



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS - UFGD
FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA – FAIND
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE**



NELSON APARECIDO SILVA CASIMIRO

**AVANÇOS E LIMITES NO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA
INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (TDICS) NA EDUCAÇÃO DO
CAMPO: UM ESTUDO DE CASO DA ESCOLA ESTADUAL PADROEIRA DO
BRASIL**

DOURADOS-MS

2022



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS - UFGD
FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA – FAIND
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE**



NELSON APARECIDO SILVA CASIMIRO

**AVANÇOS E LIMITES NO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA
INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (TDICS) NA EDUCAÇÃO DO
CAMPO: UM ESTUDO DE CASO DA ESCOLA ESTADUAL PADROEIRA DO
BRASIL**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito necessário para a obtenção do título de mestre.

Linha de pesquisa: Educação e Diversidade
Discente: Nelson Aparecido Silva Casimiro
Orientador (a): Prof. Dr. Roberto Lobo Munin
Coorientador: Prof. Dr. Rodrigo Simão Camacho

DOURADOS-MS

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

C339a	<p>Casimiro, Nelson Aparecido Silva.</p> <p>Avanços e limites no uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs) na educação do campo-Escola Estadual Padroeira do Brasil. / Nelson Aparecido Silva Casimiro. – Dourados, MS : UFGD, 2022.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Roberto Lobo Munin.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação e Territorialidade) – Universidade Federal da Grande Dourados.</p> <p>1. Educação do campo. 2. TDICs. 3. Formação docente. 4. Escola. 5. Campo. I. Título.</p>
-------	---

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA –FAIND
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
TERRITORIALIDADE



NELSON APARECIDO SILVA CASIMIRO

*AVANÇOS E LIMITES NO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS
DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (TDICS) NA
EDUCAÇÃO DO CAMPO - ESCOLA ESTADUAL PADROEIRA
DO BRASIL.*

Esta dissertação foi julgada e aprovada pela presente banca examinadora para a obtenção do título de Mestre em Educação e Territorialidade pela Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados.

Dourados, 02 de setembro de 2022.

Prof. Dr. Eliel Benites

Diretor da Faculdade Intercultural Indígena/FAIND

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Roberto Lobo Munin
Orientador/PPGET/UFGRD

Prof. Dr. André Luiz Freitas da Silva
Membro externo/FAIND/UFGRD

Prof. Dr. Cássio Knapp
Membro Interno /PPGET/UFGRD

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a todos e todas que de forma direta ou indireta contribuíram para que esse sonho se tornasse uma realidade, especialmente aos meus familiares, amigos, amigas, professores e professoras, em especial aos meus pais, minha esposa e aos meus filhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus pela vida, pela saúde e pelo desejo do saber, elementos fundamentais para que eu continuasse nos estudos e chegasse a esse momento tão importante em minha caminhada.

Aos meus pais pelo amor, o carinho e o apoio para que eu permanecesse nos meus estudos. Ao meu pai José Ambrósio Casimiro pelo exemplo de perseverança e de luta, mesmo diante de tantas adversidades. À minha mãe Egídia Rosa Silva Casimiro pelo exemplo de humildade e pelo seu olhar materno me acompanhando em tudo.

Aos meus filhos, meus irmãos, cunhadas, sobrinhas e sobrinho que me incentivaram nos momentos difíceis e compreenderam a minha ausência enquanto eu me dedicava à realização dessa tese.

À minha esposa Marcia Carvalho dos Santos, pelo amor, e pelo apoio, a ajuda, a compreensão, o incentivo frequente, não me permitindo desistir do meu sonho, mesmo nos momentos mais difíceis.

Aos meus amigos, amigas e colegas de profissão pelas trocas de conhecimento, pela amizade e pelo apoio demonstrado ao longo de todo o período de tempo em que me dediquei a este trabalho, em especial a aqueles e aquelas cujos depoimentos enriqueceram essa dissertação.

Aos meus professores e professoras que desde os meus primeiros anos escolares até os dias atuais contribuíram e contribuem para o meu desenvolvimento pessoal, profissional, intelectual, me permitindo mais essa realização em minha vida.

Ao meu orientador Prof. Dr. Roberto Lobo Munin e Coorientador Prof. Dr. Rodrigo Simão Camacho por todos os conselhos, pela ajuda, pela compreensão, e pela paciência com a qual guiaram o meu aprendizado e a elaboração dessa dissertação.

Usar recursos digitais não é garantia de aprendizagem. A tecnologia é mais uma ferramenta, que precisa do talento do professor, interesse do aluno e o acompanhamento da família!

Rogério Joaquim

AVANÇOS E LIMITES NO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (TDICs) NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO DA ESCOLA ESTADUAL PADROEIRA DO BRASIL

RESUMO

A educação é algo fundamental para os seres humanos e na atualidade se vê diante dos inúmeros benefícios, mas também dos desafios da inserção de novas tecnologias no contexto escolar. Diante dessa realidade, esse trabalho busca realizar uma reflexão acerca da inserção das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs) na Educação do Campo a partir do estudo de caso da Escola Estadual Padroeira do Brasil (EEPB), situada no município de Nioaque - MS. Para isso realizou-se uma análise sobre a história da educação nacional que conduziu à luta e conquista da Educação do Campo, além de uma reflexão sobre o uso das TICs na educação. Buscou-se também, compreender o panorama da Educação do Campo na atualidade, sob a influência das TDICs e refletir sobre o que muda no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, apresento reflexões sobre a formação docente e o uso dos novos recursos tecnológicos no exercício da docência na EEPB. Analiso também a disponibilidade das novas tecnologias da comunicação e da informação no ambiente escolar e sua aplicação no desenvolvimento de novas práticas educacionais. A metodologia contou com o estudo bibliográfico sobre a história da educação e da educação do campo, bem como a inserção dessas novas tecnologias no contexto escolar, análise dos documentos escolares, da análise das leis e programas de inclusão digital e de pesquisas de campo com entrevista de professores, coordenação, direção e secretária. Os principais resultados obtidos são de que a inserção das novas tecnologias é fundamental para a educação, em especial para a Educação do Campo, mas que a sua simples inserção não contribui para a melhora no ensino. Ademais a partir das entrevistas se percebeu certa insegurança justificada pela questão de formação profissional, além da falta de infraestrutura adequada com recursos condizentes com as necessidades atuais. Outro ponto destacado nos relatos se refere ao papel dos professores durante a pandemia, que forçou a inserção e o uso das TDICs de forma repentina por quase dois anos, comprometendo a aprendizagem pela falta de assistência direta desse profissional, situação a qual se tenta recuperar com o retorno presencial desde o segundo semestre de 2021. Há de se considerar também a carência de políticas públicas e a demora para que elas sejam postas em prática no chão da escola. Outro desafio percebido é a inserção tecnológica com a preservação das tradições, culturas e tempos camponeses.

Palavras-chave:

Educação do Campo, TDICs, Formação docente, Escola, Campo

AVANCES Y LÍMITES EN EL USO DE TECNOLOGÍAS DIGITALES DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TDICS) EN LA EDUCACIÓN EN EL CAMPO: UN ESTUDIO DE CASO DE LA ESCUELA ESTATAL PADROEIRA DE BRASIL

RESUMEN

La educación es algo fundamental para el ser humano y hoy nos enfrentamos a los numerosos beneficios, pero también a los desafíos de insertar las nuevas tecnologías en el contexto escolar. Frente a esa realidad, este trabajo busca reflexionar sobre la inserción de las tecnologías digitales de información y comunicación (TDIC) en la Educación Rural a partir del estudio de caso de la Escuela Estadual Padroeira do Brasil (EEPB), ubicado en el municipio de Nioaque - MS. Para ello se realizó un análisis sobre la historia de la educación nacional que llevó a la lucha y conquista de la Educación Rural, así como una reflexión sobre el uso de las TIC en la educación. También se buscó comprender el panorama de la Educación Rural en la actualidad, bajo la influencia de las TDIC y reflexionar sobre lo que cambia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, presento reflexiones sobre la formación docente y el uso de nuevos recursos tecnológicos en la docencia en la EEPB. También analizo la disponibilidad de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito escolar y su aplicación en el desarrollo de nuevas prácticas educativas. La metodología incluyó un estudio bibliográfico sobre la historia de la educación y la educación rural, así como la inserción de estas nuevas tecnologías en el contexto escolar, análisis de documentos escolares, análisis de leyes y programas de inclusión digital e investigación de campo con entrevistas a docentes, coordinación, dirección y secretaria. Los principales resultados obtenidos son que la inserción de nuevas tecnologías es fundamental para la educación, en especial para la Educación Rural, pero que su simple inserción no contribuye a mejorar la enseñanza. Además, de las entrevistas se percibió cierta inseguridad, justificada por el tema de la formación profesional, además de la falta de infraestructura adecuada con recursos acordes a las necesidades actuales. Otro punto destacado en los informes se refiere al papel de los docentes durante la pandemia, que obligó a la inserción y uso de las TDIC de forma repentina durante casi dos años, comprometiendo el aprendizaje por la falta de asistencia directa de este profesional, situación que se intenta recuperar con retroalimentación presencial desde el segundo semestre de 2021. También se debe considerar la falta de políticas públicas y la demora en ponerlas en práctica en el piso escolar. Otro desafío percibido es la inserción tecnológica con la preservación de las tradiciones, culturas y épocas campesinas.

Palabras clave:

Educación Rural, TDICs, Formación del profesorado, Escuela, Campo

LISTA DE FIGURAS

Gráficos:

- Gráfico 1 – Formação em Educação do Campo p. 76
- Gráfico 2 – Formação Tecnológica para a Educação p. 92
- Gráfico 3 – Contato com as tecnologias antes e pós pandemia COVID 19 p. 96

Imagens:

- Figura 1 – Folder de preços da internet rural em Nioaque – MS p. 68
- Figura 2 – Construção da Escola Estadual Padroeira do Brasil p. 69
- Figura 3 – Imagens Escola Estadual Padroeira do Brasil – 2022 p. 73

LISTA DE QUADROS

Tabela 1 – Formação dos profissionais da EEPB	p. 75
---	-------

LISTAS DE ABREVIATURAS

AGROSUL – Empresa de Serviços Agropecuários de Mato Grosso do Sul

APCs – Atividades Pedagógicas Complementares;

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CI – Comunicação Interna

COVID – Corona Vírus Disease

CPU - Central Processing Unit (Inglês) Unidade Central de Processamento (português)

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EEPB – Escola Estadual Padroeira do Brasil;

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENERA – Encontro Nacional da Reforma Agrária

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GESAC – Governo Eletrônico - Serviço de Atendimento ao Cidadão

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PA – Projeto de Assentamento

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional

SARS-2 - Síndrome respiratória aguda grave

SECAD – Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade

SED – Secretaria de Educação

SEED – Secretaria de Estado de Educação

TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação;

TICS – Tecnologias da Informação e da Comunicação;

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
Capítulo 1 – A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E A EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	19
1.1 – Breve histórico da Educação brasileira	19
1.2 – Educação do campo	25
Capítulo 2 – AVANÇOS E LIMITES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (TDICS) NA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO DO CAMPO	34
2.1 - Conceituação	34
2.2 –Tecnologias e a educação	36
2.3 – Formação de professores	40
2.4 – As TDICS na Educação do/no Campo	47
Capítulo 3 – ESCOLA ESTADUAL PADROEIRA DO BRASIL, EDUCAÇÃO DO CAMPO E A RELAÇÃO COM AS TDICS.....	60
3.1 – Processo de modernização do assentamento ao longo dos 36 anos de existência	61
3.2 – Processo de formação, modernização e os desafios no uso das TICs na Escola Estadual Padroeira do Brasil	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	107
Fontes Orais:.....	107
Referencial Bibliográfico	108
Apêndice A - Formulário realizado com Professores.....	114
Apêndice B: Formulário realizado com profissionais administrativos	118
Anexo I – Planta cartográfica Escola Estadual Padroeira do Brasil - 1985	120

AVANÇOS E LIMITES NO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (TDICS) NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO DA ESCOLA ESTADUAL PADROEIRA DO BRASIL

INTRODUÇÃO

Pensar as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) e as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) na Educação do Campo é um grande desafio, porém é necessário, pois na atualidade ocorre a chegada cada vez maior de diversos recursos tecnológicos na vida social e no contexto educacional, tornando necessária uma reflexão sobre suas aplicações e usos, até para que o trabalho docente e a aprendizagem sejam elementos plenos e satisfatórios para ambos, professor e aluno.

Quando foi pensada essa tese, ela partiu das experiências e vivências como aluno e professor, quando percebi que nasci numa época de transições, a década de 1980, e cresci numa época em que o Brasil passa a se modernizar tanto na cidade, quanto no campo, ainda que de forma mais lenta nesse segundo local.

Não sei se por influência da TV, pela paixão por ciência e modernidade ou simplesmente pelos caminhos do destino, sempre tive encanto por novas tecnologias, de tal forma que desde pequeno mexia no televisor e buscava novos meios para melhorar o sinal dos canais, além de mexer em tudo o que diz respeito às tecnologias, sejam aparelhos de som, videocassete, DVD, entre outros. E de doze para treze anos insisti muito para que meus pais me permitissem realizar um curso de informática na cidade, o que fez crescer ainda mais esse encantamento pelo mundo tecnológico.

Com o passar do tempo, concluindo o Ensino Médio veio a oportunidade de cursar uma faculdade e devido a minha realidade local – e por gostar da disciplina de Geografia, e pela carência de professor formado, optei pelo Curso de Geografia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e me tornei professor. Com o passar dos anos fui sendo conquistado pela Educação e, mais recentemente pela Educação do Campo após o curso de Ciências Sociais – PRONERA, pela Universidade Federal da Grande Dourados. Onde, devido a curiosidade, ajudava sempre que necessário no uso dos recursos tecnológicos os professores e colegas do curso.

Diante desse contexto e somado às dificuldades observadas no meu cotidiano escolar tanto minha, quanto dos meus colegas de trabalho em usar as novas tecnologias, fui levado a questionar essa realidade como professor do campo quanto ao uso das TDICs, bem como os seus desafios do seu uso no exercício da docência.

Tendo como ponto de partida este contexto social, inicio esse trabalho com uma análise sobre o papel da educação e, em seguida, uma análise histórica sobre a educação no Brasil, desde a descoberta, ao desenvolvimento atual da Educação do Campo frente ao contato e uso das novas tecnologias.

A educação é o processo intencional pelo qual se busca o desenvolvimento intelectual dos indivíduos, suas competências, habilidades e potencialidades. Esse processo se dá em vários momentos e espaços sociais, iniciando de maneira informal nas relações do cotidiano vivido – família, igreja, comunidade – e formal nos espaços escolares e instituições de ensino.

Socialmente se atribui muito à educação como a questão do comportamento social, a postura diante das questões pessoais e socioambientais, da produção cultural e científica, e a cada ano que passa novos atributos são destinados às escolas em seu papel de melhorar a vida em sociedade.

Para Haddad (2012, p. 217, 218) “por meio da educação, são acessados os bens culturais, assim como normas, comportamentos e habilidades construídas e consolidadas ao longo da história da humanidade”. O autor ainda afirma que: “Os sistemas escolares são parte desse processo e, neles, algumas aprendizagens básicas são desenvolvidas. Nas sociedades modernas, o conhecimento escolar é quase uma condição para a sobrevivência e o bem-estar social”.

O sistema educacional no Brasil é gerido por um conjunto de leis, diretrizes e regimentos, documentos que de tempos em tempos passam por análises e reflexões que produzem adequações. Para compreender melhor algumas dessas adequações sobre a educação brasileira é necessário realizar uma breve viagem no passado histórico nacional a fim de perceber o que nos trouxe até aqui no que diz respeito a educação e suas transformações ao longo do tempo, bem como, o que levou à luta por diferentes modelos educacionais, em especial à Educação do Campo.

Mas porque começaremos pelo estudo da história da educação brasileira se a temática tem muito mais haver com a atualidade do que com o passado? Para compreendermos esse motivo Bortoloti (2015) diz o seguinte:

Vivemos num mundo do espetáculo e da moda, particularmente no campo da educação. A “novidade” tende a ser vista como um elemento intrinsecamente positivo. Há uma inflação de métodos, técnicas, reformas, tecnologias. Mais do que nunca é preciso estarmos avisados em relação a estas “novidades”, evitando o frenesi da mudança que serve, regra geral, para que tudo continue na mesma. BORTOLOTI (2015, p. 26)

Na busca por tentar fugir desse frenesi ou de modismos acredita-se ser necessário essa leitura do passado para entender o que levou à Educação do Campo e a refletir sobre como as novas tecnologias digitais da informação e da comunicação têm sido introduzidas e, por fim, qual o seu impacto educacional no modo de ensinar e aprender dos camponeses e camponesas.

A história da educação em nosso país tem início ainda no período colonial como resultado da vinda dos Jesuítas, os quais vão iniciar o processo educativo, porém com um caráter religioso, ensinando a língua e a religião dos europeus aos nativos e oferecendo as primeiras letras aos filhos dos colonizadores. Esse processo já trazia consigo condições que se arrastam até os dias atuais – a exclusão –, pois a maioria da população não tinha acesso à educação e as melhores e mais completas instituições de ensino restringiam sua oferta à elite colonial. (Teixeira, 2002); (Calmon, 1957); (França, 2008)

O que se pode perceber é que essa realidade se arrastou pelos momentos seguintes da história nacional, incluindo o período monárquico, o período imperial e o período republicano. Apesar de ter havido ampliação na oferta, essa oferta não foi acompanhada pelo respeito às necessidades e especificidades dos diferentes grupos sociais que se formaram durante a constituição histórica do Brasil.

O Brasil é um país de dimensões continentais com grande diversidade natural, histórica, regional, étnica, cultural, social e econômica. A par dessa realidade, pensar uma educação homogeneizada e universal para atender a todas as necessidades e particularidades é praticamente impossível.

Tal situação de diversidade causa dúvidas e questionamentos sobre como adequar os processos e metodologias de ensino para as diferentes necessidades e realidades do país e de seus grupos populacionais. Pois pensar um modelo único de educação seria inviável dada a diversidade nacional. Da mesma forma, julgar a introdução de novas tecnologias sobre as metodologias educacionais como o elemento salvador, pode não ser a verdade suprema. (Castelano, 2013; Munarim, 2014; Queiroz, 2011).

É nesse cenário de diversidade que surge a Educação do Campo. Mas o que seria a Educação do Campo? Seria aquela escolinha situada no meio rural ou seria algo a mais? Como está a educação do campo na atualidade? O contato com as novas tecnologias da informação e da comunicação contribuem ou não para o avanço da Educação do Campo? Esses questionamentos nortearão esse debate na ânsia de contribuir para uma reflexão sobre as necessidades e as particularidades de uma educação voltada aos povos do campo.

Após muitas lutas e conquistas a Educação do Campo, seus educadores e educandos se deparam com novos e grandes desafios, como a necessidade de se integrarem ao mundo globalizado por meio das tecnologias digitais da comunicação e da informação, situação cada vez mais intensificada, ano a ano desde o final do século XX e início do século XXI. Porém, quais são os impactos desse processo? Seriam positivos ou negativos? Estão atendendo a todos e todas no campo? Conseguirão estes sujeitos preservar seus elementos culturais e o seu modo de vida?

A Escola Estadual Padroeira do Brasil é um exemplo dessa luta histórica por uma educação no campo, cuja modalidade de ensino é pautada na Educação do Campo e, há alguns anos, se vê diante do desafio de se inserir no mundo global e ainda manter como proposta de trabalho a preservação dos valores, costumes, tempos e culturas locais. E mesmo diante das suas limitações materiais e tecnológicas oferecer um ensino de boa qualidade à comunidade local atendida.

Objetiva-se com esse trabalho analisar e avaliar o processo de introdução das novas tecnologias da informação e da comunicação no espaço escolar e na prática educativa, nas escolas de Educação do/no Campo, a partir da realidade da Escola Estadual Padroeira do Brasil, além de refletir sobre a formação e o que muda na prática docente com a inserção e uso das TDICs, bem como as contribuições e os desafios decorrentes desse processo.

A metodologia para o desenvolvimento dessa reflexão contou com o levantamento bibliográfico, a análise e registro de vivências próprias e pelo levantamento de informações da escola por meio da busca de documentos e entrevistas. O levantamento das informações locais contou com a minha própria vivência e com entrevistas junto aos colegas, que em parte, devido ao período pandêmico foram realizadas via WhatsApp no computador, com a aplicação de formulário como roteiro direcionador do diálogo, sendo gravadas por meio de programa Apowersoft e transcrição manual.

A organização do trabalho se dá em três capítulos: o capítulo 1 – estuda o processo histórico da educação brasileira, buscando compreender as transformações educacionais ao longo do tempo e os motivos que estimularam a constituição de uma nova modalidade, a da Educação do Campo; o capítulo 2 – busca refletir sobre as novas tecnologias digitais da informação e da comunicação, sua inserção na educação e os desafios relacionados à formação docente para o uso das TDICs no contexto educacional e ainda reflete sobre as contribuições e os desafios da introdução das TDICs no contexto da Educação do Campo no cenário nacional e regional; o capítulo 3 – traz essas reflexões para a realidade local

da Escola Estadual Padroeira do Brasil por meio de um levantamento histórico do Assentamento que abriga a Escola, e a partir de entrevistas, um levantamento quanto as contribuições e os desafios relacionados à inserção e uso das TDICs pela comunidade escolar.

Capítulo 1 – A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E A EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

1.1 – Breve histórico da Educação brasileira

É preciso compreender as condições educacionais do Brasil desde o período colonial, seus desafios e conquistas, além das limitações que tornaram necessárias as lutas por uma educação diferenciada para os mais diversificados grupos sociais, dentre estes o povo camponês, que se viu excluído do processo de desenvolvimento socioeconômico e, principalmente, educacional no país e que quando isso começa a mudar trata-se de um ensino voltado para uma realidade diversa da dos educandos e seus familiares.

A história da educação brasileira deve ser considerada aqui como um recorte da realidade para compreendermos os caminhos que conduziram à necessidade de formação da Educação do Campo e, mais recentemente da inserção dos meios tecnológicos, antes pertencentes ao meio urbano, mas que aos poucos vai adentrando nos mais diferentes espaços sociais, inclusive no meio rural e na vida do camponês.

Com o objetivo de compreender esse processo é necessário dialogar com o passado do nosso país na busca pelas respostas para o processo que estimulou a emergência da Educação do Campo.

A divisão histórica da educação no Brasil costuma se dar da seguinte forma: Período Jesuítico: inicia-se com a chegada dos jesuítas por volta de 1549 indo até 1759. Em seguida vem o Período Pombalino com expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, indo até 1808. Na sequência vem o Período Joanino iniciando com a chegada da coroa portuguesa às terras brasileiras e uma série de ações no campo educacional. Em 1822 após a Proclamação da Independência, inicia-se o Período Imperial marcado pelo reconhecimento da gratuidade do ensino primário a todos e a criação de escolas para meninas, período que se estende até 1889. Período Republicano 1889 a atualidade, nesse período a educação passa por uma série de fases e transformações que ainda estão em estruturação nos dias de hoje, como é o caso da própria Educação do Campo frente as novas tecnologias. (França, 2008; Meirelles, 2013; Nascimento, s/d; Olinda, 2003; Saviani, 2008).

A história da educação brasileira começa pouco depois do início da colonização, com a chegada dos jesuítas, quando estes iniciam o processo de instrução educacional, religiosa, linguística e cultural. Essa primeira fase é marcada por um ensino doutrinário cristão, pautado na instrução primária e secundária e no ensino da língua aos nativos, a

princípio esse ensino era voltado para as elites, seja para os colonos, seja para os caciques, tendo como função prepará-los para o processo de dominação colonial.

Esse período tem início marcado pela instalação das primeiras escolas e/ou casas de educação, período que vai, aproximadamente, de 1549 a 1759, desde a chegada do Padre Manuel da Nóbrega até a expulsão dos jesuítas e a instalação do período pombalino 1759.

Os jesuítas vão ocupar um papel importante nesses quase 210 anos de atuação, pois são eles que vão criar os primeiros espaços e métodos de educação na colônia, e dessa forma constituíram o primeiro sistema educacional no Brasil Colônia. Segundo Teixeira (2002):

É incontestável que os jesuítas foram os primeiros educadores brasileiros, solidificando os fundamentos da nossa pirâmide social. Foram também os primeiros a instalar escolas no país, marcando de maneira decisiva sua representatividade à História do Brasil. (TEIXEIRA, 2002, p. 45)

Situação comprovada por Calmon (1957), “a instrução era jesuítica”, e segundo ele foram os jesuítas que fundaram as primeiras unidades de educação “colégios” e “residências”.

[...] eles ministravam o ensino elementar, de acordo com a "Ratio Studiorum", que modificara o método da Universidade de Paris - ensino integral, concêntrico, progressivo, aristotélico, igualmente de humanidades, moral e ginástica. (CALMON, 1957, p. 138).

Com a ajuda dos jesuítas, os portugueses e espanhóis levavam “sua forma de vida, de maneira impositiva, por meio das letras e da religião”. (FRANÇA, 2008, p.76)

A partir dessas análises percebe-se a importância do trabalho dos jesuítas no desenvolvimento inicial da educação no Brasil colonial e no desenvolvimento da língua portuguesa na colônia, assim como a transformação sociocultural dos povos nativos. Não que sejam só coisas boas, pois o trabalho destes esteve pautado nos interesses europeus, especialmente portugueses, tendo um caráter religioso e, também instruído aos interesses do capitalismo comercial vigente, atuando na intervenção sobre os povos indígenas para que estes servissem cordialmente aos colonizadores com a exploração de recursos naturais e o desbravamento dos territórios por eles conhecidos em favor dos colonizadores.

Em 1759, o Marques de Pombal expulsou os jesuítas e buscou implementar um novo regime educacional por meio da chamada Reforma Pombalina, que durou até 1808.

A expulsão pode ser explicada por Azevedo como resultado do monopólio jesuítico na educação e por praticar uma educação humanística, sem estímulo ao desenvolvimento das ciências experimentais.

[...] o total monopólio do ensino, ou seja, os jesuítas foram acusados de possuírem a exclusividade do ensino. A Companhia de Jesus foi imputada a culpa pelas dificuldades de ordem econômica de Portugal e seus domínios, sendo que também parte desta crise deveu-se ao desenvolvimento científico e tecnológico emergente em outros países. Portugal havia confiado muito o ensino eminentemente humanístico à sua população, não estimulando de antemão as ciências experimentais necessárias para o desenvolvimento industrial. (AZEVEDO, 1964, apud. WREGE s/d, p. 567).

O Marques de Pombal viveu num tempo de transformações por conta da influência da mentalidade e da ideologia iluminista. O Iluminismo pregava a ideia de um estado e de uma escola laica. Sendo assim sob essa influência ideológica na sua proposta educacional tornava inviável a presença dos jesuítas, em razão da sua vinculação entre educação e religião.

A reforma proposta pelo primeiro-ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, tornava a educação uma responsabilidade do Estado, com caráter laico e voltada para a valorização das ciências modernas.

Silva; Amorim (2017, p. 186) afirmam que o período pombalino esteve marcado “sob forte influência iluminista, [e que] as reformas pombalinas buscaram difundir os rudimentos elementares da ciência e das luzes tanto na metrópole como no além-mar”.

Porém, se por um lado se buscava racionalizar a educação, por outro provocou a desestabilidade no processo educacional no Brasil Colônia e como consequência não atingiu os resultados esperados, acabou promovendo um declínio na oferta e na qualidade do ensino e, ao mesmo tempo não se tornou tão importante quanto se esperava, pois o que se imaginava é que as transformações ampliassem e melhorassem a educação.

Sobre essa situação França (2008) traz o seguinte:

Entretanto, o período pombalino no Brasil não foi tão importante quanto se esperava. Foi marcado pelo profundo retrocesso da educação, em Portugal e suas colônias: o ensino ministrado, de péssima qualidade; os professores, mal remunerados e pouco preparados para assumir funções na administração da Colônia. (FRANÇA, 2008, p.77)

Esse retrocesso causado pela reforma em que se desarticulou o sistema jesuítico sem antever uma estrutura física e política mínima, com isso não se conseguiu tornar

viável o novo sistema, entende-se que como resultado da falta de estrutura física e humana, Pombal não tenha obtido o êxito como era esperado com sua política

Como um despoista esclarecido¹, o Marques de Pombal, usou de sua influência iluminista para construir um sistema absolutista esclarecido, subjungando todo o contra poder da época.

Como resultado da estatização e laicização do ensino sem um sistema educacional consistente a educação foi pulverizada, o educando tinha de ir à casa professor ou ao espaço de ensino para as aulas régias. Sem a existência prática da instituição Escola.

Faltavam educadores para a realização das aulas régias, uma vez que não havia professores aptos a ministrar aulas em vários campos do conhecimento. Cartas Régias traziam os conteúdos que deviam ser ensinados, dentre eles se manteve o ensino religioso.

Esse novo modelo permaneceu excludente assim como o jesuítico, pois nele negros e mulheres não tinham acesso à educação. Esta era oferecida somente as pessoas brancas do sexo masculino. Por não estar bem organizado político e economicamente esse sistema teve o seu fim no ano de 1808, quando vem para o Brasil Colônia a Coroa Portuguesa, dando início ao período Joanino.

O Período Joanino é o nome dado ao momento histórico marcado pela presença da família real no Brasil colônia, entre os anos de 1808 e 1822, quando ocorre a Proclamação da Independência.

Esse período é decorrente da expansão e dominação francesa na Europa, quando pressionado entre ceder às exigências francesas e tentar manter sua economia, a Coroa Portuguesa foge para a o Brasil Colônia com sua corte, a fim de manter suas relações econômicas com a nação rival dos franceses, a Inglaterra.

Nesses quase catorze anos Dom João VI põe fim a decadente política educacional de Pombal e inicia um processo de reestruturação da educação na Colônia, com foco no ensino superior – nas áreas médicas, jurídicas e das academias militares. Contando também com escolas primárias e cursos isolados.

Situações apontadas por Boaventura (2009)

Do ensino médico do tempo do rei, depois com o ensino jurídico já no Brasil independente, originou-se o ensino superior por ordem de faculdades. Os principais tipos de ensino foram o médico, os cursos jurídicos, seguidos do militar e profissional, das aulas e cursos isolados e das instituições culturais. [...] A criação do ensino superior público de

¹ Entenda-se como déspota esclarecido aquele que governa de forma absolutista, que implementavam reformas políticas e econômicas de cunho iluministas, que de alguma forma visava acelerar o processo de modernização e assim aumentar seu poder e prestígio a fim de combater a oposição ao seu governo.

Medicina, ainda na Bahia e no Rio de Janeiro, foi uma das primeiras iniciativas do Príncipe Regente na área da educação. Seguiram-se a criação das Academias Militar e de Marinha, escolas primárias, aulas e cursos isolados. (BOAVENTURA, 2009, p. 131, 133)

Nesse período histórico ocorreram diversas ações por parte da coroa portuguesa que contribuíram para além da educação como a construção da Academia Real Militar, do Museu Nacional, do parque do Jardim Botânico, da Biblioteca Nacional, entre outras, beneficiando principalmente o Rio de Janeiro, que abrigou a sede do seu reinado no Brasil Colônia.

O retorno de D. João à Portugal ocorre em 1821, como consequência da Revolução do Porto de 1820 e da convocação das Cortes, após a derrota de Napoleão pelos aliados europeus. Ficando no governo da Colônia o Príncipe D. Pedro. As turbulências surgidas nesse período e a incerteza das liberdades no Brasil estimularam em 1822 a Proclamação da Independência.

O período imperial do Brasil compreende o intervalo de tempo entre 1824, quando de fato ocorre o reconhecimento da Proclamação da Independência realizada em 1822, e 1889 quando é proclamada a República.

No ano de 1824 é instituída a primeira Constituição do Brasil, dentre as normativas dessa constituição estavam as diretrizes educacionais, que instituiu o ensino primário gratuito para todos os cidadãos do país.

Segundo Almeida (s/d) “a Constituição de 1824 assegurava, pelo menos, o princípio da gratuidade da instrução primária e o ensino das ciências e das artes em colégios e universidades”, ainda segundo a autora é somente a partir de 1827 que “é concretizada a primeira Lei de Instrução Pública Nacional do Império, determinando a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades do Brasil”.

Durante esse período na educação predominou o método Lancaster, como uma forma de suprir a carência de professores, em razão das péssimas condições de trabalho pela falta de infraestrutura, baixas remunerações, dificuldade na formação de professores. Nesse método educandos que se destacavam assumiam o papel de monitores dos demais educandos, assim se tentava instruir mais alunos com menos professores.

Para Pereira (s/d) “O papel do professor tornou-se então o de instruir os monitores antes do início das aulas com ordens precisas e direcionadas para que eles fossem capazes retransmitir os conhecimentos dados pelo professor”. Segundo Castanha (2012), dessa maneira um professor ensina um grupo de alunos mais “amadurecidos” e esses

transmitiam as instruções do professor a pequenos grupos de alunos e, dessa forma um “professor poderia instruir muitas centenas de crianças”.

Segundo Pereira (s/d):

Para cada um dos agrupamentos havia um programa a ser desenvolvido em leitura, escrita e cálculo. Ao monitor cabia fazer o controle da classe e classificar os alunos em suas turmas de acordo com os saberes; portanto, cada aluno poderia participar de até três grupos diferentes de acordo com seu desenvolvimento em cada disciplina. (PEREIRA, s/d).

Essa metodologia adotada pelo período imperial a partir da Constituição de 1824 era tida como um modelo moderno para a época. Porém, segundo Castanha (2012, p. 13) de “modo geral, os resultados da utilização do ensino mútuo no Brasil ficaram muito aquém do esperado”

A partir de 1891, o Brasil viveu uma série de transformações políticas em razão da proclamação da República, levando a efeitos sobre a estruturação da educação nacional. Foi no campo da educação considerado um período fecundo em virtude das diferentes reformas ocorridas, especialmente, sob influência positivista.

Com a Proclamação da República, o Brasil adotou o federalismo e o poder, até então centralizado no imperador, foi dividido entre o presidente e os governos estaduais. [...] O período foi marcado pelo desenvolvimento da indústria, pela reestruturação da força de trabalho - não mais escrava -, pelas greves operárias e pela Semana de Arte Moderna. No mundo, aconteceu a Revolução Russa, a Primeira Guerra Mundial e a queda da bolsa de Nova York. Essas transformações tiveram ecos na Educação. A ideia do ensino como direito público se fortaleceu e surgiram modelos que se perpetuaram. (MEIRELLES, 2013, não paginado)

Ainda que tantas transformações estivessem acontecendo a nível mundial e, direta ou indiretamente atingissem o Brasil, o país permanecia rural, pois até a metade do século XX a maior parte da população vivia no campo, porém o ensino que começava a se desenhar nesse período era voltado para o mundo urbano, visto que este começa a crescer em virtude do início do processo industrial, um contra senso, como afirma Meirelles (2013, não paginado), pois “embora grande parte da população estivesse no campo, os grupos eram construídos nas cidades. Nas áreas rurais, havia apenas escolas isoladas, com uma sala e alunos de diferentes idades”.

Situação que reflete um processo de exclusão do direito à educação daqueles e daquelas que formavam a principal mão-de-obra e geravam a maior parte da renda do país na época.

De maneira semelhante ao que ocorreu no século anterior, durante o século XX reafirmou-se a necessidade da escola pública, gratuita e obrigatória. Apesar da efetiva extensão dos programas educacionais, as medidas tomadas ainda eram insuficientes para suprir as necessidades. (BORTOLOTI, 2015, p. 182)

Apesar de tantas lutas e transformações a educação durante a maior parte do século XX permaneceu com algumas características enraizadas desde a colonização como, por exemplo a exclusão da maioria da população do acesso à educação, especialmente daquela educação que respeite as particularidades e necessidades locais, pois o modelo oferecido era sempre pensado a partir das grandes cidades, da mesma forma essa educação que se construía não fornecia boa qualificação aos seus profissionais, nem tão pouco possuía uma estrutura física, material e logística adequadas à realidade e necessidade brasileira, tanto da cidade quanto do campo.

E hoje, quase duzentos anos após a Independência nacional essa realidade descrita se arrasta, comprometendo a oferta e a qualidade do ensino oferecido, principalmente para as populações mais humildes e, também populações tradicionais, como indígenas e camponesas.

1.2 – Educação do campo

A história brasileira da educação como já foi vista até aqui mostra que ela sempre esteve atrelada às estruturas e necessidades das classes dominantes e, por isso, foi excludente, principalmente para com as comunidades e pessoas mais humildes, e os povos do campo.

A exemplo dessa realidade, a própria história nacional não se mostrou muito preocupada com a educação das populações camponesas apesar de que pela maior parte do tempo, desde o descobrimento até o século passado, a maior parte dos brasileiros vivessem no campo, revelando um verdadeiro descaso com aqueles e aquelas que contribuíam com a riqueza do país com o suor do próprio trabalho, é bem provável que essa construção cidadina da educação esteja atrelada a concepção de atraso social e tecnológico do campo, tão comuns ao pensamento social do passado e até mesmo do presente.

A exemplo dessa realidade o Parecer nº 22/2020 traz o seguinte:

A Conselheira Edla de Araújo Lira Soares, no Parecer CNE/CEB nº 36, de 4 de dezembro de 2001, problematizou as dificuldades da educação no campo ao longo da história brasileira, ressaltando que: [...] No Brasil,

todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo. (Parecer nº 22/2020 do Conselho Nacional de Educação, p. 6)

O que se viu ser construído no Brasil foi uma educação elitista e excludente, voltado aos interesses do capital e não da população que compunha a sociedade brasileira. Da mesma forma com a ascensão de uma nova elite no século XX, a classe burguesa urbana, os interesses mudaram um pouco, a oferta educacional foi ampliada, mas para continuar atendendo os interesses da nova classe dominante, constituindo assim, segundo certos interesses, uma educação de massa voltada ao trabalho urbano: fabril ou comercial.

E sobre a educação de massa, Castelano (2013) diz o seguinte: “A escola de massas oriunda da sociedade burguesa contribui para legitimar a divisão de classes, pois a escolarização, ao menos em termos de qualidade, não é a mesma para todas as pessoas”. (CASTELANO, 2013, p.7).

Em razão dessas condições foi necessário travar um processo de lutas para que se chegasse à Educação do campo como uma modalidade específica para atender a população camponesa. Esse processo está ligado à própria história da educação em nosso país, uma vez que se trata da luta contra a exclusão, e pela valorização do ser camponês buscando o reconhecimento e o respeito pelas suas especificidades, necessidades e tempos.

A década de 1930 é marcada, entre outros fatos notáveis, pelo início da industrialização nacional e para a sua concretude necessitava de uma mão de obra melhor qualificada para o trabalho fabril. Em razão disso houve a necessidade de se ampliar a oferta de vagas nas escolas, a própria educação passa a ser vista com outros olhos e isso promove uma série de transformações políticas, além de se ter nela esperança de solução para as mazelas do país.

Sobre essa situação da década de 1930, entre outras coisas, Bento (2013) traz o seguinte:

A centralidade do debate em torno da educação decorreu das expectativas de que ela seria o lugar por excelência onde as possibilidades de desenvolvimento para o país seriam traçadas e aplicadas à sociedade. A educação foi elevada a um status de importância singular na história do país, visto que, para setores importantes da intelectualidade, era neste

âmbito que as mazelas da sociedade brasileira deveriam ser solucionadas. (BENTO, 2013, p. 14)

Surgia assim “a necessidade de formar um novo homem, adaptado ao espaço urbano e portador de um saber técnico-científico, visava suprir as novas necessidades advindas do processo de modernização”. (BENTO, 2013, p. 2).

Até então a escola é vista a partir do viés socioeconômico. É a partir de 1932, que vão surgir as primeiras reflexões sobre a escola como política social, e assim surgem propostas que visam atender igualmente o campo e a cidade. Sobre esse contexto:

Em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que buscava diagnosticar e sugerir rumos às políticas públicas de educação e preconizava a organização de uma escola democrática, que proporcionasse as mesmas oportunidades para todos e que, sobre a base de uma cultura geral comum, possibilitasse especializações para as atividades de preferência intelectual (humanidades e ciências) ou de preponderância anual e mecânica (cursos de caráter técnico) agrupadas em: extração de matérias-primas - agricultura, minas e pesca; elaboração de matérias-primas - indústria; distribuição de produtos elaborados - transportes e comércio. Nessa proposta, as demandas do campo e da cidade eram igualmente consideradas e contempladas. (BRASIL, 2007, p. 10)

Nascia nesse momento o fio de esperança para que se pudesse pensar num novo modelo de educação, com a esperança de igualdade, a partir de então ansiava se por uma educação descentralizada e que respeitasse a vivência local do campo e não mais apenas do meio urbano-industrial, e ainda que levasse bastante tempo e fosse difícil de se concretizar, a semente estava lançada.

No Brasil as décadas de 1960 e 1970 foram momentos marcantes. Houve maior penetração do capital internacional na economia, resultando num crescimento das contradições do capital nacional-desenvolvimentista. Em consequência disso houve o crescimento do movimento operário e camponês, o surgimento de partidos de esquerda e de grupos e entidades que almejavam a transformação da estrutura da sociedade, bem como o comprometimento de alguns setores das Igrejas com as lutas sociais. Houve também o crescimento e a difusão de experiências que viam na educação um dos instrumentos que proporcionaria uma maior conscientização política e social e uma participação transformadora das estruturas capitalistas presente na sociedade brasileira. (QUEIROZ, 2011, p. 38)

Esse momento fecundo, fez com que essa semente encontrasse um solo mais fértil, e, começasse a soltar suas primeiras raízes, conduzindo à luta por uma Educação do Campo, como aponta Queiroz (2011):

Se por um lado a história da educação rural no Brasil foi de negação deste direito aos agricultores, por parte das ações e das políticas

governamentais, constata-se, sobretudo nas três últimas décadas do século XX, toda uma movimentação e organização por parte das organizações e entidades dos agricultores, não apenas por uma educação rural, mas por uma educação do campo. Estas lutas fazem parte do conjunto de iniciativas e ações contra a concentração da terra, do poder e do saber. (QUEIROZ, 2011, p. 39)

Somente no final da década de 1980 e início da década de 1990 que essa semente já se transformando em planta desabrocha começando a constituir o que passou a ser conhecido como “movimento por uma educação do campo”.

Entre os principais autores desse movimento estavam os camponeses e camponesas que buscavam assegurar mais do que a terra para sua sobrevivência, mas também o direito à educação, como afirma Caldart (2012, p. 261), “não é por acaso que são os mesmos trabalhadores que estão lutando por terra, trabalho e território os que organizam esta luta por educação”.

São esses trabalhadores e trabalhadoras que em união e parceria com movimentos sociais e instituições públicas que vão se organizar coletivamente na busca por tornar essa conquista possível.

Para isso se mobilizaram pela realização de uma conferência nacional pela Educação específica para o povo camponês, dando origem a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo realizada em 1998 e, segundo Caldart (2012), é nesse evento que o termo Educação Básica do Campo nasceu, passando a ser chamada de Educação do Campo a partir do Seminário Nacional em 2002.

O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004. (CALDART (2012, p 259, 260)

Nascia assim a Educação do Campo como a conhecemos hoje, mas as lutas não pararam, muitas lutas tiveram e tem de ser travadas diariamente para que haja o reconhecimento e a valorização dessa modalidade de educação, uma vez que há grande interesse do capitalismo em enfraquecer as resistências à sua expansão.

Pensando nessa necessidade de resistência não podemos esquecer que a educação segundo a Constituição da República Federativa do Brasil 1988 (BRASIL, 2004, p.121) é um direito da Ordem Social, sendo prevista legalmente no capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, na Seção I – Da Educação, nos artigos de 205 a 214.

Nesse conjunto de Leis estão, entre outras, as disposições gerais e fundamentais sobre o direito à educação, dos deveres do Estado e da família, da organização dos sistemas de ensino, do financiamento à educação e versa também sobre o Plano Nacional de Educação e sobre as adequações da Educação à realidade e necessidade dos sujeitos atendidos.

Porém, a Constituição por sua generalidade não versa claramente sobre a Educação do Campo, o que leva a uma reflexão acerca dessa generalidade, assumindo a Educação do Campo como um direito social garantido pelo acesso à educação como um todo. Pois o mais próximo que se tem nesse conjunto de Leis que regem sobre uma modalidade diferenciada de educação é o que se encontra no Artigo 206, “III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas[...]”.

Sobre essa relação legal com o Artigo 206,

A educação, como direito de todos ao acesso e à permanência na escola, está consagrada na Constituição brasileira (art. 206), que indica a necessidade de elaboração, financiamento, implementação e avaliação de políticas mantidas pela União, estados e municípios. (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p.239)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) prevê no artigo 28 as normatizações para a educação rural:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (2010, p. 49) traz no capítulo IV e artigo 58 o seguinte: “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura”. E por que não dizer também acesso à educação específica à sua realidade ou contexto de vivências.

Esses pressupostos legais vêm assegurar uma educação que respeite os valores e as características próprias do contexto social do público atendido pelas escolas, daí se deve conceber um processo educacional baseado na realidade do educando. Realidade que não era respeitada no passado e que motivou à luta pela constituição da Educação do

Campo, uma educação que contemple e respeite as necessidades e vivências dos educandos camponeses e de sua comunidade.

Segundo Hadaad:

Conceber a educação como direito humano significa incluí-la entre os direitos necessários à realização da dignidade humana plena. Assim, dizer que algo é um direito humano é dizer que ele deve ser garantido a todos os seres humanos, independentemente de qualquer condição pessoal. Esse é o caso da educação, reconhecida como direito de todos após diversas lutas sociais, posto que por muito tempo foi tratada como privilégio de poucos. (HADAAD, 2012, p. 217)

Segundo Arroyo (2012, p.231, 232): “a hipótese de que o reconhecimento da diversidade não enfraquece, e sim fortalece, os princípios em que se assenta a construção teórica da Educação do Campo, do projeto de campo e de sociedade”, nesse contexto a Educação do Campo vem fortalecer a comunidade quanto a sua pertença socioterritorial.

A criação de um projeto de Educação do Campo está relacionada com as experiências educativas alternativas que os movimentos socioterritoriais camponeses (FERNANDES, 2005), principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), vinham desenvolvendo em acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária. Elas foram sistematizadas nos seminários e encontros regionais e nacionais a partir da segunda metade da década de 1990 (CAMACHO, 2019, p. 41).

Sendo assim essa educação que se construiu da luta dos movimentos vem fortalecer a luta pelo reconhecimento do ser camponês, suas especificidades, ao mesmo tempo que espera que ela o instrua a resistir às tentativas do avanço capitalista, num processo de territorialização da educação e do campesinato.

Segundo Camacho (2019, p. 70) “A territorialização da Educação do Campo é produto e, concomitantemente, instrumento da luta dos movimentos socioterritoriais camponeses e, portanto, a territorialização de um significa, também, a territorialização do outro”. Dessa forma a

Educação do Campo se contrapõe ao agronegócio porque este é predador e explorador, desterritorializa e mata camponeses, produz agroecossistemas simplificados em seus latifúndios de monocultura, desterritorializando a cultura camponesa para a produção de commodities. Em seu lugar os movimentos socioterritoriais camponeses propõem a territorialização da agricultura camponesa, da Reforma Agrária, da agroecologia popular, da soberania alimentar etc. Por isso, a Educação do Campo é instrumento de combate ao agronegócio-latifundiário e de auxílio à territorialização de um modelo popular de agricultura, valorizando o trabalho, a economia e a cultura camponesa. (CAMACHO, 2019, p. 70,71)

Pode se perceber que nesse cenário a Educação do Campo deve ocupar um papel fundamental nos movimentos socioterritoriais camponeses, dentre eles o de conscientizar e instrumentalizar de forma prática, teórica e política os sujeitos do campo para esse enfrentamento. Sendo assim “a Educação do Campo se transforma em um instrumento de resistência cultural e política da classe camponesa frente ao capital” (CAMACHO, 2014, p. 760).

Visto que a educação em virtude da influência neoliberal, tem deixado de lado sua formação para a cidadania, passando a se preocupar muito mais com o seu aspecto funcional tendo buscado a formação de mão-de-obra qualificada (HADAAD 2012, p. 218, 219). “A educação como direito humano pressupõe o desenvolvimento de todas as habilidades e potencialidades humanas, entre elas o valor social do trabalho, que não se reduz à dimensão do mercado” (HADAAD, 2012, p. 219).

Nesse contexto há de se perceber a importância de uma educação voltada à preservação ambiental com estímulo a práticas agroecológicas para que estas atendam principalmente os educandos e seus familiares. Situação que justifica a introdução da disciplina de Eixo Temático Terra-Vida-Trabalho que atua interdisciplinarmente para estimular o reconhecimento do ser camponês, seus modos de vida e de produção.

Essa disciplina também traz a vivência prática dos educandos para o espaço escolar por meio de ações coletivas ou individuais ligadas ao levantamento de problemas da comunidade e a pesquisa por soluções, assim como o cultivo de hortaliças, de verduras, de frutíferas, cultivares agrícolas, de plantas da flora e de práticas pecuárias locais.

Quando pensamos a Educação do Campo devemos pensa-la a partir do seu local, não a partir de outros lugares, de fora, pois senão ela deixa de cumprir o seu papel social, pois a “Educação do Campo é uma Educação Territorial” (FERNANDES, 2008, apud. CAMACHO, 2019, p. 171), e “Quando os camponeses pensam a sua existência a partir da cidade, gera-se um estranhamento de si mesmos. Isso dificulta a construção de uma identidade social, territorial, cultural e de classe camponesa”. (CAMACHO, 2019, p. 171).

Nesse contexto,

[...] para a existência dos territórios camponeses e para a territorialização da Educação do Campo, também se faz necessário romper com a lógica capitalista de produção. [...] A territorialização da Educação do Campo está em constante conflito/disputa com a territorialização do capital monopolista no campo (agronegócio). A territorialização do capital, concentrando a terra, desterritorializa os camponeses. Assim, neste processo de territorialização da Educação do Campo, está intrínseca a

necessidade de resistência e de ruptura ao capital no campo. (CAMACHO, 2019, p. 65).

Quando ocorre a expropriação do campesinato, ocorre a subalternização por meio do processo de monopolização do território, dessa forma cabe aos camponeses buscar meios de enfrentar essa realidade, podendo a Educação do/no Campo contribuir de forma significativa para isso

E diante desse cenário de disputas o fortalecimento da identidade e de consciência do território camponês se tornam necessárias, uma instituição importante para que isso ocorra de fato pode ser a Escola do Campo, enquanto Educação do Campo, por meio de ações diversas integradas à concepção do Eixo Temático Terra-Vida-Trabalho, pois somente sentindo se parte de um território e de uma identidade própria se pode ser capaz de enfrentar a desterritorialização.

Como resultado dessas lutas por uma educação mais próxima da realidade camponesa é que a Educação do Campo vem ganhando espaço no mundo da pesquisa e, com isso ganhando mais visibilidade social e política. As Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná apontam que “[...] a educação do campo tem conquistado espaço político na conjuntura atual, em função da atuação dos movimentos sociais e das iniciativas governamentais que foram impulsionadas pela sociedade civil organizada” (PARANÁ, 2006). Justificando o fato de que cada vez mais, surgem trabalhos e pesquisas em torno dessa temática, suas metodologias e princípios.

Sobre os princípios da Educação do Campo Lemes; Nardoque (2016) trazem o seguinte:

Os princípios para a educação do campo, nas últimas décadas, avançaram nos espaços de pesquisa sobre escola pública, no esforço de construção de metodologia e conteúdos capazes de atenderem aos aspectos pertinentes ao campo, dando ênfase às características próprias de cada realidade. (LEMES; NARDOQUE, 2016, p. 133)

Pode se perceber uma clara transformação na sociedade camponesa da atualidade e, assim como há um esforço para uma adequação nas metodologias e no currículo, mais recentemente tem sido desafiador integrar os novos recursos tecnológicos presentes na sociedade com as práticas educacionais da Educação do Campo adequando-as à realidade da Escola sem descaracterizar o modo de vida camponês.

Diante dessa nova realidade é necessário buscar identificar as vantagens que que esses novos recursos podem propiciar e com isso “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”. (MUNARIM, 2014, 28)

A autora se referindo ao modelo de educação que se formou no Brasil como resultado da colonização, severa e excludente ainda reflete que:

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 apoiam suas reivindicações – e a luta por educação é uma delas – no direito de questionar e reverter ideologias e imposições do imperialismo. (MUNARIM, 2014, 34)

A escola do campo, para se diferenciar da escola da cidade tem de adequar seus objetivos e métodos educativos para que estes compreendam, reconheçam e busquem satisfazer as necessidades impostas pela relação escola-campo-produção, e assim atendam a comunidade buscando promover a melhoria constante da vida dos povos do campo e as novas tecnologias podem contribuir significativamente para isso desde que sejam bem inseridas em considerando todos os aspectos estruturais, técnicos e humanos.

Capítulo 2 – AVANÇOS E LIMITES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (TDICS) NA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neste capítulo buscar-se-á refletir sobre a conceituação e a chegada das tecnologias na educação com uma análise mais aprofundada das novas tecnologias digitais da comunicação e da informação no meio educacional. Relacionar-se-á as condições educacionais com o uso das novas tecnologias, partindo da formação docente e da relação entre o imigrante digital² “professor” e nativo digital³ “aluno”. Espera-se, por fim, traçar uma breve relação entre as novas tecnologias e a Educação do Campo.

2.1 - Conceituação

O que se pode entender por tecnologia? Essa resposta é muito complexa, apesar de parecer muito simples. Para cada segmento da sociedade ela pode significar algo diferente. Outra questão desse período é como se desenvolve a tecnodocência⁴ na educação e, em especial, na Educação do Campo? Temática que começa a se destacar no cenário educacional em razão da inserção de novas metodologias e recursos tecnológicos do campo da informática e da comunicação na atividade docente.

Existe um vínculo equivocado que limita a tecnologia à área da informática (VESHI, 2020). A percepção social das tecnologias somente relacionadas aos produtos e serviços ligados à área da computação, da comunicação e da indústria não abrangem plenamente o seu conceito.

² São chamados de imigrantes digitais as pessoas nascidas antes de 1985 e que tenham tido contato com o mundo tecnológico na sua juventude ou na vida adulta, e que por não terem nascido em contato com tais recursos tem de se adaptar a eles ao logo da vida, como um estrangeiro que muda para outro país e tem que aprender novos costumes, culturas e construir novos hábitos. (POLITI, 2019, sem paginação. Adaptado)

³ Chamamos de nativos digitais pessoas nascidas a partir da década de 1980 e que cresceram imersos no mundo tecnológico e, que estão familiarizados com a internet, o celular, entre outros recursos. (POLITI, 2019, sem paginação. Adaptado)

⁴ Tecnodocência pode ser definida como: “a integração entre docência e TICs com base epistemológica interdisciplinar e transdisciplinar por meio da utilização dos conhecimentos prévios do aprendiz (professores e alunos) para o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre os processos tramados de ensino, aprendizagem e avaliação”. (LIMA, L.; LOUREIRO, R. C. Tecnodocência: concepções teóricas. Fortaleza: Edições UFC, 2019. Apud. DARIN, T. 2020, sem paginação. Disponível em <<https://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/08/conheca-a-tecnodocencia-e-sua-importancia-na-formacao-de-docentes/>> Acesso em 20 de junho de 2022).

O sentido etimológico da palavra vem do grego, sendo separada em duas partes: *téchne*, que pode ser definido como "arte ou ofício" e *logia*, que significa "o estudo", então poderia ser definido como o estudo da arte, ofício ou técnica. Mas ainda assim não definem plenamente o seu significado o que nos vai deixar sempre com uma pequena lacuna a ser preenchida.

Segundo o site Tecmundo “podemos dizer que a tecnologia é o uso de técnicas e do conhecimento adquirido para aperfeiçoar e(ou) facilitar o trabalho com a arte, a resolução de um problema ou a execução de uma tarefa específica”. A partir dessa concepção as novas tecnologias surgem sempre da necessidade de se solucionar algum problema, necessidade ou ainda facilitar a vida.

Segundo Veschi (2020) “a tecnologia é a passagem pela qual o conhecimento e as ferramentas divergem para criar algo útil e funcional”. Ainda segundo o autor, existem as “tecnologias suaves e as duras” sendo que as “primeiras se referem às pessoas que aplicam o conhecimento, bem como os protocolos estabelecidos de organização e processo, e as segundas respondem às máquinas e instrumentos necessários para executar uma tarefa específica”. Então as tecnologias não existem em separado dos seres humanos que as criam ou as usam, e estes podem ser ensinados a bem usá-las.

Na história da humanidade a evolução que produziu a sociedade que conhecemos é resultado de uma série de processos que podem ser denominados tecnológicos, o domínio do fogo, o desenvolvimento das ferramentas de caça, pesca e produção, da linguagem e da escrita. Um exemplo desse processo poderia ser a criação das armas de pedra e sua evolução para as armas de ferro e depois para as de fogo, ou ainda a representação linguística iniciando, provavelmente, pela arte rupestre, depois a fala, em seguida a escrita e mais recentemente a comunicação por meio de aplicativos, programas e sistemas.

Muir-Herzig (2004, apud COSTA; LOPES 2016, p. 166) esclarece que a tecnologia está presente em tudo o que fazemos, ou seja, desde as ferramentas mais rudimentares até os modernos sistemas de comunicação, e são exemplos dessa presença: o arado, a enxada, a roçadeira à gasolina e os smartphones.

Para o engenheiro da Usina Hidrelétrica de Itaipu, João Ricardo Leal F. da Motta (in TECMUNDO, não paginado) “tecnologia é quando utilizamos nosso conhecimento técnico, científico e empírico para solução de problemas, através da criação de

dispositivos eletroeletrônicos, softwares, novos materiais, processos de manufatura e também o seu aperfeiçoamento”. Essa fala volta a afirmar o desenvolvimento tecnológico como sendo um processo para facilitar e melhorar as formas de vida, de trabalho e de produção.

Segundo o site Tecmundo:

No século XX, alguns campos da Tecnologia começaram a se destacar mais do que outros, como o da Tecnologia da Informação. Isso aconteceu ao mesmo tempo em que alguns estudiosos, bem como a própria evolução dos idiomas, começaram a tratar a tecnologia de forma um pouco diferente. (TECMUNDO, não paginado)

Pode-se compreender esse desenvolvimento como uma ação do capitalismo, que visando ampliar seus lucros e possibilitar um comércio internacional mais forte investiu no desenvolvimento de meios de comunicação de longa distância e em rede, ao mesmo tempo os governos estimularam em seus países o ensino de línguas estrangeiras a fim de facilitar a comunicação e consolidar esse novo meio econômico que se caracteriza como uma das importantes ferramentas do processo de globalização.

Diante desse cenário cada vez maior de integração global, diariamente são criados produtos, serviços e recursos caracterizados como inovações tecnológicas, como afirmam Costa; Lopes (2016):

Observamos, também, que dia a dia novos recursos surgem e nos convidam a acompanhar as inovações que, em teoria, emergem para facilitar a vida diária dos cidadãos, causando reflexos nas atividades de trabalho, na composição do coletivo de trabalho, nas formas de educação e nos laços socioafetivos. (COSTA; LOPES, 2016 p. 167).

A todo instante novas tecnologias são criadas a fim de solucionar algum problema ou atender alguma nova necessidade da sociedade. Essa é uma realidade em todos os campos sociais, na educação não seria diferente, como veremos a seguir.

2.2 –Tecnologias e a educação

São dois elementos que estão intimamente interligados, pois a evolução das tecnologias depende da educação, ao mesmo tempo que estas também podem revolucionar a educação.

Porém, antes de aprofundarmos nossas reflexões acerca da relação das novas tecnologias com a educação creio que seja fundamental diferenciarmos conceitualmente as TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação) e as TDICs (Tecnologias

Digitais da Informação e da Comunicação) que apesar de certas semelhanças na pronúncia e no uso cotidiano são diferentes em alguns aspectos, pois a primeira corresponde a uma gama de recursos mais ampla envolvendo inclusive tecnologias analógicas, tecnologias surgidas antes da era digital, enquanto a segunda, mais atual e em larga expansão abrange especificamente os recursos e mídias digitais, com destaque para o uso da informática e da internet.

As TICs correspondem às tecnologias que mediam os processos informacionais e comunicativos das pessoas, como, por exemplo, o Jornal, Rádio ou TV. Já as TDICs englobam equipamentos digitais, tais quais computadores, lousa digital, dentre outros. A Internet é uma das principais TDICs e possui uma vasta amplitude de usos. [...]. (BENEDETTI, 2020, sem paginação)

Nesse trabalho usa-se principalmente o termo Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs), mas também o termo Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) por entender que a Escola faz uso de ambas as tecnologias, as chamadas digitais e as analógicas e, apesar do foco estar nas tecnologias digitais não podemos falar destas sem perpassar pelas demais presentes no espaço educacional.

Então, quando essa relação entre tecnologia e educação começa? Não se pode precisar uma resposta, mas é certo que se inicia quando pessoas se incumbem de organizar os conhecimentos e passam a compartilhá-los ou transmiti-los a outras pessoas por meios físicos a partir do desenvolvimento de instrumentos e técnicas de registro dos conhecimentos como, por exemplo, as pinturas rupestres, as placas de argila, o papiro, as tintas, os primeiros livros, entre outros, e mais recentemente pelos meios eletrônicos.

Segundo Savianni (SAVIANNI; GALVÃO, 2020, p. 39) “A tecnologia, desde a origem do ser humano, não é outra coisa senão extensão dos braços humanos, visando facilitar seu trabalho”. Dessa forma foram os instrumentos tecnológicos que permitiram o surgimento e desenvolvimento da educação podem ser consideradas tecnologias. E segundo CONTIN (2016, p.13) “Outra consideração importante é que uma tecnologia ou uma inovação tecnológica não são frutos de um processo isolado. Elas estão ligadas a uma realidade social, de um ambiente cultural de uma determinada época”.

São as tecnologias produzidas ao longo dos tempos que permitem o registro e reprodução do conhecimento por meio de ferramentas de desenhos e da escrita, desenvolvimento de cunhas, de placas de argila, do tratamento do couro e das tintas, do papel, da pena, do lápis e da caneta, da imprensa, dos mimeógrafos, da impressora e de tantos outros recursos que existiram e/ou existem na atualidade, como as ferramentas

analógicas e digitais de comunicação e informação, e dessa forma vão permitindo o registro e o compartilhamento dos conhecimentos produzidos em cada momento histórico. É importante ressaltar que no momento atual a capacidade de compartilhamento de conhecimentos é gigantesca, requerendo grande trabalho e consciência ética.

O uso da tecnologia faz parte do nosso dia a dia, e mais, o avanço dela nos permitiu estar aqui redigindo esse texto em um computador. Sem estes avanços, inovações e pesquisas não estaríamos compartilhando saberes e refletindo sobre a relação dela com a educação. (CONTIN, 2016, p. 11)

Esta realidade é comprovada pela Base Nacional Comum Curricular quando diz que:

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. (BRASIL, 2018, p.56)

Porém, Costa; Lopes (2016), nos levam a refletir sobre o preparo docente para a implementação desse trabalho com os recursos tecnológicos, a fim de que ele cumpra seu papel.

Atualmente, olhando em retrospecto, lembramos que somos testemunhas da implementação de recursos tecnológicos sem ao menos entender seus possíveis potenciais pedagógicos. Em outros momentos, chegamos a participar de capacitações e eventos relacionados às TICs e usos educacionais, e percebemos que, por vezes, o conteúdo e técnicas abordados eram muito genéricos e, embora relevantes, destoavam do nosso contexto educacional ou, ainda, tornavam-se impraticáveis por falta de estrutura. (COSTA; LOPES, 2016 p. 158)

Essa é uma realidade constante no cenário educacional brasileiro, pois ainda que hajam capacitações para o uso das TICs elas são limitadas em questão de tempo de formação e muito genéricas quanto à sua aplicação na prática em sala de aula, as vezes até porque na Escola não existem os recursos necessários para a sua prática em sala com as turmas.

Diante disso não podemos esquecer que “quando falamos de novas tecnologias e educação escolar, falamos de seres humanos - professores, alunos e comunidade - que se

relacionam com e através dessas ferramentas, sem negligenciar os saberes edificados ao longo de suas vivências”, e que, portanto, também possuem expectativas e frustrações decorrentes do uso educacional das TICs. (COSTA; LOPES, 2016 p. 165)

Outro ponto importante sobre as tecnologias é que elas não fazem nada sozinhas, toda transformação produzida a partir de alguma tecnologia depende das aplicações que fazemos dela, como afirma Badalotti:

As tecnologias por si só não agem como motor de modificação social e não têm esse poder. O que promove as mudanças é o uso que se faz das tecnologias em favor das mudanças sociais, ou seja, seu uso na comunicação, na educação e em todos os setores da sociedade. Assim, podemos dizer que as TICs favorecem a democratização do acesso à informação, ao conhecimento e à educação. (BADALOTTI, 2014, p. 6)

Além do uso, os impactos sociais de uma tecnologia dependem de quem as usa e como usa, pois, se for bem usada pode ter boa contribuição social, senão pode ser utilizada como instrumento de controle social.

A tecnologia que deveria ser nossa aliada no desenvolvimento das nossas atividades diárias esbarra na “apropriação privada dos meios de produção e dos produtos do trabalho”, ou seja, são os princípios capitalistas que regem o interesse desenfreado pelo lucro que acabam por converter a tecnologia em “instrumento de submissão da força de trabalho a um tempo sem limite, conduzindo o ser humano à exaustão”. Porém, o inimigo não são as tecnologias, mas sim aqueles “que se serviam delas para impor um ritmo alucinante à atividade dos trabalhadores”. (SAVIANNI; GALVÃO, 2020, p. 39)

Portanto, creio que para enfrentar o mau uso das tecnologias é necessário uma sociedade consciente e crítica da importância de cada recurso para bem usá-lo e para não serem afetados negativamente por aqueles que fazem mau uso, porém para isso compete, pelo menos em parte, à educação o papel de provocar reflexões sociais em seus educandos sobre a chegada, o uso e as responsabilidades que cada um possui ao se apropriar e utilizar de alguma tecnologia.

Quando socialmente professor e estudante tem clareza sobre seus direitos e deveres quanto ao acesso e uso dos novos recursos tecnológicos poderão agir de forma coerente e segura, motivando seus familiares e sua comunidade a agirem com responsabilidade.

2.3 – Formação de professores

As novas tecnologias da informação criam novas possibilidades à ação educativa, porém esse processo enfrenta um grande desafio, a formação docente. Pois a “formação de professores para essa nova realidade tem sido crítica e não tem sido privilegiada de maneira efetiva pelas políticas públicas em educação nem pelas Universidades”. (MERCADO, s/d, não paginado)

Na atualidade há uma convivência no mínimo conflituosa nos espaços educativos, uma vez que as novas tecnologias vão chegando e se tornando essenciais nas ações dos professores, pois muitos deles, se não a maioria, tem certas dificuldades no traquejo com os equipamentos, novos programas e sistemas, sejam eles educacionais ou não. Por serem imigrantes digitais esses profissionais estão em processo de adaptação ao uso desses novos recursos, enquanto os educandos que desde pequenos já se relacionam com esses recursos apresentam maior facilidade no seu uso.

Sobre essa realidade Giraffa; Martins (s/d) afirmam que:

Os docentes vivem os dilemas e desafios de um tempo de transição. Eles foram formados na cultura oralista e presencial, acostumados a olhar o outro e interagir no mesmo meio físico de forma síncrona. [...] Ou seja, nasceram em outro meio e aprenderam a construir conhecimento de forma diferente do que esta geração denominada de “nativos” o faz. (GIRAFFA; MARTINS, s/d, p. 3632)

Quando se observa essa realidade exposta por Giraffa; Martins, somos levados a pensar se estamos preparados para uma educação em sistemas digitais e de forma não presencial, a exemplo no período da pandemia⁵. Porém, é necessário considerar que a transição do ensino presencial para o não-presencial, durante o período pandêmico, não foi planejada, ela foi apresentada com uma possível solução para que os estudantes não perdessem o ano letivo.

Essa situação mostrou que ainda falta um longo caminho para que a educação brasileira esteja de fato adequada a inserção do ensino remoto em razão de sua estrutura tecnológica atual, assim como a formação docente e as políticas educacionais vigentes.

Ramos (apud NUZZI, 2016) diz que: “o Brasil ainda tem uma escola do século XIX, professores do século XX e alunos do século XXI”, essa frase traz para reflexão uma realidade cheia de desafios que precisam ser pensados a partir de políticas públicas

⁵ O termo refere-se ao período de Pandemia por COVID-19, denominado SARS-COV2. Este período provocou profundas transformações sociais, especialmente, na educação em virtude do distanciamento social e da ocorrência de aulas não-presenciais durante os anos de 2020 e 2021.

educacionais sérias e compromissadas com a formação docente para o exercício pleno de sua função, além de prepara-lo para o aproveitamento dos recursos tecnológicos, como por exemplo, a produção e o uso de recursos e materiais virtuais e/ou digitais.

Talvez seja necessário avaliarmos se tal situação se trata apenas de políticas públicas ineficazes ou se revela um descompasso geracional. O que se percebe é que apesar de todas as dificuldades, o uso das novas tecnologias da informação e da comunicação vêm ganhando espaços na sociedade e, devido a isso, se tornando cada vez mais obrigatórias e necessárias no processo educacional, pois as crianças estão tendo contato cada vez mais cedo com esses novos recursos.

Observa-se que as crianças contemporâneas fazem parte de uma geração que nasceu em contato com as tecnologias e descobriu o mundo por meio de diferentes mídias, através de ferramentas como computadores, iPhones, iPods, internet sem fio (wireless e 3G), entre tantos outros. Contudo, essas tecnologias estão cada vez mais presentes na sala de aula, remetendo professores e alunos a uma nova relação com o saber e com a aprendizagem. (BEHAR et al, 2010, p.2)

É diante dessa realidade e de novas relações sociais construídas por meio das TDICs, nas quais as crianças e adolescentes vem conhecendo o mundo e estão mais inseridas que seus professores, é que provocam a necessidade de os professores adequarem seu trabalho pedagógico para que os saberes produzidos socialmente se tornem atrativos aos educandos, lhes proporcionando uma aprendizagem mais lúdica e significativa.

Porém, isso se dá muitas vezes, às custas de muito esforço individual e/ou coletivo, pois os recursos tecnológicos, como computadores, notebooks, projetores e materiais diferenciados ou adaptados às TDICs usados pelos educadores são na sua maioria próprios destes.

Somente nos últimos anos as instituições de formação de professores vêm inserindo de forma mais considerável disciplinas ou formações voltadas ao uso das novas tecnologias nos cursos de licenciatura.

Da mesma forma, só recentemente as redes de ensino estão disponibilizando formações tecnológicas aos seus profissionais de educação. Muito disso em virtude da inserção e uso de sistemas educacionais em rede para registros educacionais e planejamentos.

Porém, ainda que haja esse esforço em melhor preparar os profissionais de educação, a formação de professores para o uso desses novos recursos é muito limitada e questionada:

Uma vez que discutimos a formação de professores, compreendendo que esta pressupõe constante aprendizagem, julgamos relevante expor aspectos que justifiquem a implementação e uso pedagógico dos recursos digitais disponíveis no mundo e incorporados ao ambiente escolar como norma antecedente. Destacamos, também, a criticidade que pode ser construída não somente acerca das TICs, mas sobre o que se espera dos cidadãos a respeito do que as ferramentas representam. (COSTA; LOPES, 2016 p. 166)

Com uma sociedade onde novos recursos tecnológicos surgem com muita rapidez é necessário que haja uma formação continuada visando a qualificação profissional dos docentes para lidar com esses novos recursos. Ainda que o educador não domine plenamente todos os recursos, visto que isso seria impossível, ele deve possuir conhecimentos suficientes para atender com qualidade seus educandos.

Sendo a educação mediadora das relações sociais, acredita-se que ela deva fazer uso de forma crítica de todos os recursos e elementos presentes na sociedade, dentre eles os recursos e ferramentas tecnológicas, porém para que ela faça isso, de forma satisfatória, será necessário oferecer aos educadores uma contínua e boa formação.

Para isso “acredita-se que a formação docente precisa explorar o desenvolvimento de competências e habilidades nos aspectos técnicos e pedagógicos, norteadas pela reconstrução do conhecimento como forma de relacionar a informação à prática formativa” (GIRAFFA; MARTINS, s/d, p. 3633), ou seja, é preciso rever a forma como o conhecimento é produzido e partilhado na atualidade, sendo necessário aos educadores uma adequação na sua prática a fim de promover as competências e habilidades técnicas esperadas deles pela sociedade atual.

Segundo Demo (2002, apud GIRAFFA; MARTINS, s/d, p. 3633):

[...] o problema principal da escola não está no aluno, mas na recuperação da competência do professor, vítima de todas as mazelas do sistema, que passa pela precariedade da formação original, a dificuldade de capacitação permanente adequada, a desvalorização profissional extrema, em particular na educação básica.

A formação de professores passa a assumir um papel fundamental diante da inserção das TDICs nos espaços escolares, não se pode mais aceitar que educadores e educadoras continuem sendo vítimas de um sistema insensível, excludente e, que apesar de apontar a educação como um elemento fundamental para o desenvolvimento da vida em sociedade ainda não lhe dá a qualificação e condições necessárias à plena realização do seu importante trabalho, nem a valorização do profissional que a torna possível mesmo diante de tantas mazelas.

Essa formação deve considerar entre outros aspectos, as características das crianças atendidas pelas escolas, pois diferentemente do passado, na atualidade, “a criança passa a ser compreendida como alguém que pode estabelecer e produzir uma rede de práticas sociais, interagindo com outros atores sociais e com a produção de sua cultura” Schneider (2007, apud. BEHAR et al, 2010, p.3). Dessa forma as crianças já chegam à escola carregadas de informações e conhecimentos diversos, ainda que não compreendam sua importância e função na sociedade, cabendo ao educador a necessidade de saber mediar a aprendizagem de forma lúdica, prazerosa e significativa para seus educandos, até porque:

A nova cultura, na qual as crianças estão inseridas, os espaços que as crianças ocupam atualmente, produzem infâncias globalizadas em contato direto com o mundo. Esses espaços reconfiguram a infância contemporânea, visto que as crianças têm acesso a outras formas de imaginar, sentir, pensar e construir sua realidade infantil. (BEHAR et al, 2010, p.3)

Dessa forma continuar trabalhando como os educadores que nos formaram no passado não surtirá o mesmo efeito de antes, pois as novas gerações exigem cada vez mais em razão das suas vivências e do contato com o mundo digital. Porém, há de sermos questionadores sobre o fato de que somente a formação tecnológica no currículo docente talvez não seja suficiente, pois há de se considerar também a questão geracional, pois sempre foi desafiador ensinar devido a essa questão, na atualidade ainda mais devido à inserção das novas tecnologias.

Veen; Vrakking (2009, apud BEHAR et al, 2010, p.3) se referindo à essa nova geração de crianças tidos como nativos digitais, “chamam esta geração de crianças de homo zappiens, ou seja, crianças que demandam novas abordagens e métodos de ensino para que se consiga manter a atenção e a motivação na escola”, para Behar esta geração é definida como ciberinfância⁶, o que implica em novas necessidades sociais e educacionais para o atendimento a crianças, adolescentes e jovens, pois:

As tecnologias digitais estão presentes no processo ensino-aprendizagem destes nativos, imbricadas em suas ações. Estes parecem viver e pensar com essa tecnologia, enquanto muitos de seus professores “imigrantes digitais” continuam a utilizar apenas o giz branco e um quadro negro quando muitas escolas lhes oferecem todo um suporte tecnológico. (BEHAR et al, 2010, p.7)

⁶ A ciberinfância refere-se às crianças que lidam com as tecnologias, sendo essa apenas uma das diferentes infâncias que constituem a nossa sociedade (DORNELLES, 2005, apud. AMARAL et al, 2011, sem paginação).

Atualmente as crianças desde o nascimento são imersas nesse contexto de recursos tecnológicos por meio do acesso a celulares, tablets e outros recursos, enquanto seus pais e professores nascidos em gerações anteriores se veem num processo de inserção no mundo tecnológico. Diante desse descompasso entre nativos e migrantes digitais Sancho; Hernández (2006, apud. BEHAR et al, 2010, p.4), destacam que:

Os professores deste início do século XXI são cunhados como imigrantes digitais e se apropriam dos recursos digitais ao longo de sua vida. Utilizam os recursos da rede ainda de forma limitada, mas buscam modos de reaprender sobre as tecnologias. Assim, os cenários de socialização vividos pelos nativos digitais se tornam muito diferentes do que foi vivido por esses professores. (SANCHO E HERNÁNDEZ, 2006 apud. BEHAR et al, 2010, p.4)

Enquanto estudantes são considerados nativos digitais⁷ ou ciberinfantes, professores são considerados em sua maioria imigrantes digitais, o primeiro grupo já nasceu em contato com os novos recursos e desde a primeira infância já fazem uso dessas tecnologias, enquanto o segundo grupo tem, já em fase mais tardia, que aprender a fazer uso desses novos recursos, esse provavelmente é um ponto importante para se pensar diante dos desafios da inserção tecnológica no processo educacional.

Segundo Behar (et al, 2010, p.4) “esse paradigma aponta para a necessidade de se promover mudanças urgentes nas formas de se pensar a educação por parte dos próprios autores da educação, professores, gestores e alunos”. Ainda segundo o autor:

Ao tratar os professores como co-autores do processo educativo propõe-se uma educação para além de conteúdos estabelecidos previamente, ou seja, busca-se a compreensão das ações dos alunos, constituindo-lhes novos significados. Assim, é possível destituir-se do planejamento fechado, abrindo novas possibilidades de trabalho, de acordo com a demanda dos alunos. Nessas situações uma das maiores ferramentas a ser utilizada pelo professor é reordenar o seu ouvir, sua curiosidade, reunir os parceiros, dizer de sua observação e entendimento, ouvir a opinião dos envolvidos em relação ao que expôs inclusive das crianças. [...] abandonar a tranquilidade de suas verdades para construir múltiplas verdades com seus alunos. Os ciberinfantes demandam essa abertura e essa possibilidade de novas construções que o professor pode oferecer se abrir para o dinâmico e fluido de sua ação docente na sala de aula. Essa pode ser propulsora de ações criativas que levem à construção de conhecimento pelos alunos. (BEHAR et al, 2010, p.4)

Para isso Behar, se referindo a certas adequações no processo de ensino e aprendizagem diz o seguinte:

⁷ Segundo Pescador (2010) “O conceito de nativos digitais foi cunhado pelo educador e pesquisador Marc Prensky (2001) para descrever a geração de jovens nascidos a partir da disponibilidade de informações rápidas e acessíveis na grande rede de computadores – a Web”.

Assim, para promover mudanças, transformações na educação, com o uso das tecnologias, SANCHO e HERNÁNDEZ (2006) ensinam que é preciso uma mudança na cultura pedagógica e tecnológica das escolas. Oferecer alternativas para superar as limitações que dificultam a mudança e a melhoria dos ambientes educativos é uma necessidade cada vez mais evidente. (BEHAR et al, 2010, p.4)

Porém, nem tudo nesse contexto é bom, pois a transmissão das responsabilidades de ensino e aprendizagem com o uso dos recursos tecnológicos a fim de atender as necessidades ciberinfantes de educação para os educadores implicam em problemas, como conflitos pessoais, pois para os imigrantes digitais a adaptação não é fácil, por conta da questão geracional e principalmente da formação, o que lhes proporciona certo desconforto e até frustrações, deixando-os sob pressão e muitos conflitos como afirma Coracini (2006):

O efeito de naturalização das chamadas novas tecnologias, como base para um desempenho pedagógico de qualidade, instaura, no imaginário do professor, uma situação de conflito, despertando, ao mesmo tempo, o desejo de dominá-las e a angústia diante da constatação de seu desconhecimento e das dificuldades que colocam em xeque sua autoridade ou poder legitimado pelo saber que, embora lhe seja ainda atribuído pelo imaginário social, se vê questionado. (CORACINI, 2006, p. 8)

Segundo Coracini (2006, p. 10), da mesma forma constata-se “[...] que, ao mesmo tempo em que despertam o desejo de um saber que escapa, mas que se considera imprescindível, as chamadas novas tecnologias vêm suscitando medo e uma sensação de desconforto e incompetência nos profissionais mais experientes”. A autora afirma que há uma mistificação intencional por parte da mídia elevando as tecnologias ao patamar de “imprescindível para o ensino-aprendizagem: todos os professores têm de saber lidar com esse material, solução para a garantia de motivação no aluno” (CORACINI, 2006, p. 9, 10).

Como resultado dessas atribuições de valor e importância dada as novas tecnologias, a autora ressalta que:

A angústia do professor, manifestada em vários momentos, tanto em entrevistas quanto em redações, parece estar centrada numa certa perda de poder, já que a representação de professor que continua vigorando, prova da manutenção da ideologia que poderíamos atribuir à modernidade e ao modelo de escola considerada moderna, é aquela que coloca o saber no professor, em oposição à ausência de saber do aluno, ou melhor, que coloca o saber do professor como não tendo valor de troca. O professor, visto por esse prisma e pelo prisma de sujeito centrado, racional, capaz (ainda que idealmente) de controlar tanto o ensino quanto a aprendizagem, sente-se atordoado, senão perdido, diante

da constatação de uma falta: sua incapacidade – ou sua ignorância – em lidar com tais “máquinas” que conectam o aluno ao mundo – para ele, professor, distante e inatingível – ou, mais grave ainda, a percepção de que não é capaz de compreender o que dizem seus alunos. (CORACINI, 2006, p. 10, 11)

E ainda que o governo venha investindo muito nos últimos tempos na instalação de laboratórios de informática e na compra de computadores para as escolas, Martins; Giraffa (s/d, p. 3634) questionam: “Mas isso basta? ” Com certeza não, pois somente os materiais não transformam o método. “A formação docente, a construção ou a ressignificação de competências do professor, torna-se uma das principais âncoras nos casos de sucesso do uso dos recursos tecnológicos na escola” (GIRAFFA; MARTINS, s/d, p. 3633).

Então há de se considerar que:

[...] o educador deve assumir um novo papel no processo educacional, deixar de lado a postura de provedor de conhecimento e atuar como mediador, até mesmo porque diante dos rápidos avanços em sua área, somente um profissional pleno e capaz de se ajustar aos avanços tecnológicos sobreviverá nesse mercado. É fundamental que o professor se torne mediador e principalmente orientador na aprendizagem mediada pelas novas tecnologias, pois é seu papel criar novas possibilidades para ensinar e aprender. (RAMOS; CARMO, s/d, não paginado)

Partindo dessas diferentes concepções o que se percebe é que apenas o uso pelo uso da tecnologia por meio da sua inserção nas atividades cotidianas da atividade pedagógica não será capaz de construir aprendizagens mais significativas por si só. Será necessário repensar a formação dos professores para que estes possam criar oportunidades e condições de uso das novas tecnologias com vistas a internalizar em si e no educando competências para uso de ferramentas digitais em sintonia com as necessidades atuais da sociedade globalizada.

Acredito que as atuais gerações já nascidas nesse mundo digital, daqui há alguns anos possam estar melhor preparadas para os cenários digitais, como nós já estivemos para o cenário analógico em relação aos nossos antecessores, visto que a realidade analógica está desaparecendo aos poucos, para eles essa convivência com as TDICs ocorrerá de forma mais natural do que realizamos atualmente, e dessa forma se atinja mais plenamente o que se espera na educação das gerações atuais.

2.4 – As TDICS na Educação do/no Campo

Não podemos apresentar tal situação apenas como um questão geracional, pois século XXI apresenta no passar dos anos inúmeros desafios à sociedade brasileira, um deles é o de superar as contradições socioterritoriais entre o campo e a cidade, especialmente em relação à educação, e, ainda que a Educação do Campo venha ganhando espaço nos territórios camponeses e atuando no sentido de preservar a cultura e promover o desenvolvimento, a sociedade passa por profundas transformações, especialmente no que se refere ao uso e aplicação das novas tecnologias em suas atividades cotidianas.

Como podemos observar o avanço tecnológico se colocou presente em todos os campos da vida social, invadindo a vida do homem no interior de sua casa, na rua onde mora, e como na educação não poderia ser diferente, invadiu também as salas de aulas com os alunos, possibilitando que condicionassem o pensar, o agir, o sentir e até mesmo o raciocínio com relação as pessoas. (CARMO; RAMOS, s/d, não paginado)

O século vigente, graças a inserção de novos modos de produção e de novas tecnologias, vem se mostrando um tempo de muitas transformações e questionamentos acerca dos sujeitos do campo, sua forma de produção, de vida e de sua educação.

Tem sido cada vez mais difícil definir com clareza os sujeitos do campo, especialmente entre os mais jovens, pois estes já se parecem tanto com os sujeitos das cidades, até pelo contato que hoje é mais próximo que em outros tempos, pelo acesso e uso de tecnologias semelhantes como o rádio, a TV, os jogos eletrônicos, o smartphone (que vem se popularizando no meio rural), pelo perfil social que antes era visível na fala e nas vestimentas, mas que na atualidade tem se padronizado como efeito da cultura capitalista generalizante que acaba gerando a invasão e a desterritorialização cultural.

Da mesma forma o modo de produção vem se parecendo com os do agronegócio, apesar de muito trabalho contrário, o capitalismo está invadindo o campo e influenciando o trabalhador rural, inclusive o camponês, a querer adotar os mesmos modos de produção das grandes empresas agrícolas, reduzindo a preocupação com as questões social e ambiental, mesmo tendo consciência do impacto ambiental e de suas limitações econômicas para isso.

O modo de vida camponês da atualidade, em muitos lares, já partilha dos confortos e facilidades da contemporaneidade, semelhantes à vida urbana. O acesso à energia elétrica, à água encanada, à veículos automotores, à equipamentos que facilitam o dia a dia seja no trabalho no campo, seja em casa e, em muitos casos, chegam a contar com o acesso à internet e ao que ela pode proporcionar.

Tentando acompanhar todas essas transformações socioterritoriais no campo está a educação, cujo grande desafio é atender à realidade camponesa nesse cenário de mudanças frente às particularidades desses sujeitos e da modernidade que invade seu modo de vida no campo.

É nesse contexto que se pretende construir uma reflexão acerca da Educação do/no Campo no século atual, buscando identificar de que maneira a educação atual vem contribuindo com o processo de desenvolvimento camponês, a promoção e a valorização da identidade camponesa, nesse cenário de miscigenação com o mundo urbano e moderno.

Tal realidade leva a questionar: como definir os sujeitos do campo hoje? O que tem mudado na vida e no modo de produção camponês? Se a educação tem conseguido contribuir de forma adequada para o desenvolvimento socioterritorial, identitário e na melhora da qualidade de vida dos sujeitos do campo?

A modernização do campo iniciada, de forma mais concreta, no Brasil a partir da década de 1930, e que continua de forma ainda mais intensa nos últimos anos, tem gerado nos assentamentos e comunidades camponesas mudanças significativas na forma de produção e de vida. A chegada das máquinas que passaram a substituir o trabalho manual provocou o desemprego no campo e o êxodo rural e, desde então vem transformando as relações de trabalho e de vida no campo.

Essa realidade se reflete nas estruturas sociais e familiares, pois quando se analisa os sujeitos do campo percebe-se que na mesma localidade e até na mesma casa habitam camponeses de gerações distintas, que vivem e dependem do campo, mas que possuem características e vivências bem diferentes e, que apesar de partilharem de objetivos semelhantes buscam atingi-los de formas diferentes.

Tendo em vista que o “homem busca incessantemente descobrir, dominar e encontrar, e tem feito isso utilizando tecnologias na busca de melhoria das suas condições de vida, o que resulta num processo de aprimoramento constante” (TEZANI, 2011, p. 36). Percebemos que cada um ou cada uma o fazem de formas distintas, entre as pessoas de mais idade é comum encontrar certa resistência na aplicação desses novos recursos seja no desenvolvimento do seu trabalho, seja no uso doméstico, cabendo aos mais jovens a inserção da família nesse universo da curiosidade e das novidades.

A chegada de recursos, antes exclusividade das cidades, como a luz elétrica e mais recentemente a introdução de novos recursos tecnológicos como a telefonia, a televisão com uso dos sistemas como parabólica ou satélite, a informática e a internet têm ampliado

a capacidade capitalista de intervir no meio social camponês. Ainda que esses recursos não estejam acessíveis a todos os habitantes da mesma forma, acaba por influenciar a todos seja pela presença ou pela ausência.

Segundo o IBGE⁸ (2021) em 2019 “a internet era utilizada em 82,7% dos domicílios brasileiros”, sendo mais de “86%” dos domicílios com acesso à internet na área urbana e apenas “55,6%” no meio rural, na região Centro-Oeste o acesso é um pouco melhor que a média nacional, sendo “86,4%” dos domicílios com acesso à internet e, destes “88,6%” situam-se no meio urbano e “62,1%” no meio rural.

Ainda segundo o IBGE (2021) são vários os motivos que levam a não utilização da internet como, por exemplo, a “falta de interesse em acessar a Internet (32,9%); o serviço de acesso à Internet era caro (26,2%); e nenhum morador sabia usar a Internet (25,7%)” essa condição em ambos os espaços urbano e rural. Já sobre a falta de uso no meio rural o órgão ainda ressalta que “dentre os domicílios localizados em área rural, um dos principais motivos da não utilização da Internet continua sendo a indisponibilidade do serviço (19,2%)”.

Ainda que o acesso à internet atinja mais da metade da população do Centro-Oeste no campo, a disponibilidade e a qualidade deixam muito a desejar, sem contar os preços considerados bem elevados, dificultando o uso. A exemplo disso, no município de Nioaque o preço médio de um plano rural de internet via rádio de 1Mbps (um megabyte por segundo) custa cerca de 85,00 R\$, na área urbana da cidade de Nioaque com esse valor é possível contratar internet superior a 20 Mbps (vinte megabytes por segundo).

Sobre os instrumentos para acesso à internet destaca-se o celular ou smartphone, seja pela mobilidade, seja pelo uso de dados móveis, elementos que facilitam o uso ou pelo custo, em geral menor do que de um computador ou notebook.

Pelo fato das múltiplas aplicações os aparelhos celulares e, principalmente, os smartphones vêm ganhando cada vez mais adeptos nas casas brasileiras e, segundo o IBGE (2021) “a parcela das residências em que havia aparelho celular alcançou 94%” em 2019, e que “84,4%” dos domicílios urbanos contam com o telefone móvel e que somente “59,3%” dos domicílios rurais contam com esse recurso.

⁸ USO DE INTERNET, TELEVISÃO E CELULAR NO BRASIL, disponível no endereço eletrônico <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html#:~:text=Internet%20chega%20a%20oito%20em,%2C7%25%20dos%20domic%C3%ADlios%20brasileiros.>> Acesso em 21 de maio de 2021.

Segundo o IBGE (2021), “da população com 10 anos ou mais de idade, 81% tinha telefone móvel celular para uso pessoal”, apesar do acesso a esse aparelho ter sido ampliado muito nos últimos anos, quase um quarto ainda não possuem esse aparelho, e muitos dos que possuem tem dificuldade de usá-lo plenamente por falta de sinal telefônico ou por falta de acesso à internet.

Essa modernização que está invadindo as casas das famílias e as vidas dos povos do campo, também está chegando às escolas e o grande desafio está em fazer o bom uso desses recursos de modo a realizar a inclusão digital sem perder a essência camponesa, ou seja, se conectar ao mundo global mantendo sua noção de territorialidade local.

Se as tecnologias podem ser consideradas como extensões das capacidades humanas, uma forma de ampliar a força física, a velocidade de deslocamento e, entre tantas outras capacidades, como a de produção de informações e de comunicação, então porque não a usar em favor da aprendizagem, ainda que para isso hajam grandes desafios.

Quando analisa a aplicação das tecnologias no contexto escolar Tezani (2011, p. 36) diz que: “há três grandes visões sobre o tema: os que podem ser considerados defensores ativos da virtualidade; os que negam e até repudiam qualquer tipo de tecnologia; e os que defendem o uso racional da tecnologia em benefício da sociedade”. Esse talvez seja o primeiro desafio a ser superado essa divergência sobre o uso das novas tecnologias da informação e da comunicação em prol da construção do conhecimento.

Deve-se ter em mente que as “Tecnologias da Comunicação e da Informação (TIC) permitem a interação num processo contínuo, rico e insuperável que disponibiliza a construção criativa e o aprimoramento constante rumo a novos aperfeiçoamentos” (TEZANI, 2011, p. 36). Mas seu uso deve ocorrer com grande cuidado, pois “a comunicação de massa é sinérgica e se desenvolve transferindo matrizes técnicas, conceituais, de gêneros, formatos e linguagens de um veículo para outro” (MAGNONI, 2012, p. 99), e ciente disso agir de forma que considere e preserve os interesses e necessidades da comunidade escolar atendida, especialmente dos povos do campo sem perder de vista que estes são dotados de direitos e valores que precisam ser respeitados.

Não se pode perder de vista que:

O modo de vida e a identidade territorial camponesa são partes integrantes do projeto educativo dos camponeses. Logo, entender o território camponês é de suma importância para a construção de uma concepção teórica política-ideológica de Educação do Campo adequada a lógica material e simbólica de reprodução da territorialidade do campesinato, e que contribua em seu processo de resistência política e cultural. (CAMACHO, 2019, p. 39)

Torna-se necessário pensar a relação territorial camponesa como algo que vai além dos limites físicos, especialmente na atualidade como resultado da interação por meio da evolução tecnológica, sendo assim é importante que se perceba a multiplicidade das relações territoriais camponesas como ressalta (CAMACHO, 2019):

Na relação parte/todo está contida a singularidade das partes, ou seja, os territórios/territorialidades camponesas. O território camponês está articulado com a cidade, com regional e com o global. Esta relação se expressa por meio de uma (multi) territorialidade/escalaridade. À Educação do Campo, portanto, cabe construir uma pedagogia a partir das especificidades da territorialidade do campesinato que está inserido no interior da totalidade das relações sociais sob o modo de produção capitalista globalizado. (CAMACHO, 2019, p. 40)

Cabe a escola de Educação do Campo por meio de seu programa de ensino, estimular uma racionalidade crítica, a partir da reflexão coletiva e da definição de parâmetros e ações pedagógicas, pois segundo a Via Campesina (2004)

A racionalidade camponesa tem sofrido mudanças nas interações que estabelece com as concepções de mundo, com a produção científica e tecnológica e com as práticas culturais hegemônicas das sociedades capitalistas. As mudanças provocadas por tais interações apresentam graus de intensidade distintos, sendo que as inovações geradas pelos setores dominantes são adaptadas ou reelaboradas pelos próprios camponeses no sentido de se adequarem à sua racionalidade. (VIA CAMPESINA, 2004, p.120)

Essa racionalidade deve considerar entre outras coisas que a educação, inclusive a Educação do Campo, é um processo influenciado por diversos elementos sociais, históricos, culturais, tecnológicos e econômicos, sendo assim:

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 apoiam suas reivindicações – e a luta por educação é uma delas – no direito de questionar e reverter ideologias e imposições do imperialismo. (MUNARIM, 2014, p. 34)

A luta que deve ser construída na atualidade é a de que a Educação seja ampla sem perder o foco na realidade e necessidade de sua comunidade escolar, que insira em seu meio todos os elementos que lhe permitam reforçar elementos identitários, culturais e do trabalho sem excluir os recursos tecnológicos que já fazem parte da vivência de seus educandos e familiares.

A inserção de novas tecnologias nas atividades escolares tem sido cada vez mais desafiadora e necessária até porque a sociedade vivencia diariamente a partir do uso da televisão, do celular/smartphone, da internet, entre outros, criando um ambiente mais amplo e flexível, carregado de propagandas e informações que precisam ser discutidas e analisadas sob o olhar da educação, e esta deve ser flexível para se reorganizar adequadamente diante desse cenário.

Para Moran (2009, apud. TEZANI, 2011, p. 36). “Ensinar e aprender exige hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação”, em virtude do fato de que “a educação escolar atualmente se vê diante da possibilidade de reorganização didática, pedagógica e curricular, pois a facilidade de acesso às informações disponibilizadas pelas tecnologias digitais proporciona uma nova maneira de ensinar e aprender”. (TEZANI, 2011, p. 37).

A noção territorial está ampliada pelo contato com espaços cada vez mais distantes a partir das TICs, Magnoni (2012) afirma que:

O território do simbólico se amplia continuamente com o aumento da velocidade e da abrangência dos meios informacionais. Os sistemas telexinformáticos passaram a regular de modo sistêmico, quase invisível e imponderável, as percepções individuais e coletivas do cotidiano e do imaginário cultural. Diante da virtualização crescente do espaço vital, graças às possibilidades tecnológicas de simulação do universo existente, as pessoas hesitam ao ter de distinguir entre o real e o simulacro. (MAGNONI, 2012, p. 97)

Os sujeitos do campo aos poucos vêm sendo envolvidos nesse simulacro que infelizmente é controlado pela elite dominadora, que tenta impor seus modos de produzir e de consumir mercadorias, serviços e até mesmo de pensar, segundo Freire (2013, p. 149) essa elite atua por meio da invasão cultural, pois a “invasão cultural conduz à inautenticidade do ser dos invadidos. O seu programa responde ao quadro valorativo de seus atores, a seus padrões, a suas finalidades”.

Essa concepção freireana nos mostra como é essencial o papel de uma educação tecnológica nas escolas, principalmente nas escolas do campo em virtude do avanço do capitalismo e do agronegócio com suas faces mais nefastas e dominadoras, que ainda que disfarçadas de boas intenções, precisam ser combatidas pela criticidade e pelo conhecimento, pois só de posse do saber crítico os camponeses terão instrumentos para refletir sobre sua realidade e realizar as melhores escolhas individuais e/ou coletivas.

Sendo assim acredita-se então que a escola do campo deverá inserir nas suas práticas e metodologias pedagógicas a instrução tecnológica com o intuito de preparar esses camponeses para a vivência e o uso desses novos recursos considerando sua realidade, necessidades e relações nos espaços local e global.

Partindo da ideia de que a “Educação do Campo forma um conjunto de procedimentos socioeducativos que objetivam a resistência material e cultural camponesa frente às tentativas de sua destruição por parte do capital na forma do agronegócio”, por que não a instrumentalizar com as TICs a fim de ampliar sua capacidade educativa e sua compreensão da realidade posta através dos meios midiáticos e tecnológicos. (CALDART, 2005, apud. CAMACHO 2014, p.24)

Como temos visto até o momento a educação brasileira viveu ao longo de sua existência uma série de processos de transição e transformações, de tal forma que a educação de hoje já é muito diferente daquela que se fazia a trinta anos atrás, com algumas poucas permanências metodológicas, mas com grande diversidade de características e objetivos para atender as necessidades vigentes, e como resultado da modernização da sociedade novos recursos e objetivos estão sendo inseridos ou modificados com grande frequência nos segmentos educacionais a fim de que a escola promova uma formação plena.

À educação atual cabe o papel de nortear o pensamento juvenil, uma vez que segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁹:

Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar. (BRASIL, 2018, p.59)

Essa é uma realidade percebida em toda a sociedade brasileira, fruto de muitas discussões dentro das escolas, uma vez que se percebe e se caracteriza os jovens da atualidade como antenados, por seu grande envolvimento com os smartphones e outros aparelhos tecnológicos, e que talvez por isso compreende as questões sociais de forma

⁹ A Base Nacional Comum Curricular em processo de inserção na educação brasileira surge de um contexto complexo e duvidoso, pois prevê a flexibilização do ensino, e da mesma maneira que está ocorrendo com a inserção das novas tecnologias, não tem fornecido a formação docente adequada para esse novo modo de ensino, o que cria muitas dúvidas, dentre elas se será capaz de formar uma consciência crítica para a instrumentalização dos jovens para criação e uso das TDICs.

muito superficial. E nesse contexto a Escola pode contribuir como mediadora das relações juvenis com as novas tecnologias para que se privilegie reflexões mais críticas e duradouras sobre a realidade.

Sendo assim cabe a essa nova educação, fruto de tantas transformações sociais e históricas, seja no campo ou na cidade, se adequar a esses novos tempos, trazendo para o chão da sala discussões referentes ao uso desses novos recursos, estimulando e valorizando o protagonismo, mas ao mesmo tempo provocando uma análise reflexiva e mais aprofundada dessa realidade.

Da mesma forma e, talvez, com a mesma urgência as escolas, incluindo-se as escolas do campo, tem de se adequarem a esse mundo multimidiático para se manterem atrativas, oferecendo um ensino equivalente às necessidades da sociedade vigente, mas com o compromisso de respeitar e valorizar suas origens e de suas comunidades.

Sobre as possíveis contribuições das novas tecnologias para o campesinato Rosa (2017) afirma que:

As TIC's consistem numa oportunidade para que o campesinato possa se articular, organizar, lutar, compartilhar conhecimentos, fortalecer a sua identidade, implementar novas técnicas e tecnologias, melhorar sua produtividade, bem como encontrar formas alternativas para desenvolver-se dentro do sistema capitalista, mas não fazendo parte dele e, contraditoriamente, sendo parte dele. Essas tecnologias têm potencial para auxiliar o campesinato com informações, por exemplo, sobre a previsão do tempo (chuva, frio, seca), os tipos e qualidade do solo, políticas de preços, aquisição, controle e venda de produtos. Apontar as épocas mais propícias para plantio ou colheita, uso e ocupação do solo, distribuição de sementes e fertilizantes conforme o tipo de solo, dentre outras. (ROSA, 2017, p. 95)

Refletindo sobre as TDICs e o papel da Escola do Campo como a instituição que mobiliza a comunidade e prepara os novos camponeses, percebe-se o quão importante os novos recursos têm se tornado para a sociedade camponesa, por permitirem a comunicação, o comércio, o acesso à cultura e a informações essenciais para suas atividades cotidianas e produtivas e também quão importante é a função da escola de formar camponeses críticos sobre sua realidade e melhor preparados para o uso dessas novas tecnologias.

Talvez possamos tomar como um dos pontos de partida indispensáveis para essa inserção mais plena do camponês, o acesso à internet, pois socialmente esse recurso tem assumido grande importância social em razão de ter alterado significativamente as formas

de comunicação, de troca de informações e das relações econômicas, seja na cidade ou no campo.

Porém o acesso à internet ainda é bastante desigual. Na atualidade se pode perceber que na área urbana o acesso à internet é bem amplo, mas não atinge satisfatoriamente toda a população, no campo brasileiro o acesso é ainda mais restrito, situação que dificulta ainda mais seu uso no processo educacional na realidade da Educação do Campo, que já sofre com tantas outras mazelas políticas e sociais.

Sobre essa realidade Santos (2003, apud Rosa, 2017, p. 94), "constatando que a Internet é uma infovia de mão dupla dá para inferir que a falta de acesso alija o cidadão dos circuitos econômicos dominantes, e mais: retira-lhe a possibilidade de incluir na rede o padrão cultural da sua realidade local". Dessa forma os camponeses se veem excluídos digitalmente o que revela o lado sombrio do capitalismo, como afirma Rosa (2017)

O capitalismo, por ser um sistema altamente excludente, centrado em relações competitivas e no individualismo, utiliza todo tipo de artimanha para concentrar o poder e manter o controle sobre as pessoas. Uma das formas encontradas pelo capital para manter o controle sobre a produção e disseminação do conhecimento foi a exclusão digital. A exclusão digital impede o acesso aos benefícios proporcionados pelas TIC's e limita a capacidade do campesinato em expandir o seu território imaterial. (ROSA, 2017, p. 96, 97)

Porém, segundo Rosa (2017) somente

[...] prover o acesso à internet não garante a inclusão digital, ou seja, garantir o acesso deve ser compreendido como uma das condições a serem satisfeitas para que a inclusão de fato aconteça. É necessário também capacitar o campesinato no uso das TIC's para que possa fazer bom uso da internet. Além disso, é necessário garantir-lhe as condições e a autonomia necessária para produzir, acessar e compartilhar conteúdos na rede, além de usufruir da comunicação em alta velocidade e "sem fronteiras" propiciados pela internet, possibilitando contatar e compartilhar experiências com outros camponeses ao redor do mundo. (ROSA, 2017, p. 95)

Sendo assim há muito a ser conquistado pelos camponeses quanto aos seus direitos ao acesso, a qualidade de acesso e preparo para o uso, situação que ficou evidente recentemente com a pandemia do Coronavírus ou SARS-COV2.

Os anos de 2020 e 2021 no Brasil foram marcados pelo enfrentamento ao vírus SARS-2, mais conhecido como COVID-19 ou Corona Vírus, situação que exigia o distanciamento social. É nesse contexto que viera à tona uma realidade na qual o acesso e o uso de novos recursos tecnológicos se tornaram ainda mais essenciais para a

continuidade do processo educacional e, dessa forma está nos fazendo repensar o processo educativo e as suas fragilidades diante da modernidade¹⁰.

Uma oportunidade para repensar quão frágil é o espaço escolar frente as adversidades, pois aí se assentam muitas vidas, que para não correrem o risco de serem ceifadas prematuramente foram obrigadas a se recolherem aos seus lares, com a suspensão das aulas presenciais. Essa situação conduziu a todos, educadores e educandos, ao ensino não presencial ou domiciliar, chamado de ensino remoto e/ou virtual.

Nesse momento numa tentativa de não suspenderem por completo suas atividades de ensino presencial as:

redes de ensino estaduais e municipais, assim como diversas instituições públicas de ensino superior, lançaram mão do “ensino” remoto para cumprir o calendário escolar e o que se observou de maneira geral foi que as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos da saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho. (SAVIANNI; GALVÃO, 2020, p. 38, 39)

Essa situação expôs ainda mais a falta de políticas sociais justas, uma vez que para essa modalidade de ensino não-presencial há necessidade de aparelhos de comunicação à distância e meios para que essa comunicação ocorra como internet, por exemplo. Há famílias em que há apenas um aparelho de comunicação, em geral o smartphone, que por muitas vezes não possui acesso à internet ou com acesso bem limitado, dificultando o acesso ao processo educacional.

Outro ponto que ficou muito evidente nesse período pandêmico é a importância da Escola, não só como um espaço de aprendizagens, mas também como espaço de interação social de manutenção dos relacionamentos afetivos e emocionais.

As relações sociais promovidas pela interação social na Escola são fundamentais para o desenvolvimento, a construção de valores e a aprendizagem como afirma ABED:

A interação social é concebida como o intercâmbio e confronto de ideias entre as pessoas. Particularmente importante para o desenvolvimento dos conhecimentos sociais, que por sua natureza são arbitrários e socialmente definidos e validados, a interação social é fundamental para criar os desequilíbrios que promovem o desenvolvimento das estruturas cognoscíveis. (ABED, 2014, p. 27)

¹⁰ A concepção de modernidade apresentada nesse artigo remete a compreensão do mundo atual frente a existência e uso cada vez maior de recursos modernos oriundos do desenvolvimento tecnológico.

A falta dessa interação surgida no período pandêmico colocou educadores e educandos diante de uma complexa transformação das relações educacionais, promovidas pelo ensino não-presencial e, dessa forma o quadro, o giz, o caderno e o livro foram repentinamente substituídos pelas telas do celular e do computador, o olho a olho substituído pelas orientações por vídeo aulas, as conversas por áudios ou por mensagens escritas nos chats e mensagens de WhatsApp, criando uma lacuna sobre a aprendizagem.

Na Escola Estadual Padroeira do Brasil, município de Nioaque – MS, o distanciamento social tornou o trabalho educativo mais complexo e flexível, deixou-se de trabalhar somente determinados tempos em cada turma, cada educando de acordo com suas condições e/ou necessidades acessavam suas aulas quando lhe era possível e, em muitos casos não era o horário previsto pela escola, por vezes nem no seu próprio turno de estudos, o que os levava a procurar por ajuda, apoio ou orientação em horários e dias alheios aqueles que teria acesso ao professor no ensino presencial.

A realidade dos educandos camponeses no que diz respeito a relação temporal, considerando-a no ensino remoto, foi alterada em razão de estarem em suas moradias e passarem a partilhar com os demais familiares as tarefas da propriedade, passando a cumprir suas tarefas escolares nos tempos vagos.

Segundo Santos (2020, p. 29) “A pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum”. É bem isso que vem ocorrendo, diante de tantas limitações a solução foi se adequar da melhor forma possível para continuar promovendo o ensino e aprendizagem.

Assim como na maior parte do Brasil e do mundo, essa realidade promoveu outras transformações não só no espaço escolar, mas também no meio familiar, pois famílias que encaminhavam os filhos às escolas para que os professores os ajudassem a aprender agora se tornavam o suporte da aprendizagem daqueles sob a sua guarda, mesmo sem ter, muitas vezes, os conhecimentos necessários para isso.

Essa nova educação promovida pela pandemia tem tornado mais evidente a importância do contato professor/aluno, pois o que foi solicitado é que fosse fornecido o mínimo necessário em cada campo do saber, para permitir alguma aprendizagem ao educando, manter seu vínculo com a escola e diminuir o risco de evasão por não conseguir acompanhar ou desenvolver as atividades enviadas.

A pandemia tem desvelado um atraso no desenvolvimento educacional frente as novas tecnologias, ao mesmo tempo que deixa claro a dificuldade ou falta de acesso à

internet e aos meios de comunicação necessários ao processo de ensino aprendizagem em tempo de educação não-presencial.

Na Escola Estadual Padroeira do Brasil essa realidade começa quando iniciam as restrições do período pandêmico no mês de março de 2020, momento em que as autoridades e instituições médicas apontam o distanciamento social como medida de conter a disseminação do vírus. Diante desse cenário a Escola passou a realizar reuniões com seus profissionais e, em atendimento às orientações da Secretaria de Estado de Educação (SED), decidiu-se adotar o sistema de atendimento não-presencial, denominado como ensino remoto. E mesmo diante de todas as dificuldades houve um esforço generalizado para oferecer o melhor ensino possível para o período.

Na Escola em estudo a proposta interna e as orientações da Secretaria de Estado de Educação para o período de aulas remotas era a de manter o vínculo e a motivação dos educandos diante de todas as dificuldades impostas pela situação. Para isso cabia a construção de atividades mais simples, claras e objetivas para que os educandos com a ajuda de seus familiares fossem capazes de resolver a partir das orientações e/ou vídeo aulas enviadas pelos educadores, na esperança de manter os vínculos escola – aluno, e os educandos estimulados. Situação que perdura entre março de 2020 e o final do primeiro semestre de 2021, quando aos poucos se inicia uma retomada do ensino presencial.

Na segunda metade do ano de 2021, com um certo controle da pandemia e o avanço da vacinação as aulas aos poucos vão retornando ao regime presencial, gradativamente educandos, familiares e secretaria de educação vão sentindo mais segurança no retorno, então a escola estudada já vivencia aulas totalmente presenciais no início quarto bimestre letivo, no mês de outubro.

Sobre a importância do ensino presencial Saviani diz o seguinte:

Deve-se ter presente que, pela sua própria natureza, a educação não pode não ser presencial. Com efeito, como uma atividade da ordem da produção não material – na modalidade em que o produto é inseparável do ato de produção –, a educação se constitui necessariamente como uma relação interpessoal, implicando, portanto, a presença simultânea dos dois agentes da atividade educativa: o professor com seus alunos (SAVIANI, 2011 apud SAVIANNI; GALVÃO, 2020, p. 39).

No contexto das TDICs entende-se que seja a Escola de Educação do Campo a responsável por integrar de forma segura e plena os jovens camponeses à sociedade moderna e globalizada. Espera-se ainda, que apesar de todos os desafios e dificuldades, ela use todos os recursos disponíveis, e mais, que ela prepare seus educandos para o uso adequado, responsável, crítico e consciente das novas tecnologias e tudo mais que elas

produzirem ou proporcionarem. Que ela busque priorizar o ensino presencial, mas que permita o complemento de sua ação por meio de metodologias não-presenciais, desde que respeitados os interesses coletivos – professor, aluno, comunidade, e as diretrizes da Escola e da Educação do/no Campo.

Capítulo 3 – ESCOLA ESTADUAL PADROEIRA DO BRASIL, EDUCAÇÃO DO CAMPO E A RELAÇÃO COM AS TDICS

Compreendendo que o processo de modernização da escola está relacionado com a modernização da sociedade à sua volta, iniciaremos esse capítulo descrevendo de forma resumida o processo de formação e desenvolvimento do assentamento onde a escola está contida e da própria escola, para a partir do contexto de ambos, falarmos da própria modernização da Escola e a sua relação com as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs).

Para esse capítulo, além de considerar minha vivência local na região, busquei realizar um levantamento histórico e material por meio de documentos escolares, documentos da Secretaria de Estado de Educação, pesquisas bibliográficas com estudos sobre o Projeto de Assentamento Padroeira do Brasil e diálogos informais sobre a história do assentamento e da escola. Contamos também com depoimentos colhidos por meio de entrevistas realizadas com oito professores das áreas de Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática, e com a secretária escolar. Cinco das oito entrevistas ocorreram de forma remota por meio do aplicativo WhatsApp, contando com a gravação de áudio, e três entrevistas foram presenciais no ambiente escolar, com gravação de áudio. Em ambos os casos foi adotado um roteiro (formulário), sendo um para os docentes (Apêndice A) e outro para funcionários do administrativo da escola (Apêndice B). O roteiro conta com levantamentos sobre a formação e o desenvolvimento do assentamento, especialmente no que diz respeito à chegada das novas tecnologias, e quanto a educação visa a inserção tecnológica na Escola quanto a formação docente, a presença e o uso das TDICs antes, durante e após a pandemia do COVID-19, as possíveis contribuições das novas tecnologias e os desafios de colocá-las em prática no contexto escolar da E.E. Padroeira do Brasil.

O capítulo divide-se em dois momentos, o primeiro conta com o levantamento histórico e o processo de modernização do assentamento, a fim de correlacionar a modernização do assentamento ao da sociedade em geral e da escola, e o segundo perpassa pelo processo de formação, modernização e uso das TDICs na Escola Estadual Padroeira do Brasil.

3.1 – Processo de modernização do assentamento ao longo dos 36 anos de existência

O Assentamento Padroeira do Brasil, onde situa-se a Escola Estadual Padroeira do Brasil, é fruto de um processo de lutas que contaram com o apoio de movimentos sociais e da Igreja Católica por meio da Diocese de Dourados – MS, a aquisição de terras por parte do governo do Estado e o gerenciamento por meio da AGROSUL (Empresa de Serviços Agropecuários de Mato Grosso do Sul), entre o final da década de 1970 e meados da década de 1980 e que culminou no assentamento de cerca de 470 famílias, distribuídas por cerca de 470 lotes de aproximadamente 4,9 hectares cada, organizadas em 27 glebas.

Segundo Grassieli e colaboradores (2015)

[...] o PA Padroeira do Brasil está localizado no município de Nioaque, na BR 419, km 52; rodovia entre Anastácio e Nioaque. O mesmo surgiu no mês de setembro de 1984. O número de famílias oscilou entre 468 e 476 famílias, sendo composta por ex-arrendatários e boias-frias vindos de vários municípios, como: Mundo Novo, Eldorado, Itaquiraí, Naviraí, Caarapó, Fátima do Sul, Glória de Dourados, Batayporã, Taquarussu, Nova Andradina e Dourados - com exceção de um grupo menor de brasiguaios e ilhéus. (GRASSIELI E COLABORADORES. 2015, p. 249)

O Projeto de Assentamento Padroeira do Brasil é considerado o mais antigo do Estado, e segundo Grassieli e colaboradores (2015)

[...] foi o primeiro projeto instalado em Mato Grosso do Sul. Ele nasceu como consequência da luta e da ocupação de terra ocorrida em 28/04/1984, na fazenda Santa Idalina, em Ivinhema, em que através de ato oficial o governo estadual despejou os sem-terra, sob forte guarnição da polícia. Com o despejo, as famílias desabrigadas foram acolhidas pelo Bispo Don Teodoro da Diocese da cidade de Dourados-MS, ficando instaladas por curto período na Vila São Pedro. Após 90 dias de negociação, o governo do Estado da época, Wilson Barbosa Martins, comprou uma área de aproximadamente 2.500 hectares no município de Nioaque, assentando cerca de 480 famílias que deram origem ao assentamento Padroeira do Brasil. (GRASSIELI E COLABORADORES. 2015, p. 249)

O assentamento dessas famílias “tratava-se de uma solução provisória, dada pelo Estado de Mato Grosso do Sul, por meio de compra da área, de forma que o INCRA não coordenava o projeto de Assentamento, mas sim a AGROSUL” na tentativa de minimizar os conflitos e as invasões de terra à época. (GRASSIELI E COLABORADORES, 2015, p. 249).

Para Coelho; Freitas (2021)

A criação de assentamentos rurais constitui o principal instrumento da política de reforma agrária e deriva da relação conflituosa entre as ações do Estado/governo e a pressão exercida pelos movimentos sociais rurais. No MS, a criação de assentamentos rurais iniciou-se no ano de 1984, e foi estagnada em 2013 [...]. (COELHO; FREITAS, 2021, p. 77)

Segundo meus pais, que são moradores do assentamento vizinho, no Projeto de Assentamento Nioaque, conhecido como Colônia Conceição, a década de 1980 foi bem complicada na área rural. Eles relatam que tiveram que sair da região conhecida como Morraria, hoje Distrito da Morraria, no município de Bodoquena no ano de 1984 em razão do conflito entre os colonos e indígenas da região. Segundo eles, algumas pessoas da comunidade se reuniram e foram atrás de políticos e/ou entidades do governo que pudessem ajudá-los e, como resultado dessas buscas, teriam sido criados os assentamentos como, por exemplo, a Padroeira do Brasil e o que moramos atualmente.

Segundo Grassieli e colaboradores (2015)

A empresa de serviços Agropecuários de Mato Grosso do Sul - AGROSUL, vinculada à secretaria de Agricultura e Pecuária do Estado, entregou aos assentados um documento intitulado 'Termo Administrativo de permissão de Uso', para que estes pudessem ocupar a área. (GRASSIELI E COLABORADORES, 2015, p. 250)

A condição de “ocupação provisória” se deu em razão das propriedades cedidas às famílias serem consideradas “pequenas”, portanto já se sabia de início que não daria condições suficientes para a manutenção das famílias. Tal situação provocou a comoção da Diocese de Dourados, que no momento da chegada dos moradores ao assentamento lhes ofertou cestas básicas com “os seguintes alimentos: arroz, açúcar, farinha de mandioca, óleo de soja, sal, e, por alguns meses, leite em pó para as crianças”, por um certo período até que os novos assentados pudessem produzir seus próprios alimentos. (GRASSIELI et al. 2015, p. 250)

Talvez, como resultado da condição provisória e da dimensão das propriedades, muitas famílias deixaram ou venderam seus lotes indo para outros assentamentos em formação ou para a cidade em busca de melhores condições financeiras para se manterem.

Tal situação fez com que houvesse uma redução drástica no número de famílias habitando o assentamento, “das quase 500 famílias que foram acomodadas no assentamento Padroeira do Brasil, hoje restam somente 100”. (GRASSIELI E COLABORADORES, 2015, p. 267)

Outro fator que pode ter contribuído para isso foi o fato de as regras adotadas pela AGROSUL serem diferentes e mais flexíveis que as do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) o que possibilitou a aquisição de até vários lotes por família, como afirma Grassieli (2015):

No PA Padroeira do Brasil, as normas para transferência de lotes não se processam da mesma forma que nos assentamentos constituídos pelo INCRA, fato que possibilitou a aquisição de mais de um lote por morador, ao passo que algumas famílias deixavam o assentamento. A saída das famílias dentro dos assentamentos é comum, pois o fato de elas terem conquistado a terra não diz que fincarão raízes nessas localidades. (GRASSIELI E COLABORADORES, 2015, p. 268)

Neste contexto de conquistas, realizações e frustrações, Borges (1997) diz que:

(...) a terra é um ponto de chegada, mas não um ponto de parada, de finalização. É chegada de alguém que dela partiu e que a ela está voltando; alguém que é o mesmo e já não é o mesmo de quando partiu, porquanto viveu novas relações, novas experiências, individuais e sociais, avançou na sua história, descobriu-se gente, fez-se gente, fez-se sujeito na sua rebeldia e na sua busca de ser; ser que pensa e que fala, e que na sua fala revela o seu pensar que se torna ação - ação que transforma a si próprio, transformando o seu próprio mundo, o dos outros, a história. (BORGES, 1997, p. 171 apud. GRASSIELI E COLABORADORES, 2015, p. 268).

Portanto, as relações construídas dentro do assentamento marcadas pela conquista da terra lhe trazem esperança de sucesso e manutenção de sua família e de sua cultura camponesa, mas por outro lado se começa a perceber que talvez a área, pelas condições de produção e pelo seu tamanho, pode não assegurar o seu desenvolvimento econômico como o desejado, levando à frustração.

O assentamento como tantos outros formados entre as décadas de 1980 e meados da década de 1990 se deparavam com uma realidade muito difícil, pois não contavam com quase nenhum recurso econômico, tinham estradas vicinais ruins, dificuldade de acesso à água, sem acesso à energia, dificuldade de acesso ao gás de cozinha, poucas ferramentas e praticamente nenhum recurso tecnológico, realidade descrita nas histórias das pessoas da comunidade, como a dos meus pais, de alguns vizinhos e amigos.

Segundo a minha vivência e as histórias ouvidas, a iluminação das casas se dava com o uso de velas, lamparinas e lampiões, o cozimento dos alimentos era realizado em fogão à lenha, as roupas eram lavadas nos córregos, o transporte era realizado no lombo dos animais, o beneficiamento do arroz era realizado no pilão, o feijão batido no cambão e o milho debulhado na mão, entre outras características do mundo rural tradicional.

Ainda segundo essas histórias e vivências, é por volta de 1986 que começam a ter linhas de ônibus no assentamento para que a comunidade pudesse ir até as cidades de Nioaque ou Aquidauana. E, entre 1986 e 1988 chegam os primeiros tratores por meio de associações e de terceiros para ajudar as famílias no preparo e ampliação das áreas cultiváveis, fazendo aumentar a produção e melhorar um pouco a renda.

Entre o final da década de 80 e início da de 90, diante das dificuldades da época, na maioria das casas o único instrumento para se ter algum acesso à informação e algum tempo de lazer era o rádio a pilhas; algumas raras moradias com um poder aquisitivo um pouco maior podiam contar com um televisor preto e branco, geralmente à bateria.

É na década de 1990 que a energia elétrica adentra no assentamento, mas por seu alto custo de instalação demora bastante tempo para que a maioria da população pudesse ter acesso a esse recurso, até porque as linhas de distribuição não chegavam até próximo de todas as casas do assentamento. Nesta década também em razão do acesso facilitado a linhas de financiamento, houve um aumento da produtividade local e uma melhora significativa na renda das famílias.

Na segunda metade da década de 1990 e início dos anos 2000, como resultado da ampliação do acesso à energia elétrica, inicia um processo de modernização das casas e das propriedades com a introdução de bombas hidráulicas nos poços para o abastecimento de água levando água encanada para as casas e bebedouros, além de televisores e aparelhos de som melhorando a qualidade de vida e aumentando o nível de acesso à informação.

Esse processo de modernização iniciado nesse período se tornou gradativamente mais intenso a partir dos anos de 2000, como resultado da estruturação econômica das famílias e de políticas públicas que facilitaram ou possibilitaram maior acesso à energia elétrica, a água encanada, aos rádios, as tevês, as antenas parabólicas, a telefonia e, instrumentos de uso doméstico como o ferro de passar, a máquina de lavar roupas, entre outros. Dessa forma esses novos recursos, antes privilégios da cidade, passaram a fazer parte da vida de praticamente todas as famílias do assentamento.

Somente nos últimos anos a internet começa a ser mais presente na comunidade com a chegada pelos sistemas de internet móvel e, nos últimos anos a partir dos sistemas via rádio e via satélite, possibilitando maior acesso e integração ao espaço global, porém ainda com muitas limitações.

A Economia do assentamento girava entre os anos de 1985 e 2000 em torno da agricultura, quase que exclusivamente, a partir do início da década de 1990 começam a criar gado de cria e recria, e principalmente o gado leiteiro, a princípio para o autoconsumo, mas com a prosperidade da produção começam a entregar nos resfriadores para os laticínios. Em meados dos anos 2000 a agricultura começa a ser gradativamente substituída pela criação de gado, agora não só o gado leiteiro, mas também com maior foco no gado de cria/recria e de corte. Acredita-se que essa situação se deu em razão da falta de condições para produzir causada pelo êxodo, que leva a falta de mão de obra, e pelo custo de produção que não permitia competir com o agronegócio.

Segundo Grassieli e colaboradores (2015, p. 269) “a produção de leite, atualmente, é a fonte de renda adotada por cerca de 40% dos moradores. Estes levam o produto aos dois resfriadores que existem no projeto; calcula-se que a produção média do assentamento chegue a 630 litros/dia”. Para algumas famílias a produção de leite é considerada “uma fonte de renda complementar, [...] já outras criam o gado de corte em pequena quantidade devido ao tamanho da área. Nestes casos, a renda se dá através da comercialização dos bezerros”.

A agricultura é praticada por uma pequena parcela da população com a intenção do abastecimento próprio e da comercialização, segundo os autores:

Em relação à lavoura, 20% das famílias entrevistadas disseram que plantam milho e feijão com o objetivo de comercializar. Por outro lado, 80% afirmaram plantar milho, feijão e mandioca, além de criar porcos e galinhas, para o consumo da família. Notamos que existem algumas famílias que ainda produzem para o autoconsumo e para comercialização, e outras que produzem unicamente para o consumo da unidade familiar. Alguns se valem do trabalho acessório que se dá por intermédio de diárias nas parcelas vizinhas, já outros são funcionários públicos prestando serviços na escola do assentamento, neste caso temos 10% como funcionários públicos. Também percebemos dentro do PA Padroeira do Brasil um grande número de pessoas aposentadas. São cerca de 30% [...]. (GRASSIELI E COLABORADORES, 2015, p. 268, 269)

Ainda segundo os autores:

Ainda que existam, como constatamos, tecnologias de produção, parte dos trabalhos é desenvolvida com grande esforço braçal, em que as ferramentas manuais predominam. Isso ocorre porque as áreas cultivadas são pequenas e também os tratores utilizados são da prefeitura e, quando chegam ao assentamento, já passou a época de plantio. (GRASSIELI E COLABORADORES, 2015, p. 271)

Tal situação compromete a produção e a renda na comunidade, desestimulando a produção e provocando o êxodo rural e a concentração de terras. A ideia inicial de criação

do Assentamento não está sendo cumprida, que era gerar condição de vida a todos os assentados.

Na comunidade ainda que haja muitos desafios para produzir, se tem tentado produzir uma alimentação saudável para o núcleo familiar, o que tem levado algumas famílias a práticas agroecológicas no assentamento e, segundo Grassieli (et al 2015, p. 271) é “considerável o número de famílias que disseram fazer uso de técnicas agroecológicas, ou seja, 70% dos camponeses contaram produzir alimentos orgânicos pensando no bem-estar da família” essa prática revela uma manutenção das culturas camponesas do passado e ao mesmo tempo uma preocupação com o futuro da comunidade e a saúde da família.

A realidade local é marcada, entre outras coisas, pelo “envelhecimento dos moradores [...] e a saída dos jovens” (GRASSIELI E COLABORADORES, 2015, p. 270), situação que justifica o fato de que a agricultura de subsistência vem gradativamente sendo substituída pela pecuária em razão do uso de menor quantidade de mão de obra, considerada escassa na região.

Acredito que a produção de gado passa a assumir um papel de maior destaque em função de ser mais estável e segura que a agricultura, que depende quase que exclusivamente das condições climáticas, e do valor do gado na atualidade que vem se elevando, gerando renda melhor e mais estável à comunidade.

Acrescenta-se a essa realidade o fato de que o número de famílias que contam com rendimentos fixos como aposentadorias ou salários decorrentes de trabalho no serviço público ou privado vem aumentando, a condição de vida da população tem melhorado bastante, o que leva a crer que a maior parte da população possui as condições mínimas para a manutenção doméstica com certo excedente.

Essa situação permite que parte dos educandos da Escola disponham de acesso à televisão, rádios e celulares, principalmente, e em alguns casos, em menor proporção, à tablets e computadores, e até mesmo de jogos eletrônicos portáteis e/ou domésticos, entre outros recursos tecnológicos típicos da sociedade atual. Porém, esse acesso não é igualitário, enquanto alguns dispõem de praticamente todos esses recursos, outros simplesmente são excluídos dessa realidade.

Situação descrita como info-exclusão por Takahashi (2000, apud, ROSA 2017), pois segundo o autor:

No novo paradigma gerado pela sociedade da informação, a universalização dos serviços de informação e comunicação é condição fundamental, ainda que não exclusiva, para a inserção dos indivíduos como cidadãos, para se construir uma sociedade da informação para todos. É urgente trabalhar no sentido da busca de soluções efetivas para que as pessoas dos diferentes segmentos sociais e regiões tenham amplo acesso à Internet, evitando assim que se crie uma classe de “info-excluídos”. (TAKAHASHI, 2000, p. 31, apud. ROSA, 2017, p.95)

Diante desse novo paradigma que no início século XXI são ampliados os programas e investimentos públicos direcionados a levar as TDICs aos espaços educacionais, porém numa quantidade e qualidade desproporcional com as necessidades e a realidade social vigente.

Na Escola em estudo é por volta do ano de 2006 por meio do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) que se inicia o processo de instalação da sala de tecnologias e em 2009 é instalado o primeiro sistema de acesso à internet, usando o sistema via satélite por meio dos convênios do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Vale ressaltar, no entanto que se tratam de planos bem limitados quanto à velocidade e volume de dados suportados, pelo menos se comparado à realidade atual.

Só mais recentemente, por volta de 2014 e 2015, a internet via rádio tem chegado às comunidades atendidas pela Escola Estadual Padroeira do Brasil, mas com algumas limitações para o seu uso, dentre os quais se pode destacar os poucos pontos de transmissão, o alto custo de instalação, a limitação de acesso e o alto custo por megabyte.

Os anos de 2018 e 2019 são marcados pela ampliação no número de empresas de internet via rádio nas comunidades rurais de Nioaque, porém os custos não tiveram nenhuma queda.

Os anos de 2020 e 2021, em razão da pandemia, houve uma corrida por serviços de internet via rádio na região e, apesar do aumento no número de clientes, a sistema perdeu qualidade de oferta, mas manteve os valores, e em alguns casos o valor até aumentou.

Como o aumento da concorrência houve uma leve melhora na quantidade de megabytes por plano, que no início era de 1 a 1,5 megabytes de velocidade por cerca de 80,00R\$ mês, e instalações que passavam de 1.000 R\$, atualmente esses valores tem diminuído um pouco, tendo em vista a popularização dos serviços e o aumento de usuários em razão do período pandêmico,

O preço médio de um plano básico de 2 megabyte de velocidade está em torno de 80,00 R\$ mensais na região de Nioaque, como pode ser visto no folder a seguir:

Figura 1 – Folder de preços da internet rural em Nioaque - MS

The image shows a promotional flyer for GMN TELECOM. At the top is the company logo, which consists of a stylized green 'G' with a blue signal tower icon inside it, followed by the text 'GMN TELECOM' in blue and green. Below the logo is the slogan 'CONECTANDO VOCÊ AO MUNDO'. The flyer lists the company's CNPJ (27.711.874/0001-03) and address (Avenida Visconde de Taunay, Centro-427), along with two phone numbers: *(67)99698-1742 and *(67)99979-7978. A table lists four internet plans with their respective monthly prices: 2,0 MB for R\$ 80,00, 3,0 MB for R\$ 100,00, 4,0 MB for R\$ 120,00, and 5,0 MB for R\$ 150,00. Below the table, it states that antenna installation costs R\$ 800,00. There are also three asterisked notes: the first says that paying upfront gets the first month free or the cost can be split into 4 payments of R\$ 200; the second gives an example of a total payment of R\$ 275; the third explains that the first month's payment is made at the time of installation.

PLANOS	VALORES:
2,0 MB	R\$: 80,00
3,0 MB	R\$: 100,00
4,0 MB	R\$: 120,00
5,0 MB	R\$: 150,00

INSTALAÇÃO (ANTENA) R\$: 800,00

*PAGANDO A VISTA GANHA O 1º MÊS GRATUITO OU DIVIDIMOS ESSE VALOR EM 4X200.
*EX: NO VALOR DIVIDIDO PAGAMENTO R\$: 200,00+75,00: 275,00 (DEPENDENDO DO VALOR DO PLANO ESCOLHIDO PELO CLIENTE)
*NOSSO PAGAMENTO ELE É ADIANTADO, ENTÃO NO DIA EM QUE O TÉCNICO FIZER A INSTALAÇÃO NESSE MESMO MÊS JÁ PAGA A 1ª MENSALIDADE.

Fonte: Empresa GMN TELECOM, Folder de divulgação, 2022.

Porém, por ser via rádio a velocidade e a qualidade sofrem oscilações, e as vezes não chega à casa do cliente na quantidade e estabilidade necessárias, comprometendo o uso desse recurso tão importante nos dias atuais.

Mas mesmo assim, é possível perceber a busca constante de nossos educandos e suas famílias por esses serviços a fim de se inserirem no mundo tecnológico. Por outro lado, observamos que enquanto alguns estudantes e familiares contam com equipamentos e internet melhores que a própria Escola, outros ficam excluídos pela falta de recursos e de acesso.

Ciente dessa realidade seguiremos com um breve histórico de formação e modernização da escola a fim de refletir sobre a chegada das TICs no ambiente escolar, a formação docente e os desafios enfrentados no uso das TICs na Escola Estadual Padroeira do Brasil.

3.2 – Processo de formação, modernização e os desafios no uso das TICs na Escola Estadual Padroeira do Brasil

Entre o final de 1984 e início de 1985, com a chegada dos moradores ao Assentamento Padroeira do Brasil surgiu a necessidade de se oferecer o ensino escolar. Assim, então começou em caráter emergencial e de forma improvisada a criação de salas de aulas para que as crianças pudessem estudar, processo esse que levou a comunidade a solicitar ao Estado a criação e manutenção de uma Escola na comunidade pela Secretaria de Estado de Educação. Então em 1985 iniciou-se a construção de salas de aula para a nova escola, como pode ser visto na imagem a seguir:

Figura 2 – Construção da Escola Estadual Padroeira do Brasil - 1985



Fonte: Acervo da Escola Estadual Padroeira do Brasil.

A Escola em construção na fotografia contava com duas salas de aula, uma sala de professores, dois banheiros, sendo um masculino e um feminino, para uso coletivo de professores, funcionários e estudantes. Com uma área total de 117,60 metros construídos, conforme planta cartográfica em anexo.

Segundo a CI. Nº 133/85 da Secretaria de Estado de Educação (SED), a “Denominação proposta para a referida escola de 1º grau é ‘Cândido Mariano da Silva Rondon’”. (Processo Nº 01107/85 de 22/03/85. Grifo do autor). Mas, segundo o Projeto

Político Pedagógico do ano de 2020 (PPP – 2020) da Escola Estadual Padroeira do Brasil, sua criação e nome se deram da seguinte forma:

Em 11 de Julho de 1.985, foi criada a Escola Estadual de 1º Grau “Padroeira do Brasil” ou EEPG Padroeira do Brasil, em uma área equivalente a 4.000 metros, com sede no município de Nioaque-MS, através do Decreto nº 3101, de 11 de julho de 1985, ficando sob incumbência da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, a lotação do pessoal docente e administrativo e recurso necessário ao funcionamento desta Unidade de Ensino. (PPP, 2020, p. 3)

Que leva a concluir que a primeira proposta de nome fora recusada para que em 11 de julho fosse dado o nome de Escola Estadual de 1º Grau Padroeira do Brasil. Porém, somente em “1998 a escola recebeu nova denominação: Escola Estadual Padroeira do Brasil” denominação utilizada até os dias atuais. (PPP – 2020, p. 3)

Inicialmente era uma escola que atendia os filhos dos recém-assentados com os primeiros anos do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, contava com professores leigos ou com formação em nível de Magistério ou Logus.

Segundo o Relatório da SED 1301107/85 de 26/03/1985, Fls. 102:

[...] as instalações são totalmente insuficientes. Somente no primeiro dia de levantamento que está sendo feito pela Agência Regional de Educação de Aquidauana se apresentaram para matrícula crianças que exigem no mínimo 05 (cinco) salas para atendimento. Talvez, ao final haverá crianças para 10 (dez) salas. Isto sem falar que não há outras dependências junto às salas para funcionamento da parte administrativa da escola, inclusive cozinha para preparação da merenda escolar. [...]. Entretanto, sentimos que há interesse político dos dirigentes do projeto de que a escola seja administrada pelo Estado. [...]. A expectativa da comunidade é muito grande e os problemas surgidos nas áreas de atuação da Secretaria de Educação repercutem em todo o Estado.

Além da escola polo, dentro do assentamento foram constituídas mais duas extensões da Escola, construídas em regime de mutirão pela comunidade, nas Glebas 2 e 22, para atender esse grande número de estudantes e justificadas pela extensão do assentamento e a distância de muitas famílias em relação a escola polo, além da falta de transporte.

Sobre a estrutura da Escola no início dos anos de 1990 o Relatório da Agência Regional de Jardim, Processo Nº 00869/91 de 08/01/91 Fls. 22, traz o seguinte:

A Escola oferece atualmente o ensino de 1º Grau – 1ª a 4ª séries funcionando nos turnos: Matutino, Intermediário, Vespertino e Noturno. Dispõe de 05 salas de aula, sendo 03 (três) na sede da Padroeira do Brasil, 01 sala na Gleba 02 e 01 sala na Gleba 22 funcionando nos 4 turnos, com

capacidade para atender 35 alunos por série e turno, uma só sala que funciona como diretoria, sala de professores, secretaria, depósito de merenda e sala de reuniões; uma cozinha-cantina e uma sala denominada capatazia servindo de alojamento para os professores, pois os mesmos ali residem durante o período letivo; dois sanitários e um ótimo pátio aberto para recreação.

O mesmo relatório diz que a “Escola não oferece a Educação Pré-escolar e nem Educação Especial”. Na sequência ainda ressalta que “o ensino de 1º Grau – 5ª série já está sendo ministrado a partir deste ano (1.990)”. E sobre o material didático usados na Escola o documento diz o seguinte: “O material didático e equipamento estão conservados, porém, alguns materiais didáticos são alternativos e foram confeccionados pelos professores; resumindo-se ao necessário para o bom andamento do ensino aprendizagem”.

O relatório ainda fala sobre o número de alunos e a sua disposição entre a escola polo e as extensões da seguinte forma: 224 estudantes na unidade polo, 47 estudantes na Gleba 02 e 54 estudantes na Gleba 22, totalizando 325 educandos da 1ª a 5ª séries atendidos no ano de 1990.

Segundo PPP – 2020 “no ano de 1990 foi implantado do 5ª a 8ª série dos anos finais do ensino fundamental. Em 1998 a escola recebeu nova denominação: Escola Estadual Padroeira do Brasil, de acordo coma Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para atender o Ensino Médio”. Pelo que se pode perceber em conversa com alguns colegas a partir de 1990 gradativamente o ensino fundamental da 5ª a 8ª séries foi sendo ofertado e, que a partir de 1998 a Escola começa a ofertar o Ensino Médio, mas para isso era necessário mudar sua denominação, pois o termo “Escola Estadual de 1º Grau” não abrangeria o Ensino Médio tido como 2º Grau.

Ainda segundo o mesmo PPP “Inicialmente o Ensino Médio funcionou na Extensão da Escola Municipal Noé Nogueira, Projeto de Assentamento Colônia Conceição, atendendo a alunos dos Projetos de Assentamentos Andalucia, Boa Esperança, Padroeira do Brasil, Areias e fazendas circunvizinhas”. Além dessa extensão a Escola passou a ofertar o Ensino Médio em outras localidades como afirma o PPP – 2020:

A partir de 2000 passou a ser oferecido o Ensino Médio por Alternância de Períodos de Estudos, nas extensões localizadas no P.A Santa Guilhermina, P.A Uirapuru e P.A Palmeira, nos períodos matutino, vespertino e noturno. A partir de 2004 implantou-se o Ensino Médio Intercultural na Aldeia Brejão, município de Nioaque/MS, a qual passou

a ser extensão desta escola, atendendo a 04 aldeias vizinhas. Neste mesmo ano deixou de fazer parte desta Unidade de Ensino as extensões P.A Santa Guilhermina, P.A Uirapuru e P.A Palmeira e a partir do 2º bimestre do ano letivo de 2005, a extensão da Aldeia Brejão, na qual era oferecido o Ensino Médio Intercultural. (PPP – 2020, p. 3)

No município de Nioaque a Escola Estadual Padroeira do Brasil foi a primeira escola rural a oferecer o Ensino Médio, por meio de suas extensões, dessa forma abria caminho para que em algumas de suas extensões fossem criadas escolas próprias para continuarem com essa oferta, a exemplo dos assentamentos P.A Santa Guilhermina, P.A Uirapuru e P.A Palmeira e das Aldeias como a Aldeia Brejão no município.

A partir de 2004 a Escola Estadual Padroeira passa a atender educandos do acampamento Diamantino, num barracão improvisado e, com o assentamento das famílias deste acampamento em 2008, no Projeto de Assentamento Areias, município de Nioaque, a escola instala no novo assentamento uma extensão numa “casa da sede da antiga fazenda”, passando a atender o Ensino Fundamental do 1º ao 9º Anos. A partir de 2012 a extensão passou a ofertar somente o Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º Anos, indo os demais educandos para a Escola polo. (PPP – 2020)

Entre os anos de 2013 e 2014 a Escola polo passou por um processo de Reforma e ampliação pelo governo do Estado, além da reforma foram criadas uma sala de informática, uma biblioteca, uma cozinha-cantina, um banheiro para o administrativo um pátio coberto, contou também com a reestruturação de espaços antigos criando uma sala de professores, uma sala e um banheiro para a Educação Especial, e uma entrada coberta para o acesso dos educandos à escola.

Destaquemos aqui que já existia em 2006 uma sala de informática improvisada na escola, que ocupava uma sala de aula comum com um sistema de tomadas adaptado, mas sem a infraestrutura adequada, o que justificou a construção de uma sala própria por meio da reforma.

Segundo o PPP – 2020 com a reforma e ampliação da escola ela passou a disponibilizar de mais salas de aulas e sua estrutura criava condições para que a unidade polo atendesse o Ensino Médio, então “a partir do ano de 2015 a Extensão Colônia Conceição deixou de existir, pois o Ensino Médio passou ser oferecido no polo da Escola Estadual Padroeira do Brasil, por contar com melhor espaço e estrutura”. (PPP, 2020, p 4)

“No ano de 2019, foi extinta a Extensão do P A Areias, por número insuficiente de alunos para legalizar a constituição de turma. Sendo o mesmo hoje, transportados diretamente em ônibus escolar para a escola polo”. (PPP, 2020, p 4)

A partir do ano 2021 o Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º Anos, foi transferido para o município pautado na municipalização do ensino previsto na Constituição Federal, segundo a qual define em seu Artigo 211 e parágrafos “2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”. E “3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio”. Diante disso a Escola passou a ofertar apenas os Ensino Fundamental II e o Ensino Médio.

Após as reformas e ampliação da Unidade Escolar seu espaço ficou mais amplo e com as seguintes características:

Figura 3 – Imagens Escola Estadual Padroeira do Brasil - 2022



Fotos gentilmente cedidas por Hortelina V. da S. Fernandes, 2022.

No corrente ano a E. E. Padroeira do Brasil conta em seu espaço físico com um secretaria e direção, uma sala de professores com banheiro integrado, uma sala de apoio pedagógico, uma cantina escolar, cinco salas de aula, uma sala de tecnologias, uma biblioteca que serve também como sala de aula, um banheiro adaptado a pessoas com deficiência, um banheiro masculino e um banheiro feminino para estudantes, um banheiro para funcionários, um pátio coberto, uma horta escolar, um campo de terra para a prática de educação física e pátio livre.

A Escola em 2021 contava com quatorze professores, dos quais apenas quatro são efetivos, destes dois ocupavam cargos diretivos um diretor e outro coordenador. Dentre os educadores apenas três não possuíam pós-graduação e, apenas um possuía mestrado.

O corpo administrativo da Escola contava com sete servidores efetivos, dos quais apenas um não possui pós-graduação, mas possui duas graduações. Além destes a Escola conta com uma servidora contratada no regime terceirizado, e uma estagiária da UFGD.

Quanto ao processo legal de transição de Escola rural para a de Educação do Campo percebe-se que é marcado por um longo processo iniciado legalmente entre os anos de 2005 e 2007, vindo a se concretizar entre os anos de 2011 e 2012, por meio da RESOLUÇÃO/SED n. 2.507, de 29 de dezembro de 2011, que dispõe sobre a autorização do ensino fundamental e/ou do ensino médio, na modalidade educação básica do campo, e dá outras providências. (Diário Oficial n. 8.112 de 17/01/2012).

Porém, o movimento para o ensino na modalidade de Educação do Campo começa bem antes, como resultado da participação de professores em cursos e capacitações oferecidos por diferentes entidades, principalmente pelos movimentos sociais pela terra e reforma agrária.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) 2020, a Escola atende educandos do assentamento onde se encontra instalada, além de assentamentos e fazendas circunvizinhas da área rural do município de Nioaque.

Em 2021, segundo informações da secretaria, a Escola atendeu cerca de 115 alunos, divididos entre o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio.

O que se pode perceber a partir da história da Escola Estadual Padroeira do Brasil é que ela inicia numa estrutura muito simples e com professores leigos. Desde o início aos poucos ela foi sendo estruturada, buscando acompanhar o desenvolvimento da

comunidade ao seu redor, contando com profissionais engajados em buscar ampliar seus conhecimentos e recursos para ofertar o melhor ensino possível à comunidade.

Situação que pode ser percebida em 2021, quando observado o quadro sobre a Formação dos profissionais da EEPB a seguir:

Tabela 1 – **Formação dos profissionais da E. E. Padroeira do Brasil**

Função	Formação							
	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental completo	Ensino Médio Incompleto	Ensino Médio Completo	Ensino Superior Incompleto	Ensino Superior Completo	Pós-Graduação Latu Sensu	Pós-Graduação Stricto Sensu
Administrativo	-	-	-	01	-	07	06	-
Docente	-	-	-	-	-	14	13	01

Fonte: Secretaria da Escola Estadual Padroeira do Brasil.

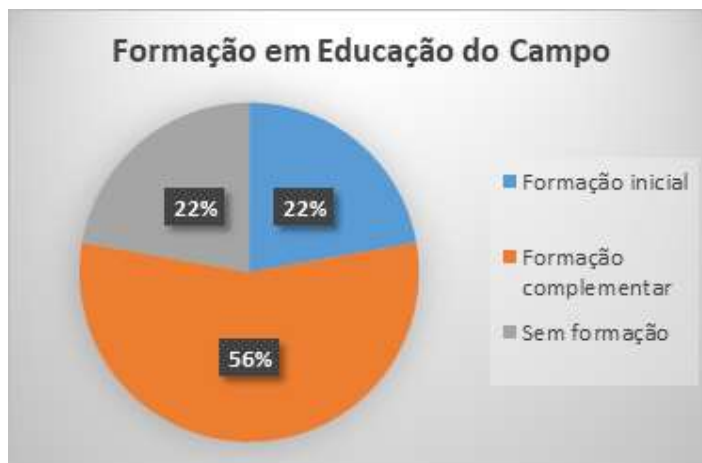
Como se pôde perceber na tabela, no ano de 2021 a E. E. Padroeira do Brasil contava com oito servidores, sendo quase na sua totalidade possuidores de alguma graduação e pós-graduação, todos os docentes com graduação, quase todos com pós-graduação e um educador com mestrado.

Porém, essa formação, principalmente a inicial, não foi direcionada a Educação do Campo. A exemplo dessa formação vinculada à Educação do Campo temos a fala da secretária escolar: "a minha formação inicial não estava, a pós-graduação já " (FERNANDES, 2022). Essa realidade revela a preocupação com a melhora na qualidade do ensino, pois mesmo aqueles que não possuem formação a adquirem no relacionamento com os colegas.

Assim como a secretária escolar, a maioria dos educadores da Escola disseram não ter tido formação para serem educadores do campo na primeira graduação, e quem possui hoje alguma formação buscou por conta própria numa segunda graduação, numa pós-graduação, em cursos ou eventos voltados à Educação do Campo, ou mesmo a busca

na interação com os colegas, como pode ser percebido no gráfico¹¹ que fala sobre a Formação em Educação do Campo a seguir:

Gráfico 1 - Formação em Educação do Campo



Fonte: Autor, 2022.

O gráfico busca demonstrar de forma visual a falta de formação inicial em Educação do Campo dos profissionais que atuam na E. E. Padroeira do Brasil, mostrando a falta e a necessidade de buscar apoio nos colegas ou formação complementar, como pode ser percebido na fala a seguir:

Acho que não, porque, realmente, como eu já disse, como a gente não teve as discussões sobre a diferença que realmente tem numa escola do campo e da cidade. Porque as dificuldades que a gente encontra numa escola da cidade é diferente das dificuldades que a gente encontra na escola do campo. Aí, essas dificuldades que eu fui preparado no estágio, nas matérias pedagógicas realmente não teve, então acho que não. O pouco que sei é fruto da convivência com os colegas, discutindo, perguntando que a gente foi se preparando. (SEGOVIA, 2022)

Para Segovia foram e são os colegas por meio da convivência e das reflexões cotidianas que o levam a se sentir como um educador do campo.

Medeiros (2022) falando sobre sua identificação com a Educação do campo diz:

Com certeza, nossa muito. Eu atribuo a minha Biologia ao amor ao campo, à educação e ao campo, porque a gente pode assimilar, trazer pra perto da gente nossos conhecimentos com a nossa realidade. Não só me identifico com a minha área de formação, como me sinto abençoada de morar no campo e ter um emprego.

¹¹ Os gráficos mostrados nesse trabalho são o resultado de depoimentos coletados entre os meses de dezembro de 2021 e julho de 2022, com base nos questionários em anexo.

Ela se refere à sua formação em Ciências da Natureza na modalidade de Educação do Campo como motivo de realização pessoal, por integrar sua realidade com a sua prática docente. Para ela essa formação na sua graduação tem sido fundamental.

Para muitos o conhecimento mais amplo em nível de formação para o trabalho nas Escolas do Campo vem de estudos complementares, como relata o professor Nunes:

A graduação não me preparou como educador do campo na profundidade que eu queria, mas a minha especialização, mais à frente, ela me qualificou, que foi em Residência Agrária, Agroecologia e Produção e Extensão Rural, ela vincula totalmente ao sistema produtivo e a questão social. (NUNES, 2021)

Segundo ele, na graduação adquiriu um pouco de conhecimentos sobre a Educação do Campo, mas foi na formação complementar que ele pode aprofundar seus conhecimentos de tal forma que afirmou, quando perguntado – Você se identifica com a Educação do Campo?

Eu me considero sim, as vezes eu me enquadro mais na modalidade do que as próprias escolas que eu trabalho. O olhar sobre a educação do campo das escolas está muito mais superficial do que o que a gente pensa sobre o que seria uma Educação do Campo de qualidade, nossos próprios alunos não entendem o significado de uma Educação do Campo. (NUNES, 2021)

Percebe-se um questionamento sério na sua fala que é o fato de que – será que as escolas do campo estão preparadas para a Educação do/no Campo? Talvez não, e isso se deve em muito às políticas públicas que por muitas vezes ou sempre trataram a educação no campo como educação rural, o que significa tratar de criar adaptações para o atendimento sem considerar as particularidades da vida campesina e não a estruturar adequadamente, como relata Arroyo (2007, apud. ALENCAR, 2010):

A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima (ARROYO, 2007, p. 158, apud. ALENCAR, 2010, p. 216)

Como consequência disso somente mudança na nomenclatura da modalidade, se não for acompanhada por uma reestruturação mais ampla não preparará, como se espera, nem sistemas, nem escola e nem professores para a Educação do/no Campo como afirma Alencar (2010):

A mudança de paradigma de educação rural para educação do campo não se traduz de forma tão simples, uma vez que necessita de transformações estruturais. É um novo pensar sobre a educação do campo para o qual

nem os sistemas de ensino, nem os currículos, nem as escolas e nem os docentes estão preparados. (ALENCAR, 2010, p. 223)

Sendo assim os relatos obtidos pelas entrevistas revelam, ou pelo menos nos fazem refletir, que as políticas públicas voltadas à Educação do/no Campo ainda deixam a desejar, comprometendo a qualidade dos sistemas de ensino, a formação docente, os currículos e como consequência o ensino – aprendizagem com respeito as particularidades e necessidades do povo camponês.

Quando perguntados sobre como enxergam a diferença entre as escolas do campo e as escolas da cidade e se uma tem vantagens sobre a outra, houve divergências, não porque uma de fato seja melhor que a outra, mas pela forma como cada educador vê a relação educacional em cada uma a partir do relacionamento professor-aluno e dos interesses da comunidade e dos educandos. Sobre as diferenças entre escola urbana e rural o professor Haubricht diz o seguinte:

Se a gente for olhar meramente de forma burocrática, a gente diz que a diferença está no currículo, mas quando a gente olha com um sentimento diferente, com a cabeça de professor realmente que o campo além da diferença que tem no currículo tem também na metodologia, no campo existe uma preocupação de contextualizar aquilo que a criança aprende com a realidade que ele está vivendo, na cidade não, embora eu não tenha trabalhado nunca na cidade, pelos relatos de outros professores, a gente percebe que essa contextualização não existe. No campo, a gente vê isso, vê um esforço na valorização do local onde eles moram. (HAUBRICHT, 2021)

Segundo Haubricht, a escola do campo leva vantagens, pois “educação desenvolvida no campo abrange o aluno como um todo, existe a preocupação por parte do professor em olhar o aluno como um ser completo”, nas suas falas também se percebe uma valorização do território e da identidade do ser camponês. (HAUBRICHT, 2021)

Para Nunes (2021) a escola do campo leva certa vantagem, mas essa vantagem seria maior se houvesse mais diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento com a Educação do Campo, sobre isso ele diz:

Eu creio que a do campo está totalmente diferente da escola da cidade, eu queria pensar assim, se houvesse compromisso com todas as áreas do conhecimento em dialogar com a Educação do Campo, ai eu diria que a escola seria totalmente diferente, mas como isso não acontece ainda, eu digo que parte da escola do campo se diferencia da escola urbana, num primeiro momento pela socialização dos indivíduos, tanto dos pais, como dos alunos, e em segundo, o simples fato de existir a disciplina de Eixo Temático já dá um ar de que alguma coisa está mudando, que alguma coisa está sendo acrescentada, mas ainda não é o suficiente. (NUNES, 2021)

O professor ressalta que mudar o currículo adicionando uma disciplina contribui para a configuração de uma escola do campo, mas não é o suficiente, ele crê que seria necessária maior integração dos conhecimentos construídos historicamente com a concepção da Educação do Campo para que a Escola seja de fato diferente da escola urbana. Para ele na questão da “qualidade de ensino o que vai dar um diferencial é a capacidade dos professores, o empenho e a dedicação, de levar o conhecimento e dialogar com os alunos em seu processo de ensino e aprendizagem, independente da escola ser urbana ou rural”. (NUNES, 2021)

Para Fernandes (2022) a diferença está na proximidade com a comunidade escolar, ela acredita que essa situação se dá pelo modo de vida estabelecido no campo, segundo ela, “no campo a gente tem mais proximidade com as pessoas, na cidade é uma coisa mais fria e no campo é uma coisa mais próxima, então você tem mais conhecimento com a família, com o aluno, parece que você se aproxima mais porque você convive naquele meio”. (FERNANDES, 2022)

Oliveira (2022) destaca como diferenciais o difícil acesso, o transporte e a infraestrutura como negativos, mas destaca como pontos positivos o público atendido e o comprometimento dos educandos. Veja o que ela disse sobre o assunto:

A começar pela localidade, o difícil acesso para professores e alunos, as condições do transporte escolar, a infraestrutura da escola que atuo que deixam bastante a desejar, depois o público atendido que na minha opinião é uma das maiores diferenças, pois ainda temos alunos mais comprometidos com o processo de ensino aprendizagem mesmo diante das dificuldades encontradas, o ambiente de trabalho também é bastante colaborativo e humanizado. (OLIVEIRA, 2022)

Calças (2022) ressalta a proximidade da relação professor/aluno como diferencial e facilitadora da aprendizagem na escola do campo.

Eu acredito que tem uma diferença fundamental, a escola do campo ela é mais aconchegante, a relação aluno/professor é bem mais próxima, então eu acredito assim que há uma facilidade muito grande no trabalho docente. Na zona urbana é um trabalho assim bem mais distante, não tem aquela preocupação assim com o acompanhamento do estudante, o aluno saiu do portão pra fora já é da cidade que ele participa, então acredito que essa proximidade facilita muito o nosso trabalho. (CALÇAS, 2022)

Segundo Segovia (2022):

Na cidade a gente foca muito naquele currículo pensando nas avaliações externas, no ENEM, preparar o aluno para esse tipo de avaliação. Já na Educação do Campo não, a gente foca mais naquela educação mais integral do aluno, naquela educação que vai proporcionar um preparo

tanto pra escola quanto pra vida no campo, acho que essa é a grande diferença dos dois. (SEGOVIA, 2022)

Para Segovia (2022) a escola urbana tem uma preocupação com resultados externos como o sucesso dos educandos no ENEM ou outros tipos de avaliação e, segundo ele a escola do campo tem uma preocupação maior com a formação integral do educando, focando tanto para o progresso nos estudos como para a vida no campo.

As entrevistas revelaram que os profissionais da Escola percebem algumas diferenças entre as escolas do campo e da cidade e, que para eles a escola do campo leva vantagens por valorizar o relacionamento interpessoal professor/aluno, pela visão sua formação integral do educando, entre outros aspectos. Também se percebeu que há obstáculos estruturais e físicos, além do desafio de integração dos diferentes campos de conhecimento com a Educação do campo dificultando uma melhor qualidade do ensino-aprendizagem nas escolas do campo, inclusive na Escola estudada.

Outro desafio enfrentado pela Educação do/no Campo e pela E. E. Padroeira do Brasil está relacionado à chegada das novas tecnologias da informação e da comunicação nas escolas do campo, desafios estes: 1º no sentido da oferta desses recursos em questão de quantidade e qualidade; 2º a questão de estruturação das escolas; 3º na questão da formação docente para o uso adequado dos recursos tecnológicos, situações que podem estar comprometendo a qualidade do ensino ofertado com o uso das tecnologias. Para falamos sobre isso iniciemos pela chegada das TICs na Escola em estudo, passando pela formação docente e o processo de ensino – aprendizagem com o uso das TICs.

Segundo informações da escola o primeiro segmento a receber computadores por parte da SED foi a secretaria da Escola, a princípio contando com sistema de computador e impressora para a produção e impressão dos documentos escolares, sem conexão à internet não fazia uso de sistemas da SED, isso por volta de 2004 a 2005.

Segundo documentos da Escola e diálogos com a gestão, a estruturação tecnológica da Escola inicia-se com a chegada dos primeiros computadores para a composição da sala de informática, sala batizada com o nome de Antônio Claret Vieira Pinto - em homenagem a um ex-professor e ex-diretor que perdeu a batalha para o câncer, chegaram no ano de 2006.

Sendo assim é por volta do ano de 2006 por meio do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) que se inicia o processo de instalação da sala de tecnologias na Escola contando com um total de 10 computadores pela parceria FNDE / SEED / PROINFO – Pregão 038/2006.

Porém, pensar um atendimento de qualidade para uma unidade escolar, na época com mais de duzentos educandos distribuídos entre a escola sede e as extensões, parece ser improvável, porém, já se mostrava a presença, ainda que insuficiente, de políticas públicas de inserção tecnológica na educação rural.

Somente em 2009 é instalado o primeiro sistema de acesso à internet, usando o sistema via satélite por meio dos convênios do Ministério da Educação e Cultura (MEC), e o Governo Eletrônico – Serviço de Atendimento ao Cidadão (GESAC), porém, vale ressaltar que se tratam de planos bem limitados quanto à velocidade e volume de dados suportados.

Segundo documento apresentado pela secretaria da Escola a internet instalada na Escola no ano de 2009, conectava 10 computadores à internet, e segundo o documento, constando como “resultado do teste de vazão: 235.60 Kbytes/s”, menos da metade de um megabyte por segundo que seria 512.00 Kbytes/s. (GESAC – Termo de Instalação do Ponto de Presença, número do contrato 002/2008)

Muito provavelmente se tratava de uma internet limitada, que comprometia a qualidade do acesso, situação ainda muito comum nas escolas rurais brasileiras como revelam pesquisas recentes.

Segundo Nogueira (2019):

A velocidade de conexão à internet das escolas públicas ainda é baixa, segundo pesquisa TIC Educação 2018, divulgada pelo Comitê Gestor de Internet no Brasil (CGI.br). O estudo mostrou que, em 2018, nas escolas públicas pesquisadas, 5% tinham uma conexão com velocidade de até 999 kbps; 26% contavam com conexão de 1 a 2 Mbps; 33% trabalhavam com velocidade de 3 a 10 Mbps; apenas 12% usavam uma conexão com velocidade de 11 Mbps ou mais e 24% não sabiam. (NOGUEIRA, 2019, sem paginação).

A autora nos ajuda a perceber que apesar de todo um avanço na oferta de serviços de internet, a sua quantidade e qualidade ainda não são suficientemente adequados às necessidades sociais vigentes, especialmente no espaço da educação pública brasileira.

Retomando nossa análise sobre a Escola, no ano de 2009, a Escola recebeu mais um computador com sistema múltiplo, contando com uma CPU gerenciando cinco sistemas com monitor, teclado e mouse, pela parceria MEC / SEED – Pregão: FNDE 68/2009. A Escola também recebeu 02 notebooks para a sala multifuncional para o uso de professores e em apoio aos educandos com necessidades especiais.

A escola também possui dois projetores adquiridos com recursos do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), mais dois recebidos pela parceria MEC-FNDE /

PREGÃO: 71/2013, sendo estes com CPU integrada e sistema de lousa digital. Destes apenas os dois adquiridos pela Escola funcionam adequadamente atualmente, os demais requerem manutenção, pois já se passaram quase dez anos desde a chegada destes. Com a soma de recursos próprios e do PDDE a escola adquiriu caixas de som, dois notebooks, microfones, TV, aparelho de som, roteadores, impressoras, entre outros materiais eletrônicos ou digitais utilizados na unidade escolar.

Aos poucos, e de forma muito lenta, a escola vem introduzindo as tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs), e se considerarmos o tempo de chegada dos computadores fica fácil perceber que já estão tecnologicamente ultrapassados, dificultando seu uso e comprometendo qualquer tentativa de utilização pedagógica, tal realidade revela o descompasso entre o ideal e o real, se tem, mas não atende as necessidades.

É por volta de 2014 e 2015 que a internet via rádio e via satélite têm chegado às comunidades atendidas pela Escola de forma mais ampla, mas com algumas limitações para o seu uso, dentre os quais se pode destacar os poucos pontos de transmissão, o alto custo de instalação, a limitação de acesso e o alto custo por megabytes.

Sobre a introdução e uso de recursos tecnológicos na prática docente as entrevistas coletaram alguns depoimentos que proporcionaram uma diversidade de reflexões, pois para alguns foi relativamente fácil usar vários recursos, especialmente em razão da pandemia, como destaca Segovia (2022) a seguir:

Uso muito slides, portal do MEC, portal do Professor, eu uso projetor, mas não tanto, uso notebook pessoal, celular não uso tanto. Na pandemia usei muito o celular, tanto que até hoje tenho os grupos ativos. Não desmanchei nenhum grupo, a gente não sabe, com essa nova onda que está vindo aí, não quis. Uso WhatsApp, Google Meet, usei o Google Sala de Aula, então usei muita coisa na pandemia, poderia estar usando ainda? Poderia com certeza, como uma ferramenta a mais, mas quando a gente volta pra sala de aula, a gente volta pra zona de conforto e a gente deixa um pouquinho de lado. Mas no WhatsApp continuo mandando alguma coisa, algumas curiosidades. (SEGOVIA, 2022)

O professor destacou como principais instrumentos ou recursos o celular e o notebook pessoal, as plataformas e programas usados educacionalmente, principalmente em razão da pandemia.

Segundo Barbosa (apud. Silveira, 2019) se referindo a pesquisa sobre a disponibilidade de equipamentos nas escolas rurais traz o seguinte:

Conforme o estudo, 52% responsáveis pelas instituições afirma que os professores levam o próprio dispositivo para desenvolver atividades com os alunos. O que leva à necessidade de desenvolvimento de políticas públicas para aquisição não só de conectividade, mas também de equipamentos. (BARBOSA, apud. SILVEIRA, 2019, sem paginação).

Na Escola pesquisada percebeu-se praticamente todos os educadores utilizam de equipamentos próprios, para pesquisa, planejamento, e desenvolvimento de suas aulas, inclusive em muitos casos da própria internet doméstica para o cumprimento de suas funções profissionais.

Oliveira (2022) afirmou utilizar na sua prática “vídeos que trazem explicações ou curiosidades dos conteúdos trabalhados, ou seja tv, notebook, data show, celular. Na disciplina de matemática com pouca frequência, já na disciplina de educação física quase toda semana”.

Rosa (2022), enquanto diretor, falando sobre o uso das TICs na gestão, ressalta que “a gente tem usado muito o celular, WhatsApp, agora usando também o Facebook para divulgar, mas assim falta alguém para nos ajudar nesse sentido de divulgação”. Segundo ele o celular tem sido muito importante por ser usado na comunicação de toda a comunidade escolar – professores, alunos e familiares, mas também ressalta a falta de um profissional na Escola para ajudar no gerenciamento e uso das tecnologias disponíveis.

Algo que se percebeu nas entrevistas é que os professores contam, em praticamente todos os trabalhos realizados, com o uso de recursos próprios como notebooks, celulares e materiais próprios construídos a partir de pesquisas. Inclusive na Escola existe uma internet privada mantida por um grupo de professores e funcionários para o uso pessoal e profissional desse grupo no ambiente escolar.

Na comunidade o acesso à internet vem aumentando, os anos de 2018 e 2019 são marcados pela ampliação no número de empresas de internet via rádio nas comunidades rurais de Nioaque, porém os custos não tiveram nenhuma queda, em alguns casos até aumentos, justificados pelo aumento dos preços de insumos e combustíveis.

Os anos de 2020 e 2021, em razão da pandemia, houve uma corrida pelos serviços de internet via rádio na região e, apesar do aumento no número de clientes, o sistema perdeu parte qualidade de ofertada, mas manteve os valores elevados em relação ao valor da área urbana.

Na área rural de Nioaque, o preço médio de um plano de 1,5 a 2,0 megabyte de velocidade está em torno de 80,00 R\$ mensais, como já apresentado no folder, porém por ser via rádio sofrem oscilações e as vezes essa velocidade não chega à casa do cliente na quantidade e estabilidade necessárias para o uso adequado, comprometendo o uso desse recurso tão importante nos dias atuais.

Apesar de todas as limitações e dificuldade expostas por esse cenário os educandos já possuem contato com o mundo tecnológico, alguns deles com equipamentos e internet até melhores que a própria Escola, o que torna necessária a instrumentalização da Escola para preparar esses educandos para o uso das novas tecnologias. Mas será que a Escola está preparada para isso?

Acredito que não, pois a Escola conta com uma Sala de Tecnologias Educacionais (STE) composta por computadores, projetores e acesso à internet, porém, os equipamentos são ultrapassados, e a maioria dos computadores da STE nem funcionam mais, a internet é limitada por pacote de dados que após usados deixam velocidade reduzida para menos de 1 Mbps (megabyte por segundo) de velocidade, sem contar que é via satélite apresentando instabilidade com as variações de tempo climático.

A STE era gerenciada por um professor convocado, mas de uns anos para cá vinha sendo gerenciada por um profissional contratado, sem necessariamente ter uma formação docente, com a função de gerir o funcionamento da sala e dos recursos midiáticos da Escola, além de oferecer suporte aos docentes em suas práticas de planejamento de aulas, elaboração de aulas com recursos midiáticos, escolha e acesso de materiais, além do acompanhamento de sua execução. O que justificou essa mudança, possivelmente, tem sido a economia, pois a contratação de um técnico é mais barata que de um docente.

O que se percebe na Escola atualmente sobre a inserção das novas tecnologias é que elas estão presentes em praticamente todas as atividades, desde a matrícula, o cadastro de professores, diversos tipos de registros sobre praticamente tudo que acontece na Unidade Escolar ou que diz respeito a ela, e que seu uso é cotidiano no trabalho da secretaria, do administrativo, da gestão, da coordenação e dos professores, mas apresentam certas dificuldades ou desafios para a sua inclusão plena e satisfatória nas práticas de ensino e aprendizagem.

Para os docentes têm se tornado prática comum, desde o planejamento educacional até no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas como a elaboração das

provas e de aulas com o uso de computadores, projetores e da internet para a obtenção de imagens, vídeos e outros materiais para enriquecerem as aulas.

Mas, segundo Ferraz, sempre devendo ter em mente que “os recursos podem ser utilizados tanto como apoio ao ensino quanto como fonte de aprendizagem e ferramenta para o desenvolvimento de habilidades. Eles, ainda, adaptam-se a distintos ritmos de aprendizagem e permitem que o educando aprenda com seus próprios erros”. (FERRAZ, 2014, p. 43)

Da mesma forma, é necessário ter em mente que ao “mesmo tempo que é fundamental que a instituição escolar integre a cultura tecnológica extraescolar dos alunos e professores ao seu cotidiano, é necessário desenvolver nos alunos habilidades para utilizar os instrumentos de sua cultura”. (PCNs, 1998, p. 138, 139)

Considerando a realidade da Escola no que diz respeito ao acesso e uso das TDICs identificamos algumas dificuldades ou desafios, como a promoção das TDICs no Projeto Político Pedagógico (PPP), a formação de professores para realizar o uso adequado dos recursos nas suas práticas docentes e por fim, mas não menos importante a inserção de recursos tecnológicos condizentes com a realidade e as necessidades atuais, com a qualidade necessária para o bom uso escolar por parte de docentes e discentes.

Sobre a inserção tecnológica no contexto educacional os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998) já dizia:

A incorporação das inovações tecnológicas só tem sentido se contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. A simples presença de novas tecnologias na escola não é, por si só, garantia de maior qualidade na educação, pois a aparente modernidade pode mascarar um ensino tradicional baseado na recepção e na memorização de informações. (PCNs, 1998, p. 140)

Desde o final da década de 1990 já havia uma preocupação com a introdução das TDICs na educação, pois na prática a simples introdução das tecnologias não resolve os desafios enfrentados pela educação atual, é necessário muito mais como boas tecnologias e boa formação profissional para usá-las, senão como diz os PCNs servirá apenas para fingir que saímos do tradicionalismo.

Segundo o PPP (2020), percebe-se que a escola desenvolve vários projetos importantes como:

[...] Projeto de Reforço Escolar no contra turno; Projeto de Recuperação Paralela; Semana do Agricultor; Família na Escola; Diga não ao Bullying; Projetos Horta Escolar e Mudas; Maio Amarelo; Cidadão

Educado no Trânsito; Educação e diversidades étnico-raciais; Educação Ambiental; Prevenção aos vícios (drogas, tabagismo, alcoolismo); Projeto consciência Negra. (PPP, 2020, p. 6)

Percebe-se esses projetos como parte de sua Missão, que é a “formação integral” de seus estudantes para a vida em sociedade, e sua Visão está pautada na promoção de:

[...] cidadãos capazes de uma compreensão plena das realidades do mundo contemporâneo. Possuidor de uma visão de futuro, domínio das novas tecnologias, de raciocínio lógico e matemático, consciência ambiental, de compreensão científica, histórica e geográfica, experiência linguística, cultural e artística, bem como formação humana e ética que permita a construção da cidadania, favorecendo o protagonismo social. (PPP - 2020, p. 3)

Os projetos e o currículo buscam desenvolver a formação plena dos educandos prevista no PPP, porém, dentre os projetos citados e da visão da Escola no Projeto Político Pedagógico fica vaga as ações voltadas à inserção, uso e desenvolvimento das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação no contexto escolar. Daí o questionamento: será pleno o atendimento oferecido pela escola aos educandos?

Se considerarmos o uso das TDICs previstos no PPP como parte importante da formação integral dos educandos qualquer resposta dada a essa questão causaria dúvida, pois o PPP simplesmente cita na sua Visão o domínio das tecnologias, mas em seus objetivos não o faz de forma clara e objetiva, pondo em dúvida a formação tecnológica dos educandos da Escola.

Porém, o que não se pode negar é que:

As tecnologias adentraram a escola. Porém, não falam por si só. Enquanto instituição responsável pela formação do indivíduo, compete à escola, na condição de formadora de pessoas capazes de lidar com o avanço tecnológico, colocar o aprendiz em contato com as novas tecnologias da comunicação e informação, bem como colocar a tecnologia em favor do processo de ensino e aprendizagem. (BADALOTTI, 2014, p. 28)

Talvez esse contexto se deva ao fato de que a escola apresenta um nível tecnológico menor que o da sociedade atual, ou seja, a sociedade tem acesso a uma tecnologia muito superior ao da escola, tal situação pode provocar desinteresse e desestimular seu uso, essa condição pode ser apontada como resultado da falta de políticas públicas, como é relatado por Calças (2022) em entrevista:

Eu acredito que o investimento na educação em termo de tecnologia para o campo [...] elas vão demorar pelo menos uns trinta anos para chegar a nível de uma escola urbana, isso eu estou sendo bem otimista, 30 anos, agora estamos pelo menos 10 anos atrasados em termo de pandemia mais

trinta, nós vamos ficar quarenta, então sempre vamos estar lá atrás, na vanguarda da educação, e os caras criticando a educação do campo, a indígena e quilombola, mas sem eles oferecerem uma condição melhor de trabalho, uma condição melhor de acesso a essas tecnologias que podem fazer a grande diferença na educação do mundo. (CALÇAS, 2022)

Percebemos na fala do professor, ex-diretor da escola, que uma das causas do descompasso está na falta de políticas públicas efetivas no que diz respeito ao investimento e a implementação tecnológica entre as escolas urbanas e camponesas, na visão do mesmo as escolas da cidade são melhor aparelhadas que as do campo, as indígenas e as quilombolas.

Situação também percebida na fala de Haubricht (2021):

No campo, continuamos sendo excluídos, as ferramentas e as tecnologias ainda não estão chegando na realidade campesina, o que é oferecido pra gente. Na cidade existem escolas com uma série de recursos tecnológicos que as crianças podem usufruir que contribuem com o processo de ensino e aprendizagem e talvez, com certeza, o povo da cidade tem uma visibilidade maior, enquanto que no campo passa despercebido, então eu acredito que deveria ter políticas pra que essas tecnologias chegassem a contento pra essas crianças. A gente sabe, conhece e tem certeza que se essas tecnologias forem bem utilizadas essa aprendizagem da criança vai ser significativa, vai ter uma razão, um motivo para estudar, aquilo que ela aprende vai ser útil pra vida dela. Que as tecnologias tenham aplicabilidade na vida deles. (HAUBRICHT, 2021)

Segundo ele as escolas da cidade e seus educandos tem uma visibilidade maior que a das escolas e educandos do campo e, por isso, a comunidade escolar urbana possuem maiores e melhores recursos tecnológicos no ambiente escolar, enquanto a comunidade escolar campesina fica excluída do acesso às ferramentas e tecnologias que poderiam servir, se bem utilizadas, para a promoção de uma aprendizagem significativa e útil para os educandos campesinos.

Sobre a chegada das tecnologias à escola e reafirmando a fala anterior Calças (2022) diz que a "SED não tem uma política voltada para atendimento imediato das escolas do campo em termo de tecnologia, eles sempre olham pra escola do campo como um depósito, tudo o que sobra eles mandam pra lá". (CALÇAS, 2022)

Partilhando em parte desse pensamento, mas com foco maior no acesso, Oliveira (2022) diz o seguinte:

Ainda há bastante dificuldade, pois, a internet no campo ainda não alcança a todos e também não é de boa qualidade, e aqueles que tem acesso acabam utilizando mais para o acesso a redes sociais, para

comunicação e nem sempre utilizam dessa ferramenta para o processo de ensino aprendizagem. Acredito que antes de mais nada precisamos de políticas públicas efetivas que levem essa tecnologia a todos para que cada um possa ter acesso aos conhecimentos disponíveis, divulgarem seus produtos sua cultura e desmistificar a ideia de que quem mora no campo é atrasado”. (OLIVEIRA, 2022)

Essas falas referem-se às dificuldades ou problemas relacionados às tecnologias na Escola como sendo causados pelas políticas públicas ineficientes e mal planejadas, e na comunidade local as dificuldades se relacionam com a falta de acesso e o mal-uso.

Quando perguntado sobre a chegada das tecnologias na Escola, Nunes (2021) apresenta uma visão diferente, dizendo o seguinte:

Eu vejo esses recursos como essencial no processo de ensino a partir de agora, por que a Escola a exemplo de outras instituições como a Igreja e a família é muito tradicional, ela é um espaço onde a inovação e a tecnologia, tudo de novo poderia fluir com mais facilidade e nela é um lugar também onde seus profissionais ainda ficam receosos pela mudança, então ela deveria existir em ampla quantidade e em velocidade à contento, nesse caso a internet. (NUNES, 2021)

Em sua fala o professor questiona o tradicionalismo da Escola e o medo dos profissionais diante das novas tecnologias, ele pontua a Escola como um espaço de inovação e, que as novas tecnologias, assim como a internet deveriam ser o suficiente para satisfazer a todos.

Para Oliveira (2022) a chegada das tecnologias na Escola trouxe o medo, que ela procurou superar com pesquisa individual e com a ajuda de familiares e colegas, segundo ela:

[...] a primeira percepção é o medo do desconhecido, considerando que a minha familiaridade era e é muito pequena ainda, mas diante do atual cenário fui buscando aprender um pouco sozinha, com os colegas de trabalho, mas ainda tenho bastante dificuldade em fazer uso das tecnologias nas minhas aulas. (Lidiane, entrevista realizada em 11 de jan. 22)

Calças (2022) vê a chegada das TICs na Escola como sendo:

[...] uma questão primordial, questão da tecnologia na escola, porque essa evolução, ela teve que acontecer e a escola precisou se apropriar disso, mas eu acredito que na escola do campo houve sempre um atraso nessa questão de se trabalhar as TICs já dentro do currículo com os alunos, eu acredito que isso foi uma coisa natural que aconteceu e vai acontecer, acredito que daqui pra frente vai evoluir ainda muito. (CALÇAS, 2022)

Segundo Badalotti (2018, p. 24) “um grande número de ferramentas tecnológicas figura no cenário educacional, cabendo ao professor avaliar o leque de opções e selecionar

a ferramenta que melhor atende suas necessidades educacionais”. Porém para fazer a escolha dessas ferramentas é necessário preparo e tempo, para Haubricht (2021), precisamos aprender mais sobre o uso das TICs para usá-las de forma adequada:

Vejo que a gente precisa aprender muito, porque não basta a gente ter a tecnologia e achar que está utilizando ela de maneira correta. Nem sempre o que a gente faz com a tecnologia é a melhor forma pra poder desenvolver a aprendizagem sobre um determinado conteúdo. Então ainda vejo que a dificuldade é muito grande, a gente ainda mesmo fazendo, no meu caso, tem situações que dentro da metodologia a ferramenta tecnológica utilizada não é a mais adequada, as vezes isso acaba meio que interferindo, dificultando a aprendizagem do educando, se houvesse uma preparação mais ampla em que a escolha da ferramenta tecnológica fosse mais acertada, com certeza a aprendizagem seria melhor. (HAUBRICHT, 2021)

Nas falas percebe-se uma certa insegurança quanto ao preparo para o uso das TICs, que pode gerar dificuldades na escolha das melhores ferramentas tecnológicas e dúvidas sobre o fato de se estar usando-as de forma correta ao pô-las em prática do ponto de vista metodológico, sendo assim ressaltam muito a falta de formação e preparo para o melhor emprego possível das tecnologias no contexto escolar.

Fernandes (2022) falando da sua percepção sobre a chegada das TICs na Escola diz o seguinte:

A chegada dos sistemas, por um lado é vantajoso, porque tudo ficou muito rápido. O processo físico, você fazia, vai pra lá, demorava tempo pra ele retornar, até ele ir e retornar via malote, levava muito tempo. Agora não, você manda um documento, ele analisa, deu problema ele já te devolve e te avisa por outro sistema, e te avisa no e-mail pra você ir naquele sistema que está o problema. O problema maior tem sido a internet no caso, que é muito lenta e, o programa como é de nível estadual ele trava, ele tem falhas, isso dá uma complicada no trabalho. (FERNANDES. 2022)

Sua fala nos mostra um aumento na agilidade das funções de secretariado, mas também reflete a grande dificuldade das Escolas do Campo – o acesso adequado à internet. Levando a servidora a uma crítica sobre essa realidade: “eles cobram muito o tempo da gente, a questão de prazos da gente, mas eles também têm de estruturar a gente pra poder cumprir os prazos”. Ela complementa: “as vezes a internet está ruim, os sistemas estão congestionados, então eles têm que melhorar cada vez mais, melhorar o programa, procurar uma internet pra escola que seja bem viável e rápida”. (FERNANDES, 2022)

No que diz respeito à formação ou preparo para o uso das TICs na Educação do Campo as respostas foram quase que unânimes sobre a falta de preparo, principalmente na primeira formação:

Para Fernandes (2022) a formação tecnológica fez toda a diferença no início da carreira:

Quando eu morei na cidade eu fiz o curso de datilografia quando eu vim trabalhar no campo, ela que me norteou para que eu conseguisse meu primeiro trabalho aqui, foi devido a maior parte, a porcentagem maior foi porque eu tinha a datilografia. Então quando eu fui conhecer o computador, e mexer no computador facilitou por conta que a digitação, no início isso foi uma vantagem. (FERNANDES, 2022)

Para Haubricht (2021), "Na Pedagogia não, na Matemática que foi o último curso que fiz, mais voltado ao campo, sim". A primeira formação não ofereceu um preparo tecnológico, mas a segunda graduação, mais recente sim.

Nunes (2021) disse: "na minha graduação ocorreu, porque teve uma disciplina de Informática, mas não foi o suficiente". Mostrando que apesar de ter uma disciplina voltada aos conhecimentos tecnológicos a sua oferta isolada atendeu às necessidades.

Para Oliveira (2022), quando questionada sobre fato de que no seu processo de formação havia uma preparação para o uso/aplicação das tecnologias da comunicação e da informação na prática docente? A resposta foi: "Não, na minha formação tive uma disciplina em que utilizamos o laboratório de informática da universidade, mas não com fins voltados para prática docente". Situação que se assemelha à de Nunes (2022), citado anteriormente.

Algo semelhante aconteceu na formação de Segovia (2022), pois o mesmo traz na sua fala: "[...] nas matérias pedagógicas realmente não teve, então acho que não. Foi muito convivência com os colegas, discutindo e perguntando que a gente foi se preparando". Ressaltando que o conhecimento pedagógico das TICs que tem é fruto da sua interação com os colegas e a "curiosidade" como ele diz em outro momento da entrevista. (SEGOVIA, 2022)

Santos (2022), afirma que na sua formação não houveram condições adequadas para o uso/aplicação das tecnologias:

Não, não de forma direta, nenhuma das minhas três formações teve. Teve talvez de forma indireta quando eu tive que fazer os trabalhos, pesquisar, tive que me aprofundar, mas nenhuma das minhas formações, nenhuma delas teve uma grade curricular, mesmo a última que fiz que foi remota. A faculdade tinha todo o aparato, mas na grade curricular não tinha nada

ligado à tecnologia. Se eu tivesse tido um preparo maior, talvez não tivesse tanta dificuldade, tivesse mais habilidades para montar as minhas aulas [...] (SANTOS, 2022).

Para a professora a falta de disciplinas voltadas à formação tecnológica comprometeram e comprometem ainda hoje o desenvolvimento de sua atividade profissional, dificultando e comprometendo a qualidade do seu trabalho pedagógico.

Sobre esse questionamento Calças (2022) nos traz o seguinte:

"Quando eu comecei em 82, era assim uma questão até de futuro mesmo, não houve uma preparação mesmo até dentro da Universidade que atentasse a isso. Então essa questão tecnológica é muito recente, então aqueles professores, aqueles educadores como eu que são aqueles dinossauros da educação sempre vai ter uma dificuldade maior, vai ter que procurar se apropriar desse conhecimento pra poder criar uma proximidade com o aluno, porque o aluno está muito inteirado no uso das TICs, então isso vai fazer com que nós os mais antigos tenhamos que fazer um esforço maior pra poder se apropriar desse conhecimento". (CALÇAS, 2022)

Essa situação descrita pelo professor retrata uma realidade muito ampla no Brasil, a de que a inserção das tecnologias na educação é recente e que era vista como se fosse algo para um futuro distante, situação que coloca educadores em dificuldades para se apropriarem desses novos recursos e utilizá-los nas suas práticas docentes por falta de uma formação apropriada.

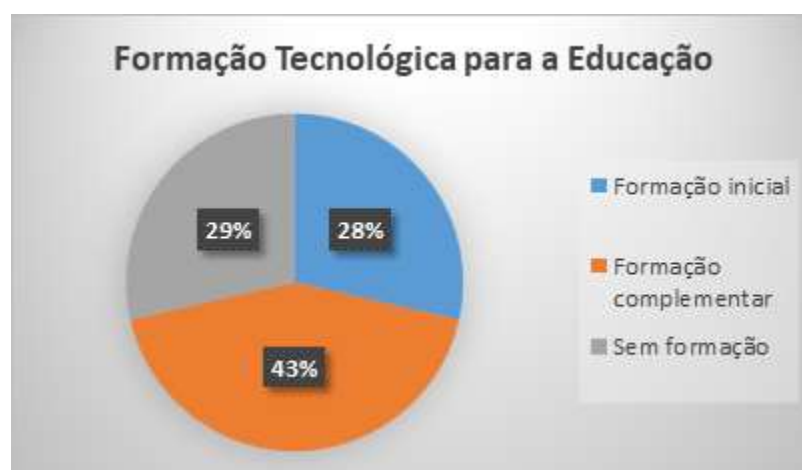
Porém, mesmo na atualidade ainda essa formação apresenta algumas limitações, a exemplo disso, Medeiros (2022), formada a apenas 4 anos, quando perguntada sobre sua preparação para o uso/aplicação das TDICs, aponta falhas na sua formação tecnológica e como se sentia no espaço universitário em virtude dessa situação, ela aponta que:

Não, acredito que não, tanto que vivemos numa era do aprender só, de fazer os trabalhos grandes com os nossos próprios recursos, dentro da Universidade a gente nunca foi numa sala de tecnologias, no máximo que a gente ia era na biblioteca, lá a gente tinha acesso, mas como a gente era do campo, a gente ficava meio oprimido no meio de tanta gente, a gente nem usava pra ser sincera. (MEDEIROS, 2022)

Em sua fala Medeiros revela uma situação ainda muito comum nas universidades, a falta de formação tecnológica para o exercício da docência, situação semelhante, em parte, a de professores formados há décadas, outra realidade evidente na sua fala é a exclusão digital vivia no âmbito da universidade.

Situação constatada no gráfico Formação tecnológica para a Educação a seguir:

Gráfico 2 – Formação tecnológica para a Educação



Fonte: Autor, 2022.

Pelo gráfico construído a partir de dados obtidos nos depoimentos, se percebe que a maior proporção de profissionais de Educação da Escola que obtiveram alguma formação tecnológica o fizeram no processo de estudos complementares em cursos de informática, nas formações da SED, em cursos online, também em cursos de segunda graduação ou de pós-graduação.

Um elemento marcante desse processo é que em praticamente nenhuma dessas formações houve formação específica para a prática docente, mas sim uma ampliação do letramento digital, deixando a cargo de cada profissional a busca por adequar essas formações à sua prática docente, situação que devido ao tempo das formações e das condições individuais de cada profissional a qualidade do processo educativo fica comprometido.

No mesmo gráfico percebemos um certo equilíbrio entre aqueles que os profissionais tiveram alguma capacitação tecnológica na primeira formação e aqueles que ainda não consideram ter tido nenhuma formação.

Nunes (2021), quando perguntado sobre o fato de ter uma preparação para o uso/aplicação das tecnologias da comunicação e da informação na prática docente, disse "na minha graduação ocorreu, porque teve uma disciplina de informática, mas não foi o suficiente". Já para Oliveira (2022), a resposta a essa questão foi a seguinte: "não, na minha formação tive uma disciplina em que utilizamos o laboratório de informática da universidade, mas não com fins voltados para prática docente".

Haubricht (2021) afirma que buscou qualificação tecnológica em um curso complementar de pós-graduação, porém ele não a considerou suficiente para as suas necessidades, como fica evidente na sua fala: “a minha pós-graduação avalio como muito enxuta, não sei se por conta do tempo ou de quem fez com a gente, foram poucos recursos apresentados na pós-graduação.” (HAUBRICHT, 2022)

Tal realidade mostra que as Universidades podem ter demorado mais do que poderiam para inserir ou adequar disciplinas voltadas às TDICs nas áreas de licenciatura, refletindo numa formação incompleta ou parcial para o pleno exercício da docência, seja na cidade ou no campo.

Quando perguntados sobre sentirem falta dessa formação nas suas licenciaturas Segovia (2022) respondeu que

[...] eu particularmente nem tanto, tenho uma facilidade, não conheço tanto de tecnologia, mas tenho uma facilidade sou bem curioso, realmente se eu não tivesse curiosidade eu passaria muito perrengue, porque até um planejamento como a gente conversou, eu já entrei planejamento já era online, eu nunca fiz um planejamento assim online era sempre escrito [...]. (SEGOVIA, 2022)

Já Oliveira (2022), respondeu: “Com certeza, ultimamente tivemos a experiência de trabalharmos com aulas remotas e a maior dificuldade foi aprender a lidar com as tecnologias disponíveis para o desenvolvimento desse trabalho”. Segundo ela a falta de formação comprometeu seu rendimento durante o período pandêmico, mas sobre isso falaremos adiante.

Para Calças (2022) essa formação também faz falta, o mesmo alega que "a questão das TICs sempre foi mais voltada pro aluno. Não houve formação exclusiva para que o próprio educador se apropriasse, então o próprio educador foi se moldando de acordo com a realidade de cada escola”, e segundo ele é necessário “que haja uma formação da tecnologia dentro da escola, mas que tenha assim um olhar voltado para esses dinossauros, com eu disse, da educação". (CALÇAS, 2022)

No sentido de refletir sobre essas questões e desafios verificados nos diálogos, Schmidt (2018) diz que:

As tecnologias estão a todo o momento se transformando de modo que possam facilitar movimentos básicos do cotidiano. E é nessa transformação que o aprendiz está inserido, uma vez que busca, a todo instante, novidades a fim de trazer novos e diferentes desafios para o seu processo de construção do conhecimento. Esse aprendiz que busca novidades a todo instante necessariamente buscará esses desafios no

espaço de ensino e de aprendizagem. Assim, podemos refletir sobre o quanto a tecnologia evoluiu nos últimos anos e podemos, ainda, nos questionar sobre o quanto os professores estão trabalhando no sentido de se apropriar das tecnologias de forma crítica. Nesse contexto, cabe discutir quais as competências o professor deverá buscar em sua formação, verificando se são capazes de integrar as tecnologias com os conteúdos a serem discutidos em sala de aula. (SCHMIDT, 2018, p. 81)

O que se pode perceber é que a formação e o preparo para o uso das TDICs no ambiente escolar são algo essencial e que não pode mais ser negligenciado por nenhuma esfera, seja a interna da Escola, seja por parte dos gestores nas diferentes esferas públicas, sejam dos legisladores.

Nas falas dos docentes, problemas apontados são resultado da falta de políticas públicas adequadas em todos os níveis governamentais e, também do atraso da introdução das tecnologias na formação docente, promovendo a insegurança docente no emprego das TICs, principalmente nas escolas do campo, como relata Haubricht (2021):

Vejo que a gente precisa aprender muito, porque não basta a gente ter a tecnologia e achar que está utilizando ela de maneira correta. Nem sempre o que a gente faz com a tecnologia é a melhor forma pra poder desenvolver a aprendizagem sobre um determinado conteúdo. Então ainda vejo que a dificuldade é muito grande [...]. (HAUBRICHT, 2021)

Como resultado de ações governamentais ou da falta dessas ações, que de forma semelhante ao preparo docente, também pode-se dizer da introdução das TICs na Escola que deixa a desejar, como relata Fernandes (2022):

Acredito que a escola está devendo, precisa melhorar mais, precisa buscar mais, solicitar mais, e cobrar mais porque se vem a tecnologia, tem a sala, as vezes os programas não estão atualizados, falta ainda uma pessoa para orientar e ajudar, acredito que sempre tem que estar buscando mais, nunca pode se contentar com o que tem. (FERNANDES, 2022)

Segundo Rosa (2022), falando sobre os desafios enfrentados com a inserção das tecnologias na Escola, ele elenca dois pontos principais:

O desafio dentro das tecnologias são dois no meu entender: o professor ser desafiado a estar buscando aprender essas tecnologias e a por elas em prática [...]. E a outra questão seria o investimento em tecnologia, que está muito pouco. Por exemplo, hoje todos os nossos computadores são desatualizados e não tem funcionamento quase nenhum. (ROSA, 2022)

Quanto a essa questão, Calças (2022) reflete sobre a demora de chegada das novas tecnologias e o desafio a ser enfrentado pelos novos educadores para garantir uma educação integral aos educandos, segundo ele:

A SED não tem uma política voltada para atendimento imediato das escolas do campo em termo de tecnologia, eles sempre olham pra escola do campo como um depósito, tudo o que sobra eles mandam pra lá. Acredito que essa juventude que está entrando na Educação vai ter que ter uma batalha, [...] para que essas coisas cheguem mais rápido à escola e, principalmente às escolas dos menos favorecidos: camponeses, quilombolas, indígenas e até os acampados mesmo, até porque não tem outra maneira, o futuro é que quanto mais a tecnologia vai avançando há a necessidade da escola se apropriar disso e passar a trabalhar isso, para que isso passe a motivar esses alunos a trabalhar esses conceitos novos dentro da escola" (CALÇAS, 2022)

As reflexões expressas nas falas ressaltam a importância de se repensar as políticas públicas e as ações governamentais no tocante à introdução, preparo docente e uso das novas tecnologias da informação e da comunicação no ambiente escolar da Educação do/no Campo.

Sobre essas políticas Mota; Otte (2018) diz que:

Embora tenham sido empreendidos esforços consideráveis para traçar metas e estratégias no sentido de melhorar o acesso à educação e a sua qualidade, percebemos que os instrumentos de acompanhamento para comprovar esse trabalho foram poucos ou ineficazes, tornando o resultado incipiente, pois os países precisam se preparar interiormente para responder com efetividade à execução de tais metas, já que existe uma distância considerável entre quem pensa e planeja as ações e aqueles que efetivamente deverão colocá-las em prática. (MOTA; OTTE, 2018, p. 67, 68)

As autoras nos fazem refletir sobre o fato de que há uma grande distância entre aqueles que elaboram as políticas e aqueles que as colocam em prática, ressaltando que há um grande esforço para ampliar o acesso e a qualidade da educação, porém sem o sucesso esperado em razão da falta de preparo para isso.

Essa realidade mostrada até aqui quanto ao acesso e uso das novas ferramentas tecnológicas, ou melhor da falta, fica mais evidente quando entramos no período da pandemia provocada pela COVID-19, quando a educação como um todo precisou se adequar ao distanciamento social e a novas formas de promover o ensino – aprendizagem.

Com a E. E. Padroeira do Brasil não foi diferente, só que com agravantes típicos de escolas do campo, como, além dos já citados, a falta de acesso à internet com qualidade e com um valor acessível, falta de preparo, principalmente, de alunos e familiares para manusearem os recursos tecnológicos de que dispunham em prol da aprendizagem e ampliação dos conhecimentos, além da dificuldade dos educadores e da Escola em ajudá-los nesse processo de ajustes e adaptações.

Essa situação foi tão complexa para os profissionais da Escola, que quando questionados dos impactos da pandemia sobre as transformações pedagógicas no período de distanciamento social e aulas remotas, percebeu-se um grande impacto. Para alguns foi positivo, pois mostrou a necessidade da inserção de recursos digitais e a importância do professor participando de forma direta do processo de ensino, e para outros muito desafiador, com aspectos até negativos, diante das dificuldades de usar e gerenciar o uso das TICs na sua prática docente.

Dessa forma soma-se a esse período o medo e a insegurança no uso das tecnologias em razão de pouco conhecimento didático e metodológico com esses recursos, tirando-os de sua zona de conforto, sem uma infraestrutura e um suporte adequado.

Mas para continuarmos com essa reflexão precisamos perceber o que muda do ponto de vista do contato com as tecnologias nesse período, visando perceber como os docentes da Escola se encaixaram nesse novo cenário de aulas remotas, para isso vejamos o gráfico sobre o Contato dos professores com as tecnologias antes e pós pandemia, a seguir:

Gráfico 3 – Contato dos professores com as tecnologias antes e pós pandemia



Fonte: Autor, 2022.

A partir do gráfico percebemos que dentre os entrevistados que a maioria já havia tido contato com tecnologias educativas antes da pandemia, algumas tecnologias semelhantes às usadas no período pandêmico.

Outra percepção está no fato de que mais da metade dos entrevistados disseram ter tido dificuldades de se adaptar às aulas remotas com o uso das tecnologias usadas nesse período, talvez pela falta de recursos tecnológicos e/ou por falta de formação ou de preparação para essa realidade que foi criada pelo distanciamento social.

Santos (2022) discorrendo sobre a obrigatoriedade e/ou necessidade do uso das TDICs no período pandêmico em seu depoimento traz uma síntese desse período na realidade da Escola Estadual Padroeira do Brasil, ela diz o seguinte:

Acredito que foram os dois, uma obrigatoriedade e uma necessidade, tanto para professores, alunos e pais. Porque a princípio tinha que montar as aulas e mandar pelo WhatsApp, primeiro tive que criar grupos de WhatsApp; segundo ponto: nem todos os alunos tinham [aparelhos], aí tinham que usar o telefone do pai, e o do pai, as vezes ele estava usando, daí não dava tempo para o aluno fazer; outro ponto é a internet, nem todos os alunos tinham acesso à internet. Depois a Escola optou por enviar apostilas para melhorar a situação, mas somente a apostila não ajudava, porque, de que adiantava enviar os conceitos e as atividades, se o aluno teria que ler e interpretar aquilo, sem ter noção nenhuma, aí a gente voltou de novo com os grupos de WhatsApp montando vídeos. Então assim, teve que haver um investimento tanto do professor, que a gente teve que melhorar as aulas da gente, de que forma: aumentando a internet da gente, as vezes comprando outro celular que fosse melhor, que o celular sobrecarregou, pra melhorar aquela situação, e ao mesmo tempo foram com os pais, quem não tinha internet teve que investir, mesmo que não tivesse um dinheiro na hora, teve que investir em internet para que seu filho tivesse como aprender. Foi bem complicado. Houve transformações, houve. A gente teve que aprender, os alunos também aprenderam, mas eu acho assim, mesmo com todo esse recurso, com tudo que tinha, tudo que o professor oferecia, tudo que a internet oferecia, jamais vai suprir uma aula presencial. (SANTOS, 2022)

O que se percebe a partir da fala da professora é que esse período foi muito complexo e cobrou um alto preço de todos os envolvidos, foram custos financeiros com a compra de equipamentos e materiais, a busca por cursos e materiais para as aulas, também teve um desgaste emocional, comprometendo as relações interpessoais na família e na Escola.

Segundo Calças (2022):

[...] o problema na pandemia foi porque nós não estávamos esperando, houve assim uma coisa que nos impediu de fazer aquilo que sempre fazemos, e nós fazemos bem que é o contato com o ser humano, acho que vai precisar a gente estar trazendo de volta toda essa necessidade que nós alunos, nós professores temos do contato físico com cada um, então a pandemia tirou muito isso, eu acredito que nunca mais vai ser igual, na minha opinião nunca vai ser igual porque eu já passei por algumas fases ruins e houve assim até uma melhora grande, mas essa da pandemia eu acredito que tem convicção com o negacionismo, com o empirismo por

parte dos nossos dirigentes, e nós nunca vamos ter um retorno pelo menos daquilo que a gente era antes, [...]. (CALÇAS, 2022)

A partir da fala do professor, que atua a cerca de 37 anos na educação, percebe-se que a pandemia vai deixar marcas, talvez, irreparáveis. Na sua visão parte se deve ao negacionismo e a demora no desenvolvimento de ações efetivas para o controle da doença e da reestruturação das escolas para o atendimento nesse período.

Diante das dificuldades impostas por esse período Oliveira (2022) ressalta que:

Nesse período as dificuldades foram inúmeras a começar pelo o investimento que tivemos que fazer utilizando recursos próprios como notebook, celular entre outros, e depois como alcançar esses alunos e levar de forma que processo de ensino aprendizagem realmente acontecesse mesmo à distância, eu fazia montagem das APCs e a partir de então gravava vídeos explicando os conteúdos e também disponibilizava links de vídeos sobre o assunto”. (OLIVEIRA, 2022)

A professora destaca na sua fala os custos pessoais impostos aos educadores para a aquisição de recursos eletrônicos como computadores e smartphones mais potentes e mais atualizados, e em muitos casos a contratação de mais internet para produzir aulas e materiais que pudessem contribuir para que a aprendizagem acontecesse de forma mais plena.

Para Rosa (2022):

[...] o impacto dessa transformação acho que foi positivo, porque mostra que a gente pode conseguir oferecer conhecimentos para os alunos ou oferecer oportunidades de aprendizagem para o aluno não só daquela forma tradicional que era presencial, com a presença do professor. Só que a dinâmica é totalmente diferente, vai envolver responsabilidade das três partes - do professor, do aluno e também do pai que tem que ser a pessoa que vai estar cobrando lá, gerenciando. (ROSA, 2022)

Rosa (2022) parte da concepção de que essas transformações são positivas por diversificar as formas de ensino – aprendizagem, porém ele destaca uma divisão de responsabilidades importante entre educador, aluno e responsável, mas se deve acrescentar a Escola nesse processo como uma gerenciadora de todo o processo.

Partilhando de uma linha de raciocínio semelhante Nunes (2021) nos traz o seguinte:

A pandemia provocou um novo olhar, que o formato da educação não precisa ser somente com o livro didático, eu não faço defesa de nenhum curso online, nem nas universidades, muito menos nas escolas, mas a pandemia nos forçou a usar os recursos digitais de uma maneira que a gente nunca tinha usado e, foi possível perceber que esses recursos estão

dados ali e, muitas vezes são mais ricos que os próprios livros didáticos. (NUNES, 2021)

Nunes (2021) destaca um novo olhar levando os educadores a buscar outras possibilidades para que ocorra o ensino – aprendizagem, ele destaca a riqueza dos recursos tecnológicos em quantidade e diversidade em relação aos materiais didáticos tradicionais, mas não defende o ensino não-presencial, destacando apenas novas possibilidades de se promover o conhecimento.

Esse novo olhar é questionado por Saviani; Galvão (2020), quando diz que:

Determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais. (SAVIANI; GALVÃO, 2020, p. 38)

Os autores ressaltam a falta de infraestrutura adequada como a falta de equipamentos condizentes com as necessidades, assim como a restrição ao acesso à internet, o uso de tecnologias que alunos e professores não estão familiarizados, bem como a falta de preparo para tal realidade. Para os autores mesmo diante dessa situação as diferentes esferas de ensino “lançaram mão do ‘ensino’ remoto para cumprir seu calendário escolar”. Destacando a palavra “ensino” como um questionamento se ele de fato acontecia. (SAVIANI; GALVÃO, 2020, p. 38, 39)

Porém, o ensino não-presencial resultante do distanciamento social provocado pela pandemia demonstrou a importância das relações socioeducativas e do trabalho presencial do docente. E sobre essa importância da presença física do docente no processo de ensino – aprendizagem ainda no contexto da pandemia o coordenador disse o seguinte:

[...] ela mostrou pra gente a importância do professor, as aulas remotas por mais que a gente tenha tentado de tudo, num esforço danado ela não substitui a presença do professor nunca. O impacto foi muito grande e mostrou pra gente que é necessário a presença das ferramentas, mas é preciso que o professor esteja junto. (HAUBRICHT, 2021)

Segundo Haubricht (2021) esse período está mostrando para a sociedade a importância da presença do educador no processo educativo, ressalta que por mais que hajam tecnologias elas precisam de alguém próximo para guiar o seu uso ou aplicação para a promoção e aquisição de conhecimentos.

Outro tema levantado junto aos educadores diz respeito à presença de educandos com necessidades especiais e se estes têm suas necessidades atendidas com o uso dos novos recursos tecnológicos, as respostas revelam o grande desafio que a Escola terá que superar.

Assim como no uso das TDICs os docentes não se sentem seguros e totalmente preparados para atender de forma satisfatória os educandos com necessidades especiais, mesmo com o uso das novas tecnologias, como diz Haubricht (2021):

Na nossa escola deixamos muito a desejar com os nossos alunos, mas não culpo os professores em si, o sistema que não proporcionou que esses professores fossem capacitados para trabalharem com esses alunos com necessidades, então é uma situação complicada, não supri. (HAUBRICHT, 2021)

Segundo ele essa falta de preparo para o atendimento desses educandos não é responsabilidade exclusiva dos educadores, destacando que o sistema formativo de professores não proporcionou um preparo adequado, ainda mais nos dias atuais com a inserção das novas tecnologias, sobre essa realidade, Nunes (2021) diz o seguinte: "eu acredito que talvez eu que não esteja preparado para fornecer os recursos digitais a contento para o aluno especial, porque a necessidade de cada aluno especial é diferente, eu acho que eu precisaria de mais preparo para isso". Revela assim, a necessidade de se pensar de forma mais ativa a formação tecnológica para o uso inclusivo.

Segundo Nunes (2021):

Os agentes da educação deveriam catalogar todas as especialidades que tem alunos e desenvolver materiais prontos pra cada disciplina e fornecer esses materiais para os professores. Falar: professor você trabalha com tais alunos e nós temos esses materiais audiovisuais aqui à sua disposição. O trabalho do professor já é tão pesado, já é tanta coisa pra fazer em quatro horas atividades que a gente acaba deixando a desejar, daí cabe ao professor de apoio pra tampar as arestas que a gente deixou." (NUNES, 2021)

A fala do educador mostra uma dificuldade comum aos demais educadores que envolve a formação para trabalhar com educandos com necessidades especiais e também a questão do tempo para o preparo de materiais. Diante desses desafios ele sugere que os órgão e/ou entidades preparem um material por tipo de necessidade para servir de base no trabalho escolar com esses educandos.

Rosa (2022) acredita que:

Precisamos avançar nisso. Acredito que em parte, só que em parte até menor as vezes, a gente tem alunos que passou na escola desde o primeiro

ano, e ele tá com problema até hoje, então a escola se não era problema dela, ela pelo menos estava vendo a situação acontecer, e o aluno não se desenvolveu, tem caso de alunos especiais que desenvolveram em parte, mas de repente posso estar errado também, de repente ele foi até o seu limite e não consegue avançar mais. Por exemplo o caso do Juca¹², ele passou toda a vida dele estudando aqui na Escola, praticamente, e ele não conseguiu aprender ler, será que ele teve suprida as necessidades dele, será acharam o caminho, a porta de entrada pra ele conseguir? (ROSA, 2022)

As tecnologias "ajudam sim, supri, no caso do Léo¹³, o Léo tem mais dificuldade para escrever do que para digitar, para digitar ele toca a tecla, ele pode escrever por exemplo uma palavra 'escola', talvez se escrever com a mão alguém pode não entender, então ela facilita.". (ROSA, 2022)

Oliveira (2022) diz que possui alunos com necessidades especiais e que não acredita que suas necessidades estejam sendo supridas. E assim como a professora citada, Calças (2022) também não acredita, e é ainda mais enfático como pode ser percebido a seguir:

Vou ser bem sincero, nós não estamos conseguindo atender nem quem é dito normal, se imagina os especiais, por que que eu falo isso, por que eu trabalho Educação Física e eu tenho aluno especial no 7º Ano, e a única coisa que eu conseguia fazer com ele é fazer uma atividade pra exercitar o raciocínio, mas em termo físico, em termo de alongamento eu não conseguia fazer exatamente por falta de espaço e de material apropriado. Mas eu acredito que a gente tem condições de fazer com que essa inclusão desses alunos especiais dentro da nossa comunidade, ela seja mais soft, mais light, por que, porque nós temos condições de fazer com que os alunos no entorno desse especial reconheça aquele dali não como diferente, mas como alguém que precisa de uma ajuda, de um apoio, de uma mão com carinho, se a gente conseguir transmitir isso para os outros educandos da sala nós vamos ter como avaliar e trabalhar com aquele especial, se a gente não conseguir fazer essa introdução de uma maneira com que todo mundo tenha esse entendimento a gente sempre vai ter um especial, como ele mesmo falava - quando frequentava a APAE em Aquidauana, chegava lá ficava numa cadeira de rodas de braço cruzado, todo mundo aprendendo todo mundo trabalhando e ele lá de braço cruzado cumprindo hora pra poder no final do ano dar um papel como ele aprovado, então eu acredito que nós temos que fazer o nosso papel, e o nosso papel com esse especial é fazer com que ele seja integrado cada vez mais, de uma forma mais tranquila, de uma forma mais natural possível dentro do nosso contexto diário, como uma Escola do Campo. Então eu acredito que nós temos condições de fazer isso e todos os alunos especiais que nós temos, ele sempre voltou a refazer a matrícula, voltar a trabalhar, sempre estar no nosso convívio por que ele sentiu que na nossa

¹² Nome fictício para preservar a identidade do educando e pelo fato de não ter autorização para uso do mesmo.

¹³ Nome fictício para preservar a identidade do educando e pelo fato de não ter autorização para uso do mesmo.

escola ele teve um espaço, ele teve um tratamento digno e inclusivo dentro daquilo que nos propusemos a fazer". (CALÇAS, 2022)

O que se percebe nas falas sobre o ensino de educandos com necessidades especiais com o uso das TDICs é que há uma divergência entre o fato de contribuir ou não com o ensino-aprendizagem, para alguns pode contribuir, para outros não, porém, é consenso a dificuldade de realizar esse ensino mesmo com o uso das TDICs.

Nas entrevistas constata-se também uma falta de preparo adequado na formação docente para o uso e aplicação dos recursos tecnológicos no ambiente escolar causando insegurança nos docentes para uso das TDICs na prática educativa.

Diante dos desafios enfrentados os educadores tiveram de buscar formação adicional para além de sua formação inicial, e em razão dessa falta de formação dependem de sua curiosidade, sua pesquisa, do apoio e ajuda daqueles que os cercam como colegas, familiares e amigos para buscar recursos tecnológicos, adquirir e organizar materiais digitais, preparar suas aulas e as colocar em prática.

Porém, mesmo com tantos desafios e obstáculos o que se espera na atualidade desses educadores é que sejam instigadores, motivadores e atuem como mediadores do processo de ensino tornando os educandos em protagonistas do próprio saber. Sobre esse contexto Badalotti (2018, p. 35) diz o seguinte:

Diante das mudanças que se instalam no contexto educacional e social, é necessário considerar que o aluno precisa ser instigado a participar, a agir com responsabilidade e ter autonomia. O professor atua ao lado do aluno, possibilitando seu crescimento e sua aprendizagem. (BADALOTTI, 2018, p. 35)

Mas para isso deve ser dado aos docentes o preparo, a formação e os instrumentos adequados a sua realização de forma satisfatória, para que:

Frente à sociedade da informação e da comunicação, o professor deve estar em constante atualização, em busca de métodos e técnicas pedagógicas capazes de desafiar o aluno para o novo, o inusitado e o desejo de aprender de forma contextualizada. Ademais, deve buscar métodos que façam com que a sala de aula ou até mesmo o espaço de aprendizagem como um todo faça mais sentido para o aprendiz. De acordo com esta realidade, o professor também se enquadra como um agente responsável por auxiliar os seus alunos no processo de desenvolvimento de análises crítica e reflexiva acerca da realidade. (SCHMIDT, 2018, p. 89)

Somente educadores bem capacitados e com formação sempre atualizada, contando com recursos condizentes com as necessidades exigidas pela profissão serão

capazes de preparar seus educandos para a vida em sociedade no contexto atual da sociedade moderna.

Porém, na percepção dos entrevistados as diferentes esferas de governo no Brasil deixam muito a desejar quanto as políticas públicas voltadas à educação, principalmente no que diz respeito à introdução das novas tecnologias digitais da comunicação e da informação no ambiente escolar.

Os profissionais da Educação do Campo se sentem excluídos em razão dessas políticas não lhes oferecerem as condições consideradas necessárias. Segundo os profissionais da Escola Estadual Padroeira do Brasil falta preparo adequado, como cursos e formações voltadas para a inserção das TDICs no ambiente escolar, assim como há um atraso ainda maior na oferta de recursos para as escolas do campo comprometendo o processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho ficou organizado em três capítulos, que buscaram análises e reflexões históricas, políticas e sociais da realidade da educação no Brasil e das Escolas do Campo quanto à sua modernização por meio da inserção das novas tecnologias digitais da comunicação e da informação (TDICs), partindo da realidade da Escola Estadual Padroeira do Brasil em Nioaque – MS, diante disso identificou-se alguns elementos que não concluem, mas abrem espaço para novas análises e reflexões.

A história da Educação brasileira nos mostrou que desde a formação inicial de nosso país, desde o seu período colonial, o ensino foi negligenciado, como política pública, tendo pouca oferta e quando houve essa oferta, foi excludente, especialmente para os povos do campo.

Muitas lutas foram travadas nesses mais de quinhentos anos de história e, muitas outras precisarão existir para superarmos essa realidade colonial imposta à nossa sociedade. Outra luta que está posta, é aquela contra o capitalismo excludente, que na educação vê somente números e não pessoas, situação que compromete a qualidade da educação, especialmente nas comunidades rurais camponesas, indígenas e quilombolas.

É difícil entender e aceitar como um país que possuiu uma população e uma economia rural por tanto tempo, e que ainda hoje é muito dependente do campo, não conseguiu desenvolver políticas sociais adequadas para esse território, em especial políticas voltadas à educação. Políticas essas que poderiam ter revolucionado a produção e consequentemente a economia do país. E que ainda hoje tanto tempo depois da colonização, as políticas públicas ainda olham para o campo apenas do ponto de vista econômico, sem dar seu devido valor.

Estamos no ano do bicentenário da independência e ainda tentamos copiar modelos educacionais de outros países, resultado da falta de políticas públicas próprias adequadas para a estruturação física e tecnológica das escolas, para a formação docente, assim como faltam políticas de valorização dos profissionais de educação. E quando se fala da Educação do/no Campo a problemática se agrava ainda mais, pois tudo que há de ‘novo’ demora mais para chegar as populações camponesas, em especial as questões relacionadas à educação e as novas tecnologias.

E se nas últimas décadas acompanhamos na sociedade um processo de modernização, marcado pela inserção de novas tecnologias digitais da comunicação e da informação num ritmo cada vez mais acelerado, não vemos essa modernização chegar ao

campo e à Escola do Campo no mesmo ritmo, tornando necessária ações e políticas mais eficazes para que ocorra de forma concreta a oferta de uma educação tecnológica nas escolas, principalmente nas escolas do campo, a fim de envolver de forma significativa os educandos, e conduzi-los pelo fantástico mundo do saber, estimulando a preservação e manutenção dos saberes tradicionais e até mesmo usando esses recursos para difundir-los.

Dessa forma a Escola na atualidade passa a constituir-se num espaço diversificado a fim de integrar a vida social e a construção do saber na busca pela formação plena dos educandos, como previsto no PPP da Escola estudada, ainda que para isso seja necessário repensar seus currículos, práticas pedagógicas e a própria formação profissional. Pois fala-se muito de tecnologias na Escola, mas não há uma clareza técnica e política de sua inserção, tão pouco, como constatado, onde os educadores não se sentem preparados e seguros para pô-las em prática na sua ação docente. Até porque aqueles que pensam essas políticas não convivem com o chão da escola diariamente.

A escola do campo, para se diferenciar da escola da cidade tem de adequar seus objetivos e métodos educativos para que estes compreendam, reconheçam e busquem satisfazer as necessidades impostas pela relação escola-campo-produção, e assim atendam a comunidade buscando promover a melhoria constante da vida dos povos do campo, e as novas tecnologias podem contribuir significativamente para isso desde que sejam bem inseridas, há de se considerar sua inserção a partir de políticas públicas eficientes e a qualificação profissional de quem as aplicarão no ensino e aprendizagem.

Quando discutido sobre as tecnologias e à internet na sociedade atual, tem de se considerar que o que está por trás de tudo isso é o direito de acesso às tecnologias e a internet de uma forma plena. Outro ponto importante está nos cursos oferecidos pelas formações, que não estão plenamente preocupados com a perspectiva da inclusão digital, mas sim no aprender a fazer, no uso de programas e instrumentos.

Diante desse cenário será necessário encampar a inclusão digital como uma pauta de luta pela Educação do Campo. Outra ação seria a reestruturação das políticas públicas e a promoção da igualdade para que as TDICs sejam instrumentos capazes de contribuir com a educação do/no campo tornando-as recursos que permitam o pleno exercício da cidadania do povo camponês.

Enquanto isso não acontece de forma satisfatória, o que se percebe na Escola analisada a partir dos levantamentos é um descontentamento com as políticas públicas, pois os profissionais veem as tecnologias demorar demais para chegar na Escola, além de

que sentem falta da manutenção adequada dos recursos disponíveis, e sentem falta também de formação tecnológica para a produção e o uso das TDICs na unidade escolar.

Para a Escola seria necessário repensar a reconstrução do Projeto Político Pedagógico com uma maior participação da comunidade escolar, buscando adequar suas metodologias para fazer uso dos recursos midiáticos e das tecnologias à disposição da escola e dos educandos, respeitando nesse processo as particularidades locais, individuais e coletivas.

Uma outra sugestão seria a reorganização de sua grade curricular, e investir no trabalho por meio de projetos pelos quais se articule os saberes tradicionais com a inserção dos novos recursos.

Cabe à Escola, enquanto Educação do Campo, a difícil missão de criar uma dialética entre a preservação e manutenção dos saberes tradicionais com o processo de modernização do campo. E, para que esta educação seja plena e satisfatória para os educandos, sua comunidade e a sociedade em geral, devem por meio de suas ações e práticas, inclusive das TDICs fortalecer a territorialidade e a identidade camponesa constituindo-se num instrumento de promoção da vida com dignidade e respeito.

REFERÊNCIAS

Fontes Orais:

CALÇAS, C. de B. *Clóvis de Barros Calças*. Depoimento [28 de jan. 22]. Entrevistador Nelson Aparecido Silva Casimiro. Nioaque, 2022. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do projeto de mestrado desenvolvido por Nelson A. S. Casimiro junto à Faculdade Intercultural Indígena, da Universidade Federal da Grande Dourados.

FERNANDES, H. V. da S. *Hortelina Vieira da Silva Fernandes*. Depoimento [06 de jan. 22]. Entrevistador Nelson Aparecido Silva Casimiro. Nioaque, 2022. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do projeto de mestrado desenvolvido por Nelson A. S. Casimiro junto à Faculdade Intercultural Indígena, da Universidade Federal da Grande Dourados.

HAUBRICHT, M. *Marcio Haubricht*. Depoimento [03 de dez. 2021]. Entrevistador Nelson Aparecido Silva Casimiro. Nioaque, 2022. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do projeto de mestrado desenvolvido por Nelson A. S. Casimiro junto à Faculdade Intercultural Indígena, da Universidade Federal da Grande Dourados.

MEDEIROS, A. M. da S. *Ana Maria da Silva Medeiros*. Depoimento [11 de jul. 2022]. Entrevistador Nelson Aparecido Silva Casimiro. Nioaque, 2022. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do projeto de mestrado desenvolvido por Nelson A. S. Casimiro junto à Faculdade Intercultural Indígena, da Universidade Federal da Grande Dourados.

NUNES, F. P. Fábio Pereira Nunes. Depoimento [02 de dez. 2021]. Entrevistador Nelson Aparecido Silva Casimiro. Nioaque, 2022. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do projeto de mestrado desenvolvido por Nelson A. S. Casimiro junto à Faculdade Intercultural Indígena, da Universidade Federal da Grande Dourados.

OLIVEIRA, L. A. de. *Lidiane Aparecida de Oliveira*. Depoimento [11 de jan. 22]. Entrevistador Nelson Aparecido Silva Casimiro. Nioaque, 2022. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do projeto de mestrado desenvolvido por Nelson A. S. Casimiro junto à Faculdade Intercultural Indígena, da Universidade Federal da Grande Dourados.

ROSA, C. A. da S. *Cristiano Angélico da Silva Rosa*. Depoimento [06 de jan. 22]. Entrevistador Nelson Aparecido Silva Casimiro. Nioaque, 2022. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do projeto de mestrado desenvolvido por Nelson A. S. Casimiro junto à Faculdade Intercultural Indígena, da Universidade Federal da Grande Dourados.

SANTOS, M. C. dos. *Marcia Carvalho dos Santos*. Depoimento [03 de jun. 22]. Entrevistador Nelson Aparecido Silva Casimiro. Nioaque, 2022. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do projeto de mestrado desenvolvido por Nelson A. S. Casimiro junto à Faculdade Intercultural Indígena, da Universidade Federal da Grande Dourados.

SEGOVIA, J. C. A. *Jean Carlo Aguilar Segovia*. Depoimento [22 de jan. 22]. Entrevistador Nelson Aparecido Silva Casimiro. Nioaque, 2022. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do projeto de mestrado desenvolvido por Nelson A. S. Casimiro.

Referencial Bibliográfico

ABED, A. L. Z. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: 2014.

ALMEIDA, Tatiani M. G. de, - **História da Educação no Brasil**. Disponível em <<http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1247/19/HIST%C3%93RIA%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20NO%20BRASIL.pdf>> Acesso em 16 de maio de 2021

AMARAL, Caroline Bohrer do. **Ciberinfância: um desafio para os planejamentos pedagógicos**. Caroline Bohrer do Amaral, Patricia Alejandra Behar, Leni Vieira Dornelles. CINTED-UFRGS Novas Tecnologias na Educação, V. 9 N° 1, julho, 2011.

AMORIM, S. S.; SILVA, G. **Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759)**. INTERAÇÕES, Campo Grande, MS, v. 18, n. 4, p. 185-196, out./dez. 2017. Disponível em <<https://interacoesucdb.emnuvens.com.br/interacoes/article/view/1469/pdf>> Acesso em 12 de fevereiro de 2021.

ARROYO, M. G. DIREITO À EDUCAÇÃO. In CALDART, Roseli Salette (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. – P. 231 – 238.

BADALOTTI, G. M. **Educação e tecnologias** / Greisse Moser Badalotti, Sandra Regina dos Reis Rampazzo, Cyntia Simioni França, Juliana de Favere. – Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2014.

BEGNAMI, João Batista, 1963- **Formação por alternância na licenciatura em educação do campo** [manuscrito] : possibilidades e limites do diálogo com a pedagogia da alternância / João Batista Begnami. - Belo Horizonte, 2019.

BEHAR, P. A. et al. **Práticas Criativas do Professor 2.0**: atendendo às demandas da ciberinfância. CINTED-UFRGS Novas Tecnologias na Educação. V. 8 N° 2, julho, 2010.

BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. **Projeto Popular e Escolas do Campo** – Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 3.

BENEDETTI, Thais. A importância das TDICs para a educação - TutorMundi. Setembro, 2020. Disponível em: <<https://tutormundi.com/blog/importancia-das-tdics-para-a-educacao/>> Acesso em 18 de abril de 22.

BENTO. L. C. **EDUCAÇÃO E POLÍTICA NOS ANOS 1930** : 2013. Disponível em <<https://periodicos.ufms.br/index.php/fatver/article/view/1304/830>> Acesso em 31 de agosto de 2021.

BEZERRA, M. C. dos S.; NETO, L. B.. **EDUCAÇÃO DO CAMPO**: referenciais teóricos em discussão. Revista EXITUS, volume 01, número 01 ; Jul./Dez. 2011, p. 93-104.

BOAVENTURA, EM. **A construção da universidade baiana**: objetivos, missões e afrodescendência [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. A educação brasileira no período joanino. pp. 129-141. ISBN 978-85-2320-893-6. Available from SciELO Books .

BOEING, K. C. F. **A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL (RESENHAS E RESUMOS)**. Pedagogia ao Pé da Letra, 2012. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/artigo-a-historia-da-educacao-no-brasil-resenhas-e-resumos/>>. Acesso em: 16 de fevereiro de 2021.

BORTOLOTTI, K. F. **História da educação** / Karen Fernanda Bortolotti. Rio de Janeiro : SESES, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** – Brasília : Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

BRASIL. Decreto. ECA. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº8069, de 13/07/1990. Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2010.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CALDART. R. S. Educação do Campo. In: CALDART et all. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Edit. Expressão Popular. São Paulo: 2012 p. 257.

CALMON, P. **História da civilização brasileira**, Pedro Calmon : Companhia Editora Nacional, São Paulo : 1957. Disponível em: <<http://bdor.sibi.ufrj.br/handle/doc/92>> Acesso em 20 de janeiro de 2021.

CAMACHO, R. S. **O paradigma originário da educação do campo e a disputa de territórios materiais/imateriais com o agronegócio**. Revista NERA (UNESP), v.22, n. 50, p.64 - 90, 2019. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/5888>. Acesso 18 de abril de 2021.

CAMPOS. M.; OLIVEIRA, L. M. T. de. Educação básica do campo. In Caldart, Roseli Salete (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. – P. 239 – 246.

CARMO. P. E. R.; RAMOS. F. A. - **As tecnologias de informação e comunicação (TICs) no contexto escolar**. Francisca Aparecida Ramos; Patrícia Edí Ramos Carmo. Disponível em <<https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/as-tecnologias-informacao-comunicacao-tics-no-contexto-escolar.htm>> Acesso em 10 de jan. 22.

CASTANHA, A. P. **A introdução do método Lancaster no Brasil: história e historiografia** : IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1257/12>> Acesso em 03/03/2022.

CASTELANO. M. J. **MST, trabalho, educação e ideologia**; XXVII Simpósio Nacional de História, Conhecimento histórico e diálogo social, Natal – RN, 22 a 26 de julho de 2013.

COELHO, F.; FREITAS A. A. R. de, - **Reforma Agrária e Assentamentos Rurais em Mato Grosso Do Sul**: Tempos Históricos • Vol. 25 • n.2 – 2021, p. 74 – 98.

CONTIN, A. A.; PINTO, R. de O. **Educação e tecnologias** – Londrina : Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016. 232 p.

CORACINI, M. J. R. F. **Pós-modernidade e novas tecnologias no discurso do professor de língua**. Alfa, São Paulo, 50 (1): 7-21, 2006. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/26618883_Pos-modernidade_e_novas_tecnologias_no_discurso_do_professor_de_lingua/link/0ffc28470cf2c04bcc6542b/download> Acesso em 18 de fevereiro de 2021.

COSTA, D. M. LOPES, J. R. “Quem forma se forma e reforma ao formar”: uma discussão sobre as TICs na formação de professores. In. **Tecnologia, sociedade e educação na era digital** [livro eletrônico] / Márcio Luiz Côrrea Vilaça, Eliane Vasquez Ferreira de Araújo (organizadores). – Duque de Caxias, RJ : UNIGRANRIO, 2016. Disponível em <http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/tecnologia,sociedadeeeducacaonaeradigital_011120181554.pdf> Acesso em 18 de fevereiro de 2021.

DAVID, C. M. (Org) **Desafios contemporâneos da educação** [recurso eletrônico] [et al.]. – 1. ed. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

FERRAZ, A. P. do C. M.; PEREIRA, A. H. N. B.. **Informática na Educação** – Batatais, SP : Claretiano, 2014. 223 p

FRANÇA. S. F. **Uma visão geral sobre a educação brasileira** - Integração, v. 1, p. 75-88, 2008. Disponível em http://ssystem08.upis.br/repositorio/media/revistas/revista_integracao/educacao_brasil_eira.pdf> Acesso em 29 de janeiro de 2021.

GIRAFFA, L. M. M.; MARTINS, C. A. **Formação do docente migrante digital para atuar com nativos digitais no ensino fundamental** – PUCRS ; Disponível em <http://files.educacao-e-tics.webnode.com/200000036-bfa5dc09d7/Nativos%20digitais%20e%20migrantes%20digitais.pdf>> Acesso em 22 de maio de 2021. P. 3631 – 3644.

GRASSIELI A. A. et al. **Estratégias de (re)produção familiar na reforma agrária em MS: estudo de caso dos projetos Areias, Aldeia, São Manoel e Padroeira do Brasil**. In. Olhares sobre os assentamentos de reforma agrária em Mato Grosso do Sul. / André Luiz Fasting, Walter Marshner (Organizadores). – Dourados, MS : Ed. UFGD, 2015. p. 245 – 276.

HADDAD. S. **Direito à educação**. In Caldart, Roseli Saete (org.) Dicionário da Educação do Campo. / Organizado por Roseli Saete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. – P. 217 – 224.

JUNIOR, A. F. da S. ; NETO, M. B. **Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades** - Entrelaçando - Revista Eletrônica de Culturas e Educação ; Caderno temático: Cultura e Educação do Campo N. 3 p. 45-60, Ano 2 (Nov/2011).

LEMOS, A. **Cibercultura e Mobilidade. A Era da Conexão**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Uerj – 5 a 9 de setembro de 2005.

LOPES. A. K. S. **Justiça, democracia e movimentos sociais: IPEA Desafios do desenvolvimento** - 2012. Ano 9. Edição 74. Disponível no site: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2830:catid=28&Itemid=23

MARINGONI. G. - **A grande crise da Independência: IPEA Desafios do desenvolvimento** - 2012. Ano 9. Edição 75 - Disponível no site: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2864:catid=28&Itemid=23> Acesso em 05 de abril de 2020.

__Mato Grosso do Sul, Secretaria de Estado de Educação, CI. Nº 133/85.

MEIRELLES. E. **História da Educação no Brasil** - Primeira República: um período de reformas. Publicado em NOVA ESCOLA Edição 265, 01 de Setembro 2013. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/3444/primeirarepublica-um-periodo-de-reformas>> Acesso em 29 de maio de 2021.

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

NASCIMENTO, M. I. M. **O império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822-1889)**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html> 20 de março de 2021.

NOGUEIRA, F. **Velocidade de conexão em escolas ainda é baixa, diz pesquisa**. Flávia Nogueira, 2019. Disponível em <<https://www.nic.br/noticia/na-midia/velocidade-de-conexao-em-escolas-ainda-e-baixa-diz-pesquisa/>> Acesso em 21 de junho de 2022.

NUZZI, R. **A escola do século XIX tem solução?** - Disponível no site: <<https://www.ronaldonuzzi.com.br/?p=307#:~:text=Na%20semana%20em%20que%20os,de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Mozart%20Neves%20Ramos.>> Acesso em 29 de março de 2021.

OLINDA, S. R. M. de. **A educação no Brasil no período colonial: um olhar sobre as origens para compreender o presente** - Sitientibus, Feira de Santana, n.29, p.153-162, jul./dez. 2003. Disponível em <http://www2.uefs.br:8081/sitientibus/pdf/29/a_educacao_no_brasil_no_periodo_colonial.pdf> Acesso em 22 de novembro de 2020.

PAULO, F. dos S.; SILVA, A. V. L. TESSARO, M. (orgs). **Educação popular e pesquisas participativas** / 1.ed. – Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.

Paraná, **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba – 2006. Disponível na página do Portal Educacional do Estado do Paraná <<http://diaadiaeducacao.pr.gov.br>> Acesso em 21 de abril de 2022.

PESCADOR, Cristina M. **TECNOLOGIAS DIGITAIS E AÇÕES DE APRENDIZAGEM DOS NATIVOS DIGITAIS**. V CINFE – Congresso Nacional de Filosofia e Educação, maio de 2010.

PEREIRA, L. C. **Método Lancaster**. Disponível em <<https://www.infoescola.com/pedagogia/metodo-lancaster/>> Acesso em 16/05/2021.

POLITI, Cassio. **O que são nativos digitais e o que os diferencia de celebridades?** – 08/10/2019. Disponível em:<<https://www.influency.me/blog/nativos-digitais/>> Acesso em 28 de janeiro de 2022.

QUEIROZ, J. B. P. de. **A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo**. Revista NERA; Presidente Prudente; Ano 14, nº. 18 - pp. 37-46. Jan-jun./2011.

ROSA, Paulo Roberto. **A exclusão digital como uma estratégia engendrada pelo capital para restringir o desenvolvimento territorial do campesinato**. Paulo Roberto Rosa. Revista NERA ; Presidente Prudente - Ano 20, nº. 36 - Dossiê pp. 82-106 ; São Paulo, 2017.

SAVIANI, D. **História da história da educação no Brasil**: um balanço prévio e necessário ; ECCOS Revista Científica, vol. 10, julho, 2008, pp. 147-167 - Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil.

SANTOS, J. R. dos. **Da educação rural à educação do campo**: um enfoque sobre as classes multisseriadas. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade ISSN 1982-3657. 22 a 24 de setembro de 2010, Laranjeiras – SE. Disponível no site: http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/educacao-no-campo/da-educacao-rural-a-educacao-do-campo-um-enfoque.pdf/at_download/file acesso em 17 de abril de 2020.

SILVEIRA, A. **Banda larga ainda precisa avançar em escolas rurais, aponta pesquisa**. André Silveira, 2019. Disponível em <https://teletime.com.br/16/07/2019/banda-larga-ainda-precisa-avancar-na-area-rural-aponta-pesquisa/>> Acesso em 21 de junho de 2022.

TEIXEIRA, M. A. S. de A. **A Educação Brasileira no Período Colonial e Imperial Rio de Janeiro** – 2002. 56 f. Disponível em <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/graduacao/pedagogia-presencial/MarcoAntonioSousadeAbreuTeixeira.PDF>> Acesso em 06/08/2021.

VESCHI, B. **Tecnologia**. Benjamin Veschi. Ano: 2020. Disponível em: <https://etimologia.com.br/tecnologia/>> Acesso em 15 de fevereiro de 2021.

WREGGE, Rachel Silveira. A EXPULSÃO DA COMPANHIA DE JESUS DA COLÔNIA: repercussões, consequências e implicações para a educação escolar. Rachel Silveira Wrege – UNESP : s/d. p. 566 – 571. Disponível em: http://pos.unifacf.com.br/_livros/Vanguarda_Conhecimento/Artigos/Rachel_Wrege_2.pdf> Acesso em 05 de maio de 2022.

Apêndice A - Formulário realizado com Professores.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS - UFGD
FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA – FAIND
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA



ORIENTADOR: ROBERTO LOBO MUNIM
CO-ORIENTADOR: RODRIGO SIMÃO CAMACHO
MESTRANDO: NELSON APARECIDO SILVA CASIMIRO

**AVANÇOS E LIMITES NO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA
INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (TDICS) NA EDUCAÇÃO DO CAMPO
- ESCOLA ESTADUAL PADROEIRA DO BRASIL**

Pesquisa de campo

Dados pessoais

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: _____

Profissão/função: _____

Escolaridade: _____

**Você autoriza o uso das informações dadas
para a produção de artigo(s) científico(s) sob
minha responsabilidade? Sim Não**

1) Há quanto tempo atua como docente?

de 01 a 05 anos de 06 a 10 anos

de 11 a 15 anos 16 anos ou mais

2) Qual/quais nível/níveis de ensino você ministra?

Educação Infantil Ensino Fundamental Ensino
Médio

3) Sobre qualificação profissional:

- > Qual a sua área de formação?
- > Há quanto tempo é formado(a)?
- > Sua formação está vinculada à Educação do Campo?
- > Você se identifica com a modalidade de Educação do Campo?

4) Sobre seu processo de formação:

- > Sua formação como professor/a lhe preparou para trabalhar em uma escola do campo?
- > Como você enxerga a diferença entre as escolas do campo e as escolas da cidade?
- > Alguma delas tem vantagens sobre a outra quanto a qualidade de ensino? (Se) Quais seriam essas vantagens?
- > No seu processo de formação houve uma preparação para o uso/aplicação das tecnologias da comunicação e da informação na prática docente?
- > Se SIM, pode descrever esse processo? Se NÃO, poderia dizer se sente falta na sua prática atual?

5) Qual a sua percepção sobre a chegada das tecnologias na escola, considerando sua familiaridade com elas, bem como as dificuldades e desafios enfrentados no emprego dessas tecnologias nas atividades educativas?

6) Quais tecnologias ou recursos tecnológicos você aplica na sua prática docente? Com qual frequência as usa?

7) Como você avalia suas habilidades na utilização das ferramentas digitais no âmbito escolar da Educação do Campo?

- Excelente Boa Regular
- Ruim Não possuo essas habilidades

8) Você acredita que os materiais didáticos em formato virtual e/ou tecnológico podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem?

Sim, acredito

Não, não acredito

Podem auxiliar, porém não em todas as situações

Podem auxiliar independentemente da situação

9) Recebeu algum preparo ou formação para o uso e aplicação dos recursos digitais no processo de ensino e aprendizagem na sua prática docente em sala de aula? Se sim, como você avalia esse curso/formação?

10) A Escola na qual trabalha disponibiliza materiais em diferentes formatos (físicos e digitais) para facilitar o ensino e aprendizagem ou os materiais didáticos são de sua responsabilidade?

Sim, a instituição disponibiliza materiais em diferentes formatos.

Sim, a instituição disponibiliza materiais, mas não todos os necessários.

Não, a instituição nunca disponibilizou materiais diversificados, sempre foi de minha responsabilidade.

Não, a instituição nunca disponibilizou e eu também não disponibilizo.

Outra experiência (especifique)

11) Sobre a educação no período pandêmico – Coronavírus

> Qual o impacto da pandemia sobre as transformações pedagógicas no período de distanciamento social e aulas remotas? Você percebeu essa necessidade de uso das TICs como uma obrigatoriedade ou uma necessidade apenas?

> Antes da pandemia, você já tinha contato com as tecnologias que hoje utiliza? Teve dificuldades de adaptação?

Não tinha contato, mas não tive dificuldades para me adaptar.

Não tinha contato e tive dificuldades para me adaptar.

Sim, tinha contato, porém tive dificuldades para me adaptar

Sim, tinha contato, portanto não tive dificuldades para me adaptar

Outra resposta. Especifique _____

> Pensando na entrada abrupta do ensino remoto com a necessidade do uso das TICs e depois da transição para as aulas presenciais, poderia dizer o que ocorreu de positivo e de negativo.

12) Como vê a relação tecnológica da sociedade atual e os processos de ensino e aprendizagem nas escolas do campo? Quais possibilidades esses novos recursos podem propiciar?

13) Cada educando/a possui uma forma particular de aprendizado diferindo entre si em suas formas de absorver conhecimento. Sabendo disso acredita que os recursos digitais podem colaborar significativamente para que todos possam atingir o conhecimento esperado?

14) Em sua/suas turma/s existem alunos com necessidades especiais? Você considera que as necessidades estão sendo supridas com o uso das novas tecnologias da comunicação e da informação?

Não tenho alunos com necessidades especiais.

Tenho alunos com necessidades especiais e acredito que suas necessidades estão sendo supridas.

Tenho alunos com necessidades especiais e acredito que suas necessidades NÃO estão sendo supridas.

Sinta se à vontade para deixar seu comentário:

Apêndice B: Formulário realizado com profissionais administrativos



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS - UFGD
FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA – FAIND
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA



DISCIPLINA: DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E
TERRITORIALIDADE
ORIENTADOR: ROBERTO LOBO MUNIM
CO-ORIENTADOR: RODRIGO SIMÃO CAMACHO
MESTRANDO: NELSON APARECIDO SILVA CASIMIRO

AVANÇOS E LIMITES NO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA
INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (TDICS) NA EDUCAÇÃO DO CAMPO
- ESCOLA ESTADUAL PADROEIRA DO BRASIL

Pesquisa de campo

Dados pessoais

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: _____

Profissão/função: _____

Escolaridade: _____

Você autoriza o uso das informações dadas
para a produção de artigo(s) científico(s) Sim Não
sob minha responsabilidade?

1) Há quanto tempo atua como agente administrativo/a?

de 01 a 05 anos de 06 a 10 anos de 11 a 15 anos 16 anos ou
mais

2) Qual é o seu nível de formação?

Ensino Fundamental Incompleto Ensino Fundamental Completo
 Ensino Médio Incompleto Ensino Médio Completo
 Ensino Superior Incompleto Ensino Superior Completo
 Pós-graduação – Lato sensu Stricto sensu

3) Qual a sua área de formação? Há quanto tempo é formado(a)?

3.1) Sua formação está vinculada à Educação do Campo?

4) Sua formação lhe preparou para trabalhar em uma escola do campo? Se
identifica com a modalidade de Educação do Campo?

4.1) Como você enxerga a diferença entre as escolas do campo e as escolas da cidade? Alguma tem vantagens sobre a outra quanto a qualidade de ensino? Quais seriam essas vantagens?

5) Para a realização da sua função/trabalho na Escola houve alguma formação ou preparação para o uso/aplicação das tecnologias da comunicação e da informação no desenvolvimento da sua função?

5.1) Se sim, pode descrever esse processo? Se não, poderia dizer se sente falta na sua prática atual?

6) Percebeu alguma mudança ao longo do tempo em que atua na sua função na Escola? O que mudou?

6.1) Qual a sua percepção sobre a chegada das tecnologias na escola, considerando sua familiaridade com elas, bem como as dificuldades e desafios enfrentados no emprego dessas tecnologias nas atividades educativas?

7) Quais tecnologias você aplica na sua função/trabalho? Com qual frequência as usa?

8) Como você avalia suas habilidades na utilização das ferramentas digitais no âmbito escolar da Educação do Campo?

Excelente

Boa

Regular

Ruim

Não possuo essas habilidades

9) Você acredita que os recursos tecnológicos podem auxiliar os trabalhos desenvolvidos na Escola e contribuir no processo de ensino e aprendizagem?

Sim, acredito

Não acredito

Podem auxiliar, porém não em todas as situações

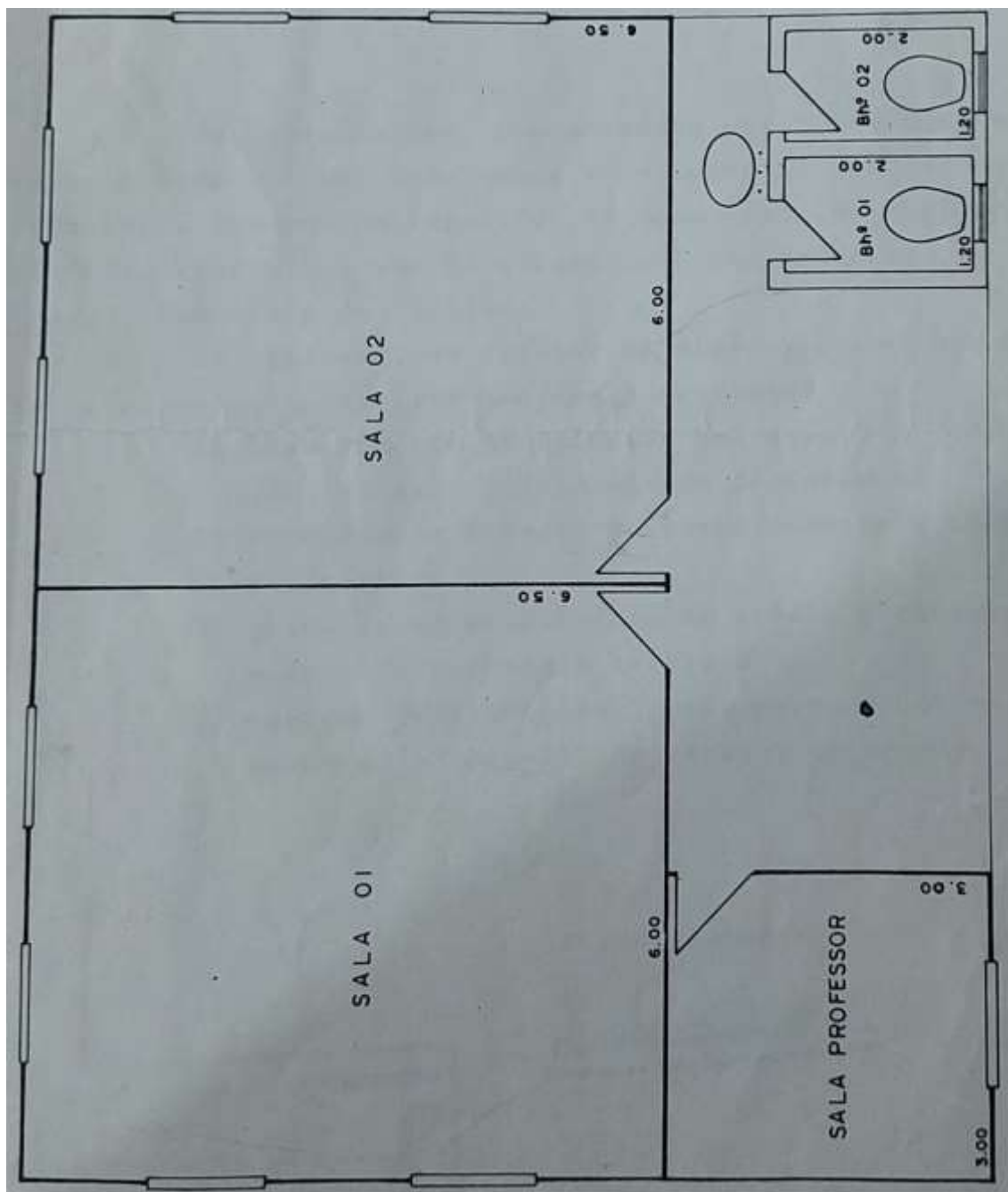
Podem auxiliar independentemente da situação

10) Como vê a relação entre o nível de tecnologia da sociedade atual e os processos de ensino e aprendizagem nas escolas do campo?

10.1) Quais são desafios para uso desses novos recursos? Quais possibilidades esses novos recursos podem propiciar?

Faça seu comentário se sentir necessidade:

Anexo I – Planta cartográfica Escola Estadual Padroeira do Brasil - 1985



Fonte: Acervo Escola Estadual Padroeira do Brasil.