



XVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIC)

La Comunicación como Bien Público Global:

Nuevos lenguajes críticos y debates hacia el porvenir

Buenos Aires, Argentina, 26 al 30 de septiembre de 2022

Organizan

- ❖ Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIC).
- ❖ Federación Argentina de Carreras de Comunicación Social (FADECCOS).

PLANTILLA PARA PRESENTACIÓN DE PONENCIA COMPLETA

Ponencia presentada al GT 1 – Comunicación intercultural e

Folkcomunicação

A PRESENÇA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA DO CAMPO:
UM OLHAR A PARTIR DA PERSPECTIVA DESCOLONIZADORA.

LA PRESENCIA DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES: UNA MIRADA
DESDE LA PERSPECTIVA DESCOLONIZADORA.

THE PRESENCE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE CAMPO SCHOOL:
A VIEW FROM THE DECOLONIZING PERSPECTIVE.

José Severino da Silva¹

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica – PPGEDUMATEC - UFPE. joseseverino.silva@ufpe.br

Thelma Panerai Alves²

Resumo: Este estudo parte do pressuposto de que é possível romper com a lógica colonialista presente nas políticas de inclusão digital destinada às escolas do campo. Dessa forma, elegemos como objetivo geral deste estudo analisar como as tecnologias digitais podem contribuir para o rompimento da lógica capitalista de consumo proposta pelas políticas de inclusão digital nas escolas do campo. Enquanto objetivos específicos, elencamos discutir o contexto das tecnologias digitais na escola do campo, problematizar a lógica colonialista presente nas políticas de inclusão digital, nas escolas do campo, e analisar as ações descolonizadoras de uso de tecnologias digitais propostas para as escolas do campo. O estudo se caracteriza como relato de experiência, a partir de uma abordagem participante, em que foram observadas as ações desenvolvidas por uma escola do campo, localizada do interior de Pernambuco, no que se refere à assistência dada aos estudantes do seu território, no ano de 2021, através do uso das TD, tornando possível a garantia do direito de acompanhamento das aulas no período remoto provocada pela pandemia do COVID-19.

Palabras Clave: *Tecnologías Digitais, Escolas do campo, Decolonização.*

Abstract: This study assumes that it is possible to break with the colonialist logic present in digital inclusion policies aimed at rural schools. Thus, we chose as the general objective of this study to analyze how digital technologies can contribute to breaking the capitalist logic of consumption proposed by digital inclusion policies in rural schools. As specific objectives, we list discussing the context of digital technologies in rural schools, problematizing the colonialist logic present in digital inclusion policies in rural schools, and analyzing the decolonizing actions of the use of digital technologies proposed for rural schools. The study is characterized as an experience report, based on a participatory approach, in which the actions developed by a rural school, located in the interior of Pernambuco, regarding the assistance given to students in its territory, in the year 2021, through the use of TD, making it possible to guarantee the right to follow classes in the remote period caused by the COVID-19 pandemic.

Key words: Digital Technologies, Countryside schools, Decolonization.

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica – PPGEDUMATEC - UFPE. thelma.panerai@ufpe.br

TECNOLOGIAS DIGITAIS E ESCOLA DO CAMPO

É nítido observar as modificações significativas que a sociedade atual vem sofrendo a partir do advento da internet e da inserção das tecnologías digitais em seu cotidiano, sobretudo quando esses elementos são analisados sob as perspectivas econômicas, sociais e culturais. Para Ribeiro (2016, p. 2) constitui-se, a partir disso, um “fruto” que passa a ser denominado de *sociedade da informação*, originado a partir das redes digitais e condicionado pelo acesso pessoal a essas redes, podendo promover uma educação global.

Para Ribeiro (2021), mesmo que essa realidade seja amplamente difundida, provocando modificações na sociedade, ela não é estendida para todos ou não alcança a todos. As tecnologías digitais, ao mesmo tempo que ultrapassam muros, extrapolam fronteiras e aproximam culturas, também têm corroborado para a exclusão de uma grande parte da população, sobretudo aquelas que já não eram vistas ou lembradas e que, por consequência, não tinham seus direitos básicos garantidos (RIBEIRO, 2021, P. 3).

Desse modo, faz-se necessário analisar cada contexto, considerando que, na perspectiva da garantia de direitos, o acesso às tecnologías digitais se torna de extrema importância, favorecendo o acesso às tecnologías e ao letramento digital à população socialmente invisibilizada e fazendo valer o direito de serem incluídas socialmente, ao que Medeiros (2021) descreve como o ciclo da inclusão social-digital-social. Para Medeiros (2021, p. 4), as ações de inclusão digital que são desenvolvidas desprovidas de ações de inclusão social não apresentam efetividade, apenas promovem uma sensação de inclusão e não possibilitam que os indivíduos evoluam da situação de assistidos para a de protagonistas de suas participações na sociedade.

Em relação às modificações que esses fenômenos têm causado na sociedade, Prioste e Raiça (2017) destacam que a globalização possui estreita conexão com o desenvolvimento



das tecnologías, suscitando polémicas que hacen relación entre esos fenómenos e o aumento das desigualdades sociais. Neste sentido, é preciso perceber que a potencialidade das tecnologías digitais, em relação à divulgação de informações ao redor do mundo, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de ações afirmativas de identidades culturais locais e, portanto, para o desenvolvimento de uma espécie de colonização às avessas (PRIOSTE E RAIÇA, 2017, p. 4). Porém, também é necessário atenção ao fato de que a inserção das tecnologías digitais na vida cotidiana, sob a égide de uma política neoliberal ideologicamente direcionada aos interesses dos grandes oligopólios, vem contribuindo consideravelmente para a ampliação das desigualdades sociais e para a indução de usos direcionados dessas tecnologías à diversão e à formação de consumidores, o que pode significar um distanciamento dessas populações já invisibilizadas à realidade tal como ela se apresenta. Dessa forma, as autoras estabelecem uma correlação entre inclusão digital e protagonismo social e económico, nos diferentes níveis de apropriação das informações e tecnologías.

A inclusão digital, segundo Prioste e Raiça (2017) representa um aspecto fundamental para a melhoria da equidade social e econômica não apenas de um indivíduo, mas de uma comunidade ou de uma nação. O impulso em relação à mudança pode encontrar na escola um importante aliado, no que se refere à formação cultural ampla e crítica, conforme observam Prioste e Raiça (2017). Isso pode ocorrer se, ao invés de uma submissão irrefletida aos imperativos tecnológicos e audiovisuais, for possibilitado aos estudantes ter nas tecnologías digitais um instrumento que possa favorecer uma maior participação social e uma possibilidade de melhoria nas suas condições de vida.

Uma questão fundamental que envolve discutir a presença das tecnologías digitais como instrumento de emancipação social a partir da escola, passa pela consideração dos



mais diferentes modelos de escola e suas diversificadas formas de atendimentos educacionais, tomando como exemplo a escola do campo. Para Munarim (2014), é de grande importância problematizar a forma e a ideologia com que as propostas de inserção de tecnologias têm chegado as escolas do campo. Isso se deve à necessidade de considerar em que medida elas apenas trazem como foco a promoção da melhoria da aprendizagem de uma população que supostamente é vista como carente de saberes, ou, conforme destaca Munarim (2014, p. 12), se além de proporcionar o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, propõem espaços de comunicação e criação de redes que possam fortalecer as reivindicações dos sujeitos do campo.

Para Araújo (2016), o fato de vivermos num país desigual como o Brasil, em que as oportunidades podem ir se encurtando a partir da classe social e da região do país onde as pessoas residem, o acesso às tecnologias digitais também podem diminuir consideravelmente o potencial de atuação nas práticas sociais, devido ao não domínio das tecnologias. Sem a devida politização dessa relação, a visão mercadológica sobre os processos da presença das tecnologias digitais nessas escolas estabelece uma relação abissal, por estar focada na relação de consumo, provocando, assim, uma relação de dependência tecnológica em que o domínio ideológico e epistêmico passa a ocorrer a partir de uma lógica proposta pelo mercado. Nesse sentido, Araújo (2016, p. 25) destaca o fato de que as tecnologias que incidem diretamente sobre o trabalho e a educação, nessa relação mercadológica, não são as mesmas que chegam às escolas do campo e, dessa forma, posicionam os filhos dos agricultores formados nas escolas do campo em níveis inferiores de concorrência, no que se refere aos espaços urbanos, pois, nesses espaços, a informática e as tecnologias são tratadas como fatores básicos no que diz respeito à mudança e à reestruturação social.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DIGITAL NAS ESCOLAS DO CAMPO

As políticas públicas representam um conjunto de ações governamentais que visam à modificação da realidade. Dessa forma, as políticas públicas de inclusão digital podem ser entendidas como uma forma de inserção tecnológica, baseada no uso de tecnologias digitais, que visa modificar essa realidade adequando-a à sociedade da informação, que tem como base principal para o seu desenvolvimento as tecnologias digitais. Essa relação, vista sob a ótica da política educacional do sistema capitalista, traz à tona a necessidade de desenvolver um sistema educacional público que possa universalizar o direito à educação básica (BARBOSA, 2016, p. 95).

Para Barbosa (2016) nesse contexto, as políticas educacionais já são pensadas a partir dos moldes fornecidos pela sociedade capitalista, que subjazem ao atendimento das necessidades que se impõe a partir do setor produtivo, sofrendo as influências do modelo econômico, além de expressarem os conflitos que atravessam essa sociedade como um todo. Dessa forma, como a escola representa um importante componente social no atendimento aos desafios de elevar os níveis de educação da população, principalmente das classes com menos poder econômico, as políticas educacionais são estruturadas a partir de implicações diretas na relação formativa que adotam, propondo um modelo de estudante desejável, o que resvala nas finalidades assumidas pela educação e, de modo geral, na inserção das tecnologias digitais nas escolas públicas.

O discurso da inclusão digital, neste contexto, aparece vinculado ao discurso econômico e político, conforme destaca Barbosa (2016), associando cidadania a mercado e limitando as possibilidades de desenvolvimento humano. Apresenta, ainda, um forte apelo argumentativo, por partir de problemas sociais concretos que estão relacionados, quase sempre, à pobreza que atinge parcelas significativas da população. Ao tomarem a escola



como campo desenvolvimento, apresentam programas de inserção das tecnologías digitais, sem que os professores tenham muita clareza do intuito dos mesmos e, assim, conforme afirma Barbosa (2016, p. 120), passam a ser significados, em última instância, como um empecilho a mais para a prática profissional docente.

Kummer (2019) destaca que os processos educacionais também compreendem as dinâmicas de transformações sociais e, por isso, devem convergir considerando as mudanças tecnológicas. Ao tratar dos processos educacionais vivenciados nas escolas do campo, Para kummer (2019) a necessidade de que a ruralidade que resiste a esses processos também deseja ser incluída na relação com as tecnolgias digitais, de forma que as experiências escolares devem ser consideradas. Desse modo, a diversidade de interlocutores legais que são responsáveis pela formação escolar brasileira contribui intensamente para o aprofundamento das desigualdades sociais considerando esse contexto (KUMMER, 2019, p. 10). Nessa diversidade de interlocutores, as escolas das periferias urbanas e as escolas do campo aparecem como espaços atrasados referendando os grupos sociais que as compõem e, no que diz respeito à inserção ao uso das tecnologías digitais, enquanto possibilidade de mobilização social, o discurso oportunista do marketing e do design não encontra ressonância prática, o que, para Kummer (2019), implica numa invisibilidade ou na oportunidade para a manipulação de propostas.

A identidade construída a partir dessas experiências educacionais tende a assumir uma noção depreciativa, de acordo com Kummer (2019), sobretudo tendo em vista que, nas áreas rurais, os estudantes são caracterizados pela pobreza e suas identidades são reduzidas ao estereótipo do meio rural. Esses estudantes têm suas memórias campesinas sistematicamente apagadas ou folclorizada como algo ultrapassado. Isso contribui para o processo de transformar migrantes camponeses em operários urbanos, fabricando um



indivíduo “adequado” aos interesses do mercado (KUMMER, 2019, p. 17). Porém, é preciso reverter essa lógica de subalternização e considerar que a presença das tecnologías digitais no ambiente escolar do campo precisa representar um processo de expansão das posibilidades cognitivas do educando, conforme destaca Kummer (2019, p. 44), não de forma limitada ou desigual, mas que possa promover visibilidade para a população que historicamente vive sob o estereótipo do atraso e da pobreza e que, ainda hoje, convive com a morosidade pública e o distanciamento conectivo.

De acordo com Munarim (2014), a importância de problematizar o formato e a ideologia presentes nas propostas de inserção das tecnologías digitais, nas escolas do campo, está em considerar em que medida elas apenas trazem como foco a melhoria da aprendizagem dessa população, que é vinculada à carencia de saberes ou que, para além de promover o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, propõem também espaços de comunicação e criação de redes que fortaleçam as reivindicações dos sujeitos do campo (MUNARIM, 2014, p. 2).

Deste modo, considerando a escola do campo, torna-se imperativo problematizar a relação entre o projeto de formação do sujeito e a presença das tecnologías digitais na escola. Essa necessidade é externada por Araújo (2016) ao discutir o fato de que as tecnologías que incidem diretamente sobre o trabalho e a educação, no contexto da sociedade de base tecnológica, não são aquelas chegam à escola do campo através das propostas de incluso digital, portanto, essa ausência submete os filhos de agricultores formados nessa escola “a condições inferiores de concorrência no que diz respeito aos espaços urbanos” bem como, na continuidade dos estudos, pelo fato de as tecnologías representarem um dos fatores de mudanças e reestruturação social (ARAÚJO, 2016, p. 25).

A EXPERIÊNCIA DE USO DAS TD VIVENCIADA NA ESCOLA DO CAMPO MANOEL DOMINGOS DE MELO, DURANTE O PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID-19

O grande desafio, durante o período da pandemia causada pelo COVID-19, imposto para as escolas foi o de manter o acompanhamento dos estudantes no desenvolvimento das ações didático-pedagógicas. As TD nesse período, tornaram-se a forma de promover a continuidade das aulas, através do formato remoto, visando que as atividades didático-pedagógica pudessem ter segmento. O acesso às TD para o acompanhamento das aulas remotas, é que se apresentou como o maior desafio a ser vencido.

Para a escola do campo esse desafio se tornou ainda maior. A ausência da conexão necessária para o acompanhamento das aulas no formato remoto estava presente na maioria das casas dos estudantes, seguida pela limitação dos equipamentos. Em muitas casas, havia apenas um aparelho de celular para mais de uma criança, com dados de acesso limitados, provocando, assim, um distanciamento ainda maior entre o estudante e o acompanhamento das atividades remotas.

Nesse contexto, a Escola Manoel Domingos de Melo, localizada na zona rural do município de Vitória de Santo Antão (PE), desenvolveu um plano de ação considerando os recursos tecnológicos presentes na escola e visando atenuar a dificuldade de conexão dos estudantes. Contando com uma população de 124 estudantes, em níveis que iam da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental, contabilizando 7 turmas, a escola contava com um número de tablets que faziam parte do projeto de inclusão digital na qual estava inserida, em parceria com a Fundação Telefônica Vivo, porém, eram recursos que só podiam ser utilizados na escola. Portanto, mesmo com a necessidade do momento, os estudantes não puderam ter acesso.

A estratégia adotada pela escola para sanar parte dessa necessidade através do seu plano de ação considerou as seguintes etapas: 1) Diagnóstico da situação de acesso junto aos estudantes; 2) Levantamento dos equipamentos para acesso às aulas, na casa dos estudantes; 3) Envolvimento da comunidade no acompanhamento das atividades didático-pedagógicas desenvolvidas de forma remota junto aos estudantes.

O levantamento diagnóstico realizado junto à comunidade, apontou a ausência da conexão de internet em grande parte da casa dos estudantes. Nessa etapa, a participação dos pais/responsáveis pelos estudantes foi determinante para que essas identificações ocorressem. A partir da identificação, a escola estabeleceu acordo com os pais/responsáveis pelos estudantes que não tinham a conexão para acompanhamento, estabelecendo que o sinal de acesso à internet seria ampliado e a escola se manteria aberta para receber os estudantes durante o período da pandemia, oferecendo o equipamento para os estudantes acompanharem as atividades pedagógicas. Parte dos estudantes que dispunham do sinal, tinha a limitação de equipamentos para o acompanhamento das atividades pedagógicas remotas. Assim, o acordo foi ampliado. Para esses estudantes, a escola iria fornecer o equipamento mediante a assinatura de um termo de responsabilidade em que os pais/responsáveis também se comprometiam a acompanhar o desenvolvimento das atividades junto aos estudantes.

A partir da identificação das necessidades dos estudantes, e mediante o compromisso assumido pelos pais/responsáveis, foram fornecidos tablets, sendo que alguns iam com chips de dados para garantir o acesso, contemplando estudantes vinculados a turmas diversas, conforme demonstraremos a seguir.

Quadro 1 Distribuição dos tablets por turma

Turma	Quantitativo	Com chip de dados
1º ano	5 tablets	3
2º ano	4 tablets	1
3º ano	10 tablets	4
4º ano	11 tablets	4
5º ano	15 tablets	4

Fonte: Dados do estudo (2021)

A parceria estabelecida entre a escola e os pais/responsáveis para o acompanhamento das atividades escolares contemplava ainda uma visita semanal à escola para o retorno do acompanhamento ou entrega de atividade, seguindo o cronograma proposto pelos professores para cada turma, de forma que, a escola também pudesse acompanhar o envolvimento dos pais/responsáveis junto aos estudantes.

METODOLOGIA

O presente estudo se caracteriza como um relato de experiência, a partir de uma abordagem participante, em que foram observadas as ações desenvolvidas por uma escola do campo localizada na cidade de Vitória de Santo Antão, interior de Pernambuco, na assistência promovida aos estudantes do seu território, no ano de 2021, através do uso das TD tornando possível a garantia do direito de acompanhamento das aulas no período remoto provocada pela pandemia do COVID-19.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo mostra que a análise do contexto no qual a escola campesina se encontra inserida torna-se um importante elemento para a efetividade do uso das TD. O envolvimento da população do território nas ações práticas de identificação das situações-problema, no planejamento e na partilha de responsabilidades de acompanhamento do processo, demonstra o envolvimento da comunidade no desenvolvimento do projeto proposto pela escola, por meio dos esforços coletivos em direção à consolidação dos resultados esperados.

Uma questão que merece destaque é o acompanhamento sistemático desenvolvido pela escola. Não se trata apenas de socialização das TDICs para os estudantes e de responsabilização da comunidade pelo acompanhamento dos processos educativos. A sistematização se fez necessária como elemento de grande importância para o acompanhamento da efetividade de uso, para as possíveis correções de fluxo no projeto e, o mais importante, para o acompanhamento dos resultados esperados, convergindo para uma descolonização das formas de saberes impostas pelos modelos hegemônicos propostos pelas políticas públicas, nesses territórios.

REFERÊNCIAS

- Andreia Belusso, E. P. (28 de Maio de 2022). *Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional*. Fonte: Unisc.br: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidr/article/view/16561>
- Araújo, J. M. (2016). *Inclusão digital em escolas do sertão Pernambucano - desafios e perspectivas*. Rio de Janeiro: Repositório UFRJ.
- Araújo, J. M. (28 de Maio de 2022). *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*. Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/1902>



- Barbosa, E. d. (16 de 09 de 2016). Marcas da colonialidade nos discursos de documentos oficiais na política de inserção de tecnologias digitais de informação e comunicação na educação básica. Recife, Pernambuco, Nordeste.
- Kummer, R. (24 de 04 de 2019). Inclusão digital em escolas rurais: apontamentos da EEB Catharina Seger. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.
- Martins, F. (28 de Maio de 2022). *Repositório UM*. Fonte: repositorium.uminho.pt: <http://repositorium.uminho.pt/handle/1822/48208>
- Munarim, I. (2014). *As tecnologias digitais nas escolas do campo: contextos, desafios e possibilidades*. São Carlos: Repositório UFSC.
- Munarim, I. (28 de maio de 2022). *A inclusão digital e sua importância para as áreas rurais*. Fonte: Repositório Institucional da UFSC: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/129546>
- Raíça, C. P. (2017). Inclusão digital e os principais desafios educacionais brasileiros. *Revista online de política e gestão educacional*, 860-880.
- Ribeiro, M. T. (13 de 05 de 2022). *Inclusão digital e cidadania*. Fonte: FAAC.UNESP.BR: <https://www2.faac.unesp.br/blog/obsmedia/files/Maria-Thereza-Pillon-Ribeiro.pdf>