formato do currículo, que na sua lógica fragmentada e linear dificulta conexões com a ampla possibilidade de recursos oferecida pela internet. São reflexões que partem da percepção de que a escola precisa acompanhar as dinâmicas da sociedade, no sentido de que não é apenas a escola que leva o conhecimento para a comunidade, mas a comunidade que também ensina à escola.

O segundo desafio que vale a pena ser destacado vem da ideia de que projetos de inclusão digital nas escolas não dão certo por conta da resistência dos professores em assimilar novos conhecimentos e por não estarem dispostos a mudar suas formas de ensinar. Nesse sentido Bonilla & Halmann (2011) demonstram que pode, sim, haver resistência; no entanto, esta pode ser explicada pela distância entre os projetos e a vida dos professores: eles não participam das etapas de planejamento, recebem propostas e equipamentos já prontos, de cima para baixo e precisam se adaptar rápida e criativamente a eles num curto espaço de tempo. São desafios que se mostram presentes especialmente quando vislumbramos cursos de formação de professores que buscam superar uma visão tecnicista e funcionalista das novas tecnologias.

A partir do que mostram Rui Canário (2000) e Pier Cesare Rivoltella (2013) as escolas de classes multisseriadas/heterogêneas, que não seguem um currículo rígido, em que crianças aprendem com outras crianças de diferentes idades e na mesma turma, podem ser bons exemplos de possibilidades de inovação na educação. Especialmente quando falamos de uma inovação relacionada a diferentes formas de construção e acesso ao conhecimento, a partir, também, do acesso a tecnologias digitais. Para que uma parceria entre escola e tecnologias digitais se efetive, é preciso acreditar no potencial de articulação social e de produção de conhecimento que os meios oferecem, com toda a visão crítica necessária em relação às regras de mercado que influenciam e ditam as regras abertamente nesses espaços. Nesse sentido, a formação crítica para os meios mostra-se tão necessária quanto qualquer outro conhecimento problematizado na escola.

Cabe, também, levar em conta os estudos sobre mídia-educação que reforçam a aprendizagem, a reflexão crítica e o uso das mídias para o exercício da cidadania e que apontam caminhos para os “novos espaços do viver”. É possível considerar um “novo” espaço do viver para aquele que nunca teve onde morar? Podemos ir ainda mais longe:

como fortalecer diferentes identidades em um “novo estar no mundo”, num futuro em que as trocas pelas redes forem ainda mais intensas, num momento em que todas escolas do Brasil estiverem, enfim, conectadas? São perguntas que não têm respostas prontas, mas que precisam ser levadas em conta em projetos sérios de “inclusão digital” nas escolas do país.

O cenário que mapeamos nesta pesquisa tornou-se ainda mais importante ao mostrar as possibilidades de fortalecimento da escola, através de iniciativas de mídia-educação que possibilitem caminhos para o exercício da cidadania. Ou, como demonstram Gilka Girardello e Isabel Orofino (2012, p.80) “rumo a uma ‘repolitização da escola’ e num sentido de revalorização das culturas de grupos hoje silenciados”.

Conclui-se, portanto, que é importante problematizar o formato e a ideologia das propostas de inserção de tecnologias digitais nas escolas do campo, considerando em que medida elas apenas têm como foco a melhoria da aprendizagem de uma população supostamente carente de saberes, ou se, por outro lado, além de proporcionar o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, elas propõem espaços de comunicação e criação de redes que fortaleçam as reivindicações dos sujeitos do campo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Irene C. Gurgel Do; WERNECK, Erika Franziska Herd. Ações de cooperação entre o Brasil e os países do Cone Sul no setor das TICs. In: LIMA, JOÃO C. G. R.; MELO, JOSE MARQUES DE (Org.). *Panorama da comunicação e das telecomunicações no Brasil 2012/2013*. BRASÍLIA: Ipea, 2013. .

AMATO, Fabio; BRAUN, Daniela. *Termina leilão do 4G; entenda o que pode mudar na telefonia celular*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2012/06/termina-leilao-do-4g-entenda-o-que-pode-mudar-na-telefonia-celular.html>>. Acesso em: 23 nov. 2013.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Tempo-Comunidade/Tempo-Escola: alternância como princípio metodológico para organização dos tempos e espaços das escolas do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo de (Org.). *Memória e História do PRONERA: Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil*. Brasília: Memória e História do PRONERA: Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil, 2012. .

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.

_____. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b.

BARON, Dan. *Alfabetização Cultural: a luta íntima por uma nova humanidade*. São Paulo: Alfarrabio Editora, 2004.

BEGNAMI, João Batista. Pedagogia da Alternância como Sistema Educativo. *Revista da Formação por Alternância*, v. 1, 2006.

BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry De (Org.). *Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade*. Orizona: UNEFAB, 2013.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 109, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000400008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 8 jan. 2014.

BONILLA, Maria Helena Silveira; HALMANN, Adriane Lizbehd. Formação de professores do campo e tecnologias digitais: articulações que apontam para outras dinâmicas pedagógicas e potencializam transformações da realidade. *Revista Inter. Ação*, v. 36, n. 1, 15 jul. 2011a. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/15041>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

_____; OLIVEIRA, Paulo C. Souza de. Inclusão digital: ambiguidades em curso. In: BONILLA, Maria Helena S.; PRETTO, Nelson De Luca (Org.). *Inclusão digital: polêmica contemporânea*. Salvador: EDUFBA, 2011a. p. 188. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/4859/1/repositorio-Inclusao-digital-polemica-final.pdf>>.

_____; PRETTO, Nelson De Luca. *Inclusão digital: polêmica contemporânea*. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 188. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/4859/1/repositorio-Inclusao-digital-polemica-final.pdf>>.

BRANDÃO, Carlos A. Leite. A traduzibilidade dos conceitos: entre o visível e o dizível. *DOMINGUES, Ivan (org.). Conhecimento e transdisciplinaridade II: aspectos metodológicos*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005. .

BRASIL. Ministério da Cultura. *Seminário internacional do Programa Cultura Viva: novos mapas conceituais*. [S.l.]: Secretaria de Cidadania Cultural, Ministério da Cultura, 2009. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/culturaviva/wp-content/uploads/2012/01/SeminarioCulturaViva_final.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ministério levará tecnologia a escolas rurais e quilombolas*. Disponível em:

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

_____. *Programa implementará educação do campo e atenderá 76 mil escolas*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17608>. Acesso em: 4 jun. 2013b.

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educação & Realidade*, p. 37–58, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13077>>. Acesso em: 24 ago. 2012.

_____. *La media education nell'era della tecnologia digitale*. . Roma: Congresso del MED “La sapienza di comunicare.”, 2006

_____. *Media Education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge (UK): Polity Press, 2003.

_____. *The media literacy of children and young people: a review of the research literature on behalf of Ofcom*. London: Centre for the Study of Children, Youth and Media Institute of Education, University of London, 2005. Disponível em: <<http://eprints.ioe.ac.uk/145/1/Buckinghammedialiteracy.pdf> >.

CALDART, Roseli Salete. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, Antonio *et al.* (Org.). *Educação do Campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2010. p. 145–188.

_____. Elementos para construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia M. S. A. (Org.). *Por uma educação do campo*. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo,” 2004. p. 13–49.

_____. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. *Sobre Educação do Campo*. Disponível em: <http://www.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/ii_03.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2013.

CANÁRIO, Rui. A escola no mundo rural: contributos para a construção de um objecto de estudo. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 14, p. 121–139, 2000.

CARRIÈRE, Jean Paul; CAZELLA, Ademir. Abordagem introdutória ao conceito de desenvolvimento territorial. *Eisforia /Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Agrárias, Programa de Pós-Graduação em Agroecossistemas*, v. 1, n. 1, p. 23–46, 2003.

CAZELLA, Ademir. As bases sociopolíticas do desenvolvimento territorial: uma análise a partir da experiência francesa. *Redes*, v. 13, n. 1, p. 5–27, 2008. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/redes/article/view/633>>.

CCE Info e o Projeto UCA. Disponível em: <<http://www.cceinfo.com.br/produtos/educacao/uca>>. Acesso em: 21 jan. 2014.

CENTRO DE ESTUDOS SOBRE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (CETIC.BR). *TIC Educação 2012*. São Paulo: [s.n.], 2012. Disponível em: <<http://www.cetic.br/educacao/2012/index.htm>>.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. “Multiliteracies”: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, n. 913479273, 2009. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15544800903076044>>. Acesso em: 7 abr. 2013.

COSTA, Sérgio. Desprovincializando a sociologia: A contribuição pós-colonial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 21, n. 60, 2006.

DI LORENZO, ERNESTO. *Viaggio di Ulisse intorno alle Egadi*. Disponível em:

<<http://pesquisa.republica.it/repubblica/archivio/repubblica/2006/02/01/viaggiando-di-ulisse-intorno-alle-egadi.html>>. Acesso em: 1 jun. 2013.

Entrevista com Jesús Martín Barbero (Seminário Internacional sobre Diversidade Cultural). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U7jo4G4_quQ>. Acesso em: 16 abr. 2013.

FANTIN, Monica. Cultura digital e aprendizagem multimídia com o uso de laptop na escola. *Educação On-Line (PUCRJ)*, v. 1, p. 74–90, 2012. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/20878/20878.PDFXXvmi=nM0SnVnjIIZo7JVCmega2uQCgBWf1eVo1VioSGJCpJ1xsWaPcq1eWSRdtOsv4pV5meufVfRIZTURQ5i3wkiteaHI0af4AbaWqFdmU6JU0EnRKGVh2eLgos0oEftfrEdSkqfgx0bzEzr ognGjCrA2VAqAQVPiA3bVurd4rpE606vhtcB7Fb9BLBcDw2V8674CAiG2Ik9IqF0VSC3zNcaANndkqaswix9SQQUAb4iDKjzDVCcKPNiDLzZcJrK31UVS>>.

_____. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. *Olhar de Professor*, v. 14, n. 1, p. 27–40, 21 jul. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3483>>. Acesso em: 5 jan. 2014.

_____; GIRARDELLO, Gilka. Diante do abismo digital: mídia-educação e mediações culturais. *Perspectiva*, v. 27, n. 1, p. 69–96, 2009.

_____; RIVOLTELLA, Pier Cesare. Crianças na era digital: desafios da comunicação e da educação. *Revista de Estudos Universitários*, v. 36, n. 1, 2010. Disponível em: <[http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=reu&page=article&op=view&path\[\]=464&path\[\]=465](http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=reu&page=article&op=view&path[]=464&path[]=465)>.

FERGUSON, ROBERT. *The media in question*. London: Arnold, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. .

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

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011a.

_____. *Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011b.

_____. Notícias recientes sobre la hibridación. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de; RESENDE, Beatriz (Org.). *Artelatina: cultura, globalização e identidades*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000. p. 60–82.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; JESUS, Camila Mendes; FERBER, Luiza Pinheiro. O mínimo necessário: mobiliário escolar de escolas isoladas (Santa Catarina, 1910-1920). In: GASPAR DA SILVA, Vera Lucia (Org.). *Objetos da escola: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina - séculos XIX e XX)*. Florianópolis: Insular, 2012. p. 149–168.

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

GIRARDELLO, Gilka. Autoria narrativa infantil, mídia-educação e novos letramentos: um percurso de pesquisa. *Revista Educação On-line PUC-Rio*, n. 11, p. 73–88, 2012.

_____. *Televisão e imaginação infantil: histórias da Costa da Lagoa*. 1998. Universidade de São Paulo, 1998.

_____; OROFINO, Isabel. Crianças, cultura e participação: um olhar sobre a mídia-educação no Brasil. *Comunicação, mídia e consumo*, v. 9, n. 25, p. 73–90, 2012.

_____; PEREIRA, Rogério Santos; MUNARIM, Iracema. Cultura participativa, mídia-educação e Pontos de Cultura: aproximações conceituais. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 8, n. 1, p. 239–258, 2013. Disponível em: <<http://gorila.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3670/2304>>. Acesso em: 5 maio 2013.

GLOBO, Rede. *Profissão Repórter*. [S.l.: s.n.], 2013.

GUARINO, Linda. *Marinando* (video). Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=OvwKYCyA3uE>>. Acesso em: 22 maio 2013.

Il Museo – Ex Stabilimento Florio a Favignana. Disponível em: <<http://www.egadivacanze.it/informazioni/favignana/il-museo-stabilimento-florio.html>>. Acesso em: 22 maio 2013.

JACQUINOT-DELAUNAY, Genevieve. *Prof.ssa Genevieve Jacquinot-Delaunay Università La Sorbonne di Parigi Rivista Médiamorphoses, INA/A. Collin*. Roma: Congresso del MED “La sapienza di comunicare.”, 2006

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

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. *Educação & Sociedade*, v. 29, n. 104, p. 687–715, out. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000300004&lng=pt&nrm=iso&tling=pt>. Acesso em: 7 jan. 2014.

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

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

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

_____. *Ofício de cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura*. São Paulo: Loyola, 2004.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

MEDEIROS, Evandro; OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO / UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT. *Escola Quilombo (vídeo documentário)*. . Brasil: Observatório da Educação do Campo / Universidade Federal do Tocantins – UFT Co.Inspiração Amazônica Filmes. , 2013

MEIRA, Silvio. *Liberdade, dinheiro, neutralidade*. Disponível em: <<http://terramagazine.terra.com.br/silviomeira/blog/2013/10/28/liberdade-dinheiro-neutralidade/>>. Acesso em: 6 jan. 2013.

_____. *PNBL: meses ou anos?* Disponível em: <<http://terramagazine.terra.com.br/silviomeira/blog/2011/01/18/pnbl-meses-ou-anos/>>. Acesso em: 18 jan. 2014.

MST. *Manifesto em defesa do Marco Civil e Neutralidade na Rede*. Disponível em: <<http://www.fndc.org.br/noticias/manifesto-em-defesa-do-marco-civil-e-neutralidade-na-rede-924337/>>. Acesso em: 23 nov. 2013.

MUNARIM, Antonio. *Educação do Campo em Santa Catarina: políticas e práticas*. . Florianópolis: [s.n.], 2012.

MUNARIM, Antonio *et al*. Educação do campo em Santa Catarina: um processo em construção. *Revista Brasileira de Pós-Graduação - Educação Básica: Políticas Públicas e Diversidade Cultural.*, v. 8, n. 1, p. 207–232, 2011.

MUNARIM, Antonio. Educação do Campo: desafios teóricos e práticos. In: MUNARIM, Antonio *et al.* (Org.). *Educação do Campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis, SC: Insular, 2010. p. 9–18.

Museo nazionale dell'Emigrazione Italiana. Disponível em: <<http://www.museonazionaleemigrazione.it/museo.php?id=2>>. Acesso em: 2 jun. 2013.

NOSELLA, Paolo. *Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo*. 1977. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1977.

NUNES JUNIOR, Orivaldo. *Internetividade: Caminhos das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação entre Povos Indígenas*. 2009. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/9887>>. Acesso em: 24 set. 2012.

OROFINO, Maria Isabel. *Mídia e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2005.

PASSARELI, Brasilina; JUNQUEIRA, Antonio H. *Gerações Interativas Brasil - Crianças e Adolescentes Diante das Telas*. . São Paulo: [s.n.], 2012.

PEREIRA, Rogério Santos. *Multiletramentos, tecnologias digitais e os lugares do corpo na educação* (Doutorado em Educação). UFSC, 2014.

POLSKA W BRASYLII: O JORNAL DOS DESCENDENTES POLONESES NO BRASIL. Moradores de Blumenau ainda falam polonês. *Edição 15*, São Bento do Sul, SC, 2007.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, digital Immigrants. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, p. 1–6, 2001. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/10.1108/107481201110424816>>.

PRETTO, Nelson. Educação e inovação tecnológica. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, p. 75–85, 1999. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781999000200007&lng=pt&nrm=iso>>.

PRETTO, Nelson De Luca. *Inclusão digital: “para sonhar muitos sonhos.”* Disponível em: <<http://terramagazine.terra.com.br/blogdonelsonpretto/blog/2013/12/17/inclusao-digital-“para-sonhar-muitos-sonhos”/>>. Acesso em: 19 dez. 2013.

_____. Políticas públicas educacionais no mundo contemporâneo. *Liinc em Revista*, v. 2, p. 10–27, 2006. Disponível em: <https://blog.ufba.br/nlpretto/?page_id=388>.

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

REIA-BATISTA, Vitor. Literacia dos Media como Resultado de Multi-Aprendizagens Multiculturais e Multimidiáticas. *Ensino Online e Aprendizagem Multimidiática*. Lisboa: Relógio D’Água, 2009. .

RIVOLTELLA, Pier Cesare. A formação da consciência civil entre o “real” e o “virtual”. In: FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka (Org.). *Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas, SP: Papius, 2008. .

_____. *Piccole scuole: un’occasione da non perdere*. Disponível em: <<http://www.piercesare.blogspot.com>>. Acesso em: 1 fev. 2013.

ROUANET, Sérgio Paulo. Universalismo concreto e diversidade cultural. In: LOPES, Antonio Herculano; CALABRE, Lia (Org.). *Diversidade cultural brasileira*. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2005. p. 101–114.

SAID, Edward. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Boaventura de Sousa Santos - A transição paradigmática da regulação a emancipação.pdf. *Oficina 25 do Centro de Estudos Sociais (CES) - Coimbra*, n. 25, 1991.

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

_____. *Por que as epistemologias do Sul?*. Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=ErVGiIUQHjM>, 2012

_____; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Milton. O lugar e o cotidiano. In: SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA; MENESES, MARIA PAULA (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 584–602.

SARÀ, Raimondo. *Dal mito all'aliscafo: storie di tonni e di tonnare. Migrazioni e biologia, leggende, tradizioni e socialità*. Palermo: Arti Grafiche Siciliane, 1998.

SERRES, Michel. *Atlas*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

SILVERSTONE, Roger. Inventar o quinto poder - entrevista com Roger Silverstone por Ubiratan Muarrek. *Carta Capital* n.227, p. 58–59, 2003.

_____. *Por que estudar a mídia?* São Paulo: Loyola, 2002.

UNESCO. *Atlas of the World's Languages in Danger*. . [S.l.: s.n.], 2013. Disponível em: <<http://www.unesco.org/culture/languages-atlas/en/atlasmap.html>>.

VASUDEVAN, Lalitha. : Education Remix; new media, literacies, and the emerging digital geographies. *Digital Culture & Education*, v. 2, n. 1, 2010.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, v. junho, n. 33, p. 7–47, 2001.

VIVO, Fundação Telefônica. *Projeto Escolas Rurais Conectadas: Oficinas*. Disponível em: <<http://escolasrurais.org.br/oficinas/>>. Acesso em: 18 jan. 2014.

WANDERLEY, Maria Nazareth. *Meio rural: um lugar de vida e de trabalho*. Disponível em: <<http://sistemas.mda.gov.br/condraf/arquivos/2169821555.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2013.

WILLIAMS, Raymond. *O campo e a cidade: na história e na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

WOO, Yen-Yen J. Getting past our inner censor: collective storytelling as pedagogy in a polarized media environment. *JMLE- Journal of Media Literacy Education*, v. 1, n. 2, 2010.

ZANCHETTA JR, Juvenal. Educação para a mídia: propostas europeias e realidade brasileira. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 109, p. 1103–1122, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000400009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 8 jan. 2014.