



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ISABEL CRISTINA MOREIRA SANTOS**

**DIREITO À COMUNICAÇÃO COMO DIREITO HUMANO: Desafios e potencialidades que a inserção das TIC na educação oferece para a superação da “cultura do silêncio” no campo**

**Salvador**  
**2013**

**ISABEL CRISTINA MOREIRA SANTOS**

**DIREITO À COMUNICAÇÃO COMO DIREITO HUMANO: Desafios e potencialidades que a inserção das TIC na educação oferece para a superação da “cultura do silêncio” no campo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Helena Silveira Bonilla

**Salvador - Bahia  
2013**

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Santos, Isabel Cristina Moreira.

Direito à comunicação como direito humano : desafios e potencialidades que a inserção das TIC na educação oferece para a superação da “cultura do silêncio” no campo / Isabel Cristina Moreira Santos. – 2013.

138 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Silveira Bonilla.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2013.

1. Educação rural - Efeito das inovações tecnológicas. 2. Tecnologia da informação. 3. Políticas públicas. 4. Comunicação na educação. I. Bonilla, Maria Helena Silveira. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.91734 – 23. ed.

**ISABEL CRISTINA MOREIRA SANTOS**

**DIREITO À COMUNICAÇÃO COMO DIREITO HUMANO: Desafios e potencialidades que a inserção das TIC na educação oferece para a superação da “cultura do silêncio” no campo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, defendida e aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Aprovada em 03 de maio de 2013.

**Banca examinadora**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Helena Silveira Bonilla – Orientadora \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil (2002)  
Universidade Federal da Bahia.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Celi Nelza Zulke Taffarel \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil (1993)  
Universidade Federal da Bahia

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cicilia Maria Krohling Peruzzo \_\_\_\_\_  
Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo, Brasil (1991)  
Universidade Metodista de São Paulo

Aos que tombaram no caminho.

Fábio Lima (integrante do MST, assassinado no campo de pesquisa em 02/04/2013);

Ao Prof. Edmundo Fernandes Dias.

À minha mãe Perolina Moreira (in memoriam), que me ensinou que sou um sonho possível. À Marcelinho, por quem sonho. Ao meu pai Rudley Sobral, que me planta sonhos. E a Pedro Moreira, que não ficou até ver meu sonho realizado, mas deve estar acororado em algum lugar rindo e contando casos de lobisomem.

## AGRADECIMENTOS

*Todo abismo é navegável a barquinhos de papel.*

*João Guimarães Rosa*

Minha caminhada não foi solitária, e agradeço a todos os que encontrei nesse caminho, em especial:

À minha orientadora Maria Helena Silveira Bonilla, por ter apostado em mim quando eu mesma não me acreditava capaz; pela firmeza na condução da pesquisa e pelas gargalhadas que aliviavam as tensões.

Às Professoras Maria Cícilia K. Peruzzo e Celi Tafarel, pela prontidão e acolhimento nas bancas de qualificação e defesa.

Aos colegas do mestrado e do GEC, em especial a Raquel Zaidan e Marildes Caldeira, que me ajudaram com a cumplicidade dos angustiados ou com as brincadeiras do corredor.

Aos colegas da Secretaria Municipal de Educação de Macarani, pela generosidade do auxílio e do ombro amigo.

Às amigas Graça Telles, Verlane Meira, Marina Costa, Anésia Moreira, Dinha e minha irmã Yole, por acreditarem comigo.

À família Moreira, que enfrentou duras perdas nos últimos tempos, mas continua firme, em especial ao meu Tio Wilsom, que cuidava dos meus filhos para eu viajar tranquila.

Um agradecimento especial ao meu marido Antônio Mário, que foi motorista nas longas viagens, companheiro nas noites de estudo e, acima de tudo, patrocinador e incentivador do meu sonho.

Aos meus filhos Mateus, Marcelo e Mariana, meus barquinhos de papel que me levam segura pela vida.

SANTOS, Isabel Cristina M. . DIREITO À COMUNICAÇÃO COMO DIREITO HUMANO: Desafios e potencialidades que a inserção das TIC na educação oferece para a superação da “cultura do silêncio” no campo. 138 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

## RESUMO

Na esteira das mudanças provocadas pela inserção massiva das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na sociedade, o Direito à Comunicação estabeleceu-se como elemento significativo para a efetivação, promoção e proteção dos direitos humanos fundamentais e do diálogo social. Isso ocorre, atualmente, concomitantemente à luta do homem do campo em diversas frentes de batalha, entre elas a luta por uma Educação do Campo que possibilite o exercício da cidadania em seu próprio espaço de vivência. O tema central deste trabalho é o uso das TIC como possibilidade de superação da “cultura do silêncio” na Educação do Campo, a partir da positivação e efetivação do direito à comunicação como direito humano. Nesta pesquisa, a problemática que motivou os estudos nasceu da necessidade de identificar, compreender e refletir sobre as concepções e materialidade das políticas públicas para efetivação do direito à comunicação no contexto da Educação do Campo e sobre a existência de uma “cultura do silêncio” no campo, ao longo da história e na atualidade, de forma a perceber se as TIC aplicadas à Educação do Campo contribuem para a sua superação. Esta pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa, e buscou adentrar na temática a partir da bibliografia, da análise documental dos programas e da legislação oficial sobre o que propõem as TIC na Educação do Campo. Houve ainda entrevistas semiestruturadas com propositores, formuladores, aplicadores de políticas públicas para a Educação do Campo e representantes dos movimentos sociais, com o objetivo de levantar dados sobre a problemática em estudo e fundamentar sua posterior análise. Verificamos que as políticas públicas para inserção das TIC na Educação do Campo se materializam em forma de programas como o Gesac e Proinfo no Território do Médio Sudoeste de Itapetinga, lócus desta pesquisa. A concepção contida nos documentos centra-se no aspecto da provisão dos equipamentos sem a necessária integração com as comunidades para a implantação e gerenciamento dos espaços. Averiguamos que os dirigentes municipais de educação concordam que há uma cultura do silêncio no campo, porém os movimentos sociais e os conselhos escolares são mecanismos para sua superação. Constatamos que direito à comunicação ainda é termo em construção e que há intersecção bastante visível com a educação do campo no âmbito dos direitos humanos. Concluímos que para haver inserção do campo na cultura digital são necessárias políticas públicas que agreguem ações que promovam a interação entre as comunidades do campo, com o mundo e seus pares, participação e envolvimento de todos na luta por uma educação do campo de qualidade e uma escola do campo como promotora dessas ações.

**Palavras-chave:** Educação do Campo, Direito à Comunicação, “Cultura do Silêncio”, Políticas Públicas, TIC.

SANTOS, Isabel Cristina. RIGHT TO COMMUNICATION AS A HUMAN RIGHT: challenges and potential that the insertion of ICT in education offers to overcome Culture of silence" in the field. 131 f. 2013. Dissertation (Master of Education) Faculdade Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

### **ABSTRACT**

This paper is about the use of Information and Communication Technologies as a possibility of overcoming the "Culture of Silence" at the Educational Field through execution and positive assertions of the right to communication as a human right. It originates from the need to identify, understand, and reflect about the concepts and materiality of public policies to the performance of the right to communication in the context of Educational Field, as well as the existence of the "Culture of Silence" in the field throughout history up to our times. so that one can realize if Information and Communication Technologies applied to the Educational Field can contribute to its overcome. The qualitative approach is the characteristic of this paper; it was through bibliography, program analysis, and official legislation that we furthered our studies on the Information and Communication Technologies. We also conducted interviews with Educational Field public policies formulators, proposers, and applicators and social group agents in order to raise data about our study and build further analysis. We find that public policies for integration of Information and Communication Technologies in Education Field are materialized in programs as PROINFO and GESAC in the Território do Médio Sudoeste da Bahia, locus of this research. The conception contained in the documents is focused on the aspect of the provision of equipment without the necessary integration with the communities for the implementation and management of spaces. We check that the municipal education officials agree that there is a culture of silence in the field, but that social movements and school boards are mechanisms to overcome them. We find that also right to communication is a term still under construction and that its intersection with field education takes place in the context of human rights due to the fact that in rural areas there is a severe violation of human rights. We conclude that there is an insertion of the field in digital culture public policies are necessary interministerial character, that aggregate to the school's field these actions to promote their interaction with other communities in the field, with the world and with their peers, as well as participation and involvement of all in the fight for human rights in the field.

**Keywords:** Educational Field - Right to Communication - "Culture of Silence" - Public Policies - Information and Communication Technologies



## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

|            |   |
|------------|---|
| CGI-Br     | Comitê Gestor da Internet – Brasil                              |
| CNBB       | Conferência Nacional dos Bispos do Brasil                       |
| CNE/CEB    | Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica         |
| CONAE      | Conferência Nacional de Educação                                |
| CONSED     | Conselho Nacional dos Secretários de Educação                   |
| DHDU       | Declaração Universal dos Direitos Humanos                       |
| ENERA      | Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária |
| ETA        | Escritório Técnico de Agricultura Brasileiro-Americano          |
| GEC        | Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias           |
| GESTAR     | Gestão da Aprendizagem Escolar                                  |
| IBGE       | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                 |
| IBOPE      | Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística           |
| ICIRA      | Instituto de Capacitación y Investigación de la Reforma Agrária |
| INEP       | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira        |
| IPM        | Instituto Paulo Montenegro                                      |
| LDB        | Lei de Diretrizes e Bases                                       |
| MASTER     | Movimento de Agricultores sem Terra                             |
| MEC        | Ministério da Educação  |
| MST        | Movimento dos Sem Terra   |
| OEA        | Organização dos Estados Americanos                              |
| ONU        | Organização das Nações Unidas                                   |
| PCB        | Partido Comunista Brasileiro                                    |
| PNUD       | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento               |
| PROINFO    | Programa Nacional de Tecnologia Educacional                     |
| PRONACAMPO | Programa Nacional de Educação do Campo                          |
| PRONERA    | Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária                |
| PTB        | Partido Trabalhista Brasileiro                                  |

|        |  |
|--------|--|
| UNB    | Universidade de Brasília   |
| UNDIME | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação             |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância                          |

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| <b>INTRODUÇÃO: O QUE ME DIZ O SILÊNCIO DO CAMPO?</b>                            | 13 |
| 1. QUESTÕES E OBJETIVOS DA PESQUISA   | 15 |
| 2. CONSTRUINDO UM CAMINHO: opções metodológicas                                 | 17 |
| 3. NOTAS SOBRE OS SUJEITOS PESQUISADOS  | 21 |
| 3.1. COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO DO MST (Movimento dos Sem Terra)                   | 22 |
| 3.2. PRESIDÊNCIA DA FRENTE PARLAMENTAR PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO                   | 23 |
| 3.3. DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO TERRITÓRIO DO MÉDIO SUDOESTE DA BAHIA | 24 |
| 3.4. COORDENAÇÃO DO CAMPO DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA | 24 |
| 4. TERRITÓRIO DO MÉDIO SUDOESTE DA BAHIA  | 26 |
| 5. SOBRE O CAMINHO PERCORRIDO   | 28 |
| 6. ANÁLISE DOS DADOS  | 29 |
| <br>  |    |
| <b>CAPÍTULO 1</b>   |    |
| <b>CULTURA DO SILÊNCIO E OS SILÊNCIOS DO CAMPO</b>                              | 32 |
| 1.1. CULTURA DO SILÊNCIO: UM CONCEITO FREIREANO ATUALIZADO                      | 33 |
| 1.2. OS SILÊNCIOS NO CAMPO E SOBRE O CAMPO                                      | 40 |
| 1.2 O que é o campo?  | 40 |
| 1.2.2 Século XX: a “voz inautêntica” da Educação Rural                          | 45 |
| 1.2.3. Década de 1980: a Educação do Campo                                      | 52 |
| 1.2.4 Institucionalização da voz da educação do campo                           | 55 |
| 1.2.5 Outro silêncio: a educação do campo e as TIC                              | 58 |
| <br>  |    |
| <b>CAPÍTULO 2</b>   |    |
| <b>SUPERAR O SILÊNCIO É DIREITO HUMANO</b>                                      | 61 |
| 2.1 DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA  | 68 |
| 2.2 DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA DOS SUJEITOS DO CAMPO                          | 76 |
| <br>  |    |
| 2.3. DIREITOS HUMANOS E DIREITO À COMUNICAÇÃO                                   | 87 |

|  |    |
|--|----|
| 2.4. COMUNICAÇÃO COMO PROMOTORA DE DIREITOS                      | 94 |
| 2.4.1. Comunicação como promotora do direito à educação no campo | 96 |

### **CAPÍTULO 3**

|   |     |
|---|-----|
| <b>POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INSERÇÃO DAS TIC NO CAMPO: A POSSIBILIDADE DE SUPERAR O SILÊNCIO</b> | 101 |
|---|-----|

|  |     |
|--|-----|
| 3.1. A IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO | 101 |
|--|-----|

|  |     |
|--|-----|
| 3.2. MATERIALIDADE DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INSERÇÃO DAS TIC NO TERRITÓRIO | 106 |
|--|-----|

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

|   |     |
|---|-----|
| <b>“NÃO É NO SILÊNCIO QUE OS HOMENS SE FAZEM, MAS NA PALAVRA”</b> | 121 |
|---|-----|

|                    |     |
|--------------------|-----|
| <b>REFERÊNCIAS</b> | 124 |
|--------------------|-----|

|  |     |
|--|-----|
| <b>APÊNDICE A</b> - Roteiro de entrevista para investigar a superação da cultura do silêncio a partir da incorporação das TIC na Educação do Campo (membro da Frente Parlamentar para Educação do Campo) | 134 |
|--|-----|

|  |     |
|--|-----|
| <b>APÊNDICE B</b> - Roteiro de entrevista para investigar superação da cultura do silêncio a partir da incorporação das TIC na Educação do Campo (coordenador da Educação para o Campo - Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia) | 135 |
|--|-----|

|   |     |
|---|-----|
| <b>APÊNDICE C</b> - Roteiro de entrevista para investigar a superação da cultura do silêncio a partir da incorporação das TIC na Educação do Campo (secretário municipal da Educação do Município de..... da Bahia) | 136 |
|---|-----|

|  |     |
|--|-----|
| <b>APÊNDICE D</b> - Roteiro de entrevista para investigar a superação da cultura do silêncio a partir da incorporação das TIC na Educação do Campo (representantes dos movimentos sociais que atuam no território de identidade de Itapetinga – Bahia) | 138 |
|--|-----|

## INTRODUÇÃO

### O QUE ME DIZ O SILÊNCIO DO CAMPO?

Quase sempre o desejo de pesquisa nasce das inquietações advindas de vivências, que ajudam a construir aprendizagens, promovendo nosso desenvolvimento e, principalmente, provocando inquietações de onde nascerão novas aprendizagens. Em se tratando de minhas inquietações, elas são o resultado de minha vivência como educadora nas diversas áreas de atuação em pequenas cidades do interior da Bahia, onde são tênues as fronteiras entre a zona urbana e a zona rural. Atuando com alunos expulsos de sua escola “da roça” e transportados para as cidades pelas políticas de nucleação e pela operação de “desmonte” das escolas do campo, comecei a me inquietar com os processos e movimentos contraditórios existentes nas políticas educacionais implantadas no município: de um lado, a luta pela fixação do homem no campo, capitaneada pelos movimentos sociais, e, de outro, as políticas públicas de direcionamento dos alunos oriundos da zona rural para escolas da zona urbana.

Depois de atuar muitos anos na docência da Educação Básica, iniciei, em 2006, um projeto de formação de professores no município de Macarani, na Bahia. Diante da necessidade de o município atender à Lei de Diretrizes e Bases nº 9495/96, em sua exigência de graduar o seu quadro docente, como ocorreu em muitos municípios, a Prefeitura Municipal de Macarani optou por firmar parceria com uma faculdade particular, com cursos na modalidade a distância. Fui convidada, na ocasião, para coordenar o processo de implantação dessas licenciaturas. Posteriormente, passei a atuar como tutora em uma turma do curso de Letras. Em seguida, assumi, na Secretaria Municipal da Educação, a Coordenação de Projetos Educacionais para a Formação de Professores. Nesse setor, começamos a desenvolver os cursos oferecidos pelo governo federal e estadual (Proinfo, Formação de Professores/Plataforma Freire, Gestar, Escola Ativa etc.) e alguns projetos de âmbito municipal, como Elaboração de Materiais Didáticos, Contação de Histórias, Língua Portuguesa, Introdução à Informática etc. Naquele momento, os municípios circunvizinhos já se movimentavam, orquestrados por ações do governo estadual, para a formação dos territórios de identidade do Estado da Bahia, e o município de Macarani passou a integrar com mais 12 municípios, o território de identidade do Território do Médio Sudoeste.

Nesse processo de formação de professores, o contato com a realidade do “*sujeito professor do campo*” e do “*sujeito aluno do campo*” levou-me a perceber esses sujeitos

situados à parte do coletivo educacional do município. A promessa do Proinfo Rural levou-nos a promover um curso em separado para esses professores, que demonstraram, logo de início, não acreditar nos laboratórios no campo, nem que pudessem dominar “uma tecnologia própria da zona urbana”. Expressões como “aprender pra quê? Não vou usar lá na roça...” eram as mais correntes. Em meados desse curso, o MEC enviou três laboratórios para as escolas de três distritos onde boa parte dos cursistas atuava, o que deu injeção de ânimo para todos e para mim, principalmente, que acreditava e acredito na ação docente. Implantamos oficinas nas escolas dos distritos para professores, alunos e comunidade. Nas oficinas de informática os professores da zona rural recuavam para um canto da sala, formando grupos que, na primeira oportunidade, evadiam-se. Já nas oficinas para discentes, os alunos mostravam um interesse muito grande que superava a timidez e as péssimas condições infraestruturais das escolas. A comunidade estava encantada, as mãos ásperas do serviço campeiro não conseguiam manusear as ferramentas, mas lhes encantavam o som, a luz, as escolas com computadores que, finalmente, deixavam de ser “atrasadas”.

Comecei a conviver e me aproximar das comunidades localizadas no entorno das escolas dos distritos, o que, em primeiro lugar, ampliou meu olhar de educador além da escola, levando-me a enxergar o espaço no qual alunos, pais e professores se inserem, e a perceber o campo como espaço de vida, cultura, lazer, educação, profissionalização e produção, e não apenas como um “fornecedor” de alunos para nossas escolas. Dentro dessa conjuntura, percebi haver um “silenciamento”, não só nos pais e alunos que frequentavam as oficinas, mas em toda a comunidade. E esse silêncio profundo não era apenas a falta de eloquência, mas “apagamento” da própria voz do sujeito do campo.

O “silenciamento” das vozes do homem do campo, verificado no cotidiano escolar e nas comunidades onde essas escolas se inserem, estende-se aos documentos oficiais e aos programas governamentais responsáveis por implantar políticas públicas para incorporação das TIC no campo. Por exemplo, o Proinfo-Rural, programa do governo federal que tem como “objetivo promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica”, sequer menciona um direcionamento para as comunidades rurais, a não ser no acréscimo do adjetivo ao seu título. Nesse contexto, a voz do homem do campo não era ouvida e nem considerados seus saberes, história, cultura ou tecnologias de produção; vozes alheias substituíam sua palavra, o que caracterizava a “cultura do silêncio” descrita por Paulo Freire (1967).

Com o ingresso no Mestrado em Educação na Universidade Federal da Bahia, o interesse pela temática ampliou-se nas aulas de Ética Hacker e Educação, Comunicação e

Tecnologias e no envolvimento no grupo de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC), quando me aproximei das discussões sobre conceito dos termos que compõem o binômio exclusão/inclusão digital, construção colaborativa do conhecimento, contemporaneidade, ética hacker, cibercultura, direito ao conhecimento, acesso aberto, recursos educacionais abertos, *commons*, além das discussões em torno do software livre e da democratização da banda larga e das leituras sobre Educação do Campo. A vivência foi significativa, pois desconstruiu conceitos arraigados e construiu um novo arcabouço teórico, composto de diversas inquietações e menos certezas, mas que, certamente, me fizeram crescer como professora/pesquisadora e me ajudaram a compreender a cultura digital e sua importância para a educação. Devemos considerar que essas discussões fazem parte da contemporaneidade e apresentam desafios gigantescos para a formulação de políticas públicas para a educação, pois precisamos compreender as tecnologias não apenas como máquinas ou “salvadoras da pátria”. Devemos ultrapassar a visão utilitarista das TIC, pois a dinâmica social contemporânea demanda novas formas de incorporação das tecnologias digitais, e a dinâmica educacional precisa acompanhar a demanda. No contexto da Educação do Campo, isso significa incorporar as tecnologias digitais em um espaço que igualmente agrega demanda pelo rompimento da opressão à voz, pela superação do silenciamento imposto ao campo. Esse processo de superação pode ter nas tecnologias digitais um forte aliado, pois a incorporação das TIC a um sistema pleno de peculiaridades, como é o campo, pode ocorrer criticamente, com o objetivo de perpetuar e ampliar a voz do camponês.

## 1. QUESTÕES E OBJETIVOS DA PESQUISA

No século XXI o campo brasileiro adquiriu maior visibilidade em um processo capitaneado pelos movimentos sociais e reconfiguração dos meios de comunicação. Dentro desse contexto, a Educação do Campo deve apropriar-se de seu papel protagonista, vinculando sua função pedagógica à sua função social em uma agenda única de lutas pela efetivação dos direitos humanos no meio rural brasileiro. Entendendo que o direito à comunicação é um dos direitos humanos que quando não efetivado inviabiliza os demais, a nossa questão central é: **Quais as possibilidades de efetivação do direito à comunicação empregando as Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação do Campo?**

Sem pretender fragmentar uma discussão que se aprofunda quando dela nos aproximamos, foi imprescindível desdobrá-la em questões mais específicas, para ampliar a área de atuação investigativa e melhor compreender o tema.

1. Quais os sentidos e significados dados à “cultura do silêncio” no campo brasileiro, e quais os silêncios percebidos nesse espaço?
2. Entendendo o direito à comunicação como elemento estruturante para o exercício da cidadania e para a efetivação dos direitos humanos, quais suas definições e implicações para o campo brasileiro na atualidade?
3. Quais as concepções de campo, educação do campo e direito à comunicação que as políticas públicas e/ou os sujeitos pesquisados adotam para a inserção das TIC na Educação do Campo, e como essas políticas públicas se materializam no Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia?

Ao direcionarmos esse estudo para o âmbito do direito à comunicação como direito humano, entendemos que esse aspecto é bastante relevante, no campo científico e no social, pois se evidencia a exigência de intensificar as pesquisas que analisam os direitos do homem do campo na contemporaneidade. Entre eles, situa-se o direito à comunicação no contexto da Educação do Campo, abarcando desafios e possibilidades. Assim, ao debatermos o tema, pretendemos contribuir do ponto de vista teórico metodológico para o enriquecimento em torno das discussões relacionadas ao campo e à cibercultura, articulando o conhecimento produzido a uma práxis emancipatória, como deve ser o objetivo precípua da Educação. Percebemos que, dessa forma, teremos a compreensão da dimensão que as TIC assumem na conjuntura da Educação do Campo, pois além das especificidades inerentes ao contexto do espaço geográfico no qual se inserem, há a dimensão das potencialidades para que alunos, pais, professores e comunidade adquiram e/ou potencializem sua voz numa perspectiva interativa da comunicação dialógica proporcionada e condicionada pela cibercultura.

As discussões em torno das potencialidades das Tecnologias da Informação e Comunicação e suas aplicações na Educação do Campo ampliam-se e tomam outras vertentes. Problematisa-se principalmente como a nova infraestrutura da informação e da comunicação contribuiria para a produção do conhecimento, levando-se em conta que oferece os meios para diversas possibilidades de interação, mediação e expressão de sentidos, possibilitados e ampliados pelo grande fluxo de informação e recursos disponíveis e pelas inúmeras possibilidades de exploração, disseminação e produção de novos saberes, além de contribuir para a preservação e compartilhamento dos saberes já construídos. Outras discussões são travadas acerca da comunicação e a possibilidade de ela estimular a participação política entre os cidadãos do campo, pois facilita a difusão e a localização de informações e proporciona debates horizontais fora dos conglomerados da comunicação de massa.



Socialização do acesso à internet significa a necessidade de romper barreiras que impedem o acesso ampliado da cidadania com igualdade e liberdade. Sua efetivação contribuirá para o exercício da cidadania na sua dimensão política, por meio da ampliação das possibilidades de participação do cidadão na vida de sua cidade, do país e do mundo. (PERUZZO, 2005, p.286)

Especificidade a ser atendida pela incorporação das TIC no campo é a preservação da memória coletiva, que tem a importante função de contribuir para o sentimento de pertença a um grupo cultural que, além de compartilhar a tradição, garante o sentimento de identidade dos indivíduos, firmado em uma memória compartilhada não só no âmbito histórico, mas, sobretudo, no campo simbólico.

Para essas análises reverberarem nas políticas públicas para Educação do Campo, é fundamental compreendê-las inseridas no âmbito dos Direitos Humanos, principalmente no Direito à Comunicação. Ora, se o direito à comunicação é direito fundamental, e há nas populações rurais oprimidas um “silenciamento”, o objetivo deste estudo será **compreender quais as possibilidades que a inserção das TIC na Educação do Campo oferece para a superação da “cultura do silêncio” e para a efetivação do direito à comunicação no meio rural.**

Postos os objetivos, as inúmeras inquietações existentes foram ampliadas diante da realidade que se revelava, e a percepção de que a “cultura do silêncio”, estudada com tanta veemência por Paulo Freire em seus escritos, está em todas as dinâmicas educacionais, no ser-fazer-estar da escola pública do campo, e que as potencialidades das inovações tecnológicas dariam oportunidade à ampliação da voz do campo. Busquei então estudar, pesquisar e aprofundar os itens relacionados a essa área da educação, voltada principalmente para o uso das TIC como mecanismo essencial ao rompimento da “cultura do silêncio” na Educação do Campo, aproximando-me cada vez mais do direito à comunicação como direito humano fundamental. Isto fez refletir sobre minha prática e sobre o “*compromisso ético-político de um professor/pesquisador*” (Bonilla, 2002). O imbricamento indispensável entre meu objeto de pesquisa e meu ser-estar-fazer como pesquisadora levou a adotar como método aquele que permitisse ser-estar-fazer como professora e cidadã, para esta pesquisa possibilitar e se tornar espaço para reflexões e proposições de mudanças na Educação do Campo.

## **2. CONSTRUINDO UM CAMINHO: opções metodológicas**

Para atender ao objetivo proposto, busquei verificar nos programas governamentais voltados para a Educação do Campo, e nas falas de sujeitos diretamente relacionados à formulação, proposição e aplicação de políticas públicas para a Educação do Campo em todos os entes federativos, quais suas concepções sobre campo, Educação do Campo, tecnologia e cultura do silêncio. E sobre as potencialidades das TIC para a Educação do Campo e situação da educação do campo em geral, além de aprofundar meus estudos sobre as propostas e as dinâmicas da Educação do Campo em sua totalidade, respeitando especificidades, e sobre o direito à comunicação como direito humano e, principalmente, sobre o modo de vida das comunidades rurais do território.

Esta pesquisa assume caráter qualitativo e baseia-se nos aportes teóricos adquiridos na pesquisa bibliográfica e documental, além de entrevistas semiestruturadas com propositores, formuladores e aplicadores de políticas públicas para a Educação do Campo, com o objetivo de levantar dados sobre a problemática em estudo e fundamentar os pressupostos listados. Como a abordagem proposta nesta pesquisa é qualitativa e enfoca a realidade contextualizadamente, concordamos com Bogdan e Biklen (1994, p.49) quando afirmam:

[...] a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49)

O pesquisador procura entender os fenômenos de acordo com a perspectiva dos participantes da situação estudada, para, a partir disso, situar sua interpretação sobre os fenômenos em análise, privilegiando a compreensão do objetivo de estudo sob a perspectiva dos sujeitos da investigação. Ao buscarmos esse recurso para a pesquisa concordamos com Lüdke e André (1986), quando afirmam que a análise documental pode se “constituir numa técnica valiosa de abordagem dos dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (1986, p.38). O estudo abordou ainda o aspecto empírico a respeito da materialidade das políticas públicas na educação do campo, usando para tal a pesquisa de caráter qualitativo. Sobre o caráter qualitativo da pesquisa, Mazzotti (1998) afirma:

[...] ao contrário do que ocorrem com as pesquisas quantitativas, as investigações qualitativas, por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas, aplicáveis a uma ampla gama de casos. Além disso, as pesquisas qualitativas diferem bastante quanto ao grau de estruturação

prévia, isto é, quanto aos aspectos que podem ser definidos já no projeto. (ALVES-MAZZOTTI, 1998, p. 147)

Feitas as opções metodológicas, iniciamos a pesquisa de campo e a elaboração dos instrumentos essenciais para a coleta de informações e levantamento dos dados. Enfatizamos que o estudo foi desenvolvido no período de 2011/2012. A parte empírica ocorreu entre agosto e novembro de 2012, e compreendeu visita aos 13 municípios que compõem o Território do Médio Sudoeste, além de visitas às cidades de Vitória da Conquista-Bahia e Salvador-Bahia para entrevistas.

Houve, em um primeiro momento, a revisão bibliográfica da literatura sobre Educação do Campo, TIC na Educação; Cibercultura, Cultura Digital e sobre Direito à Comunicação. A respeito da pesquisa bibliográfica, Lakatos e Marconi (2003) afirmam:

A pesquisa bibliográfica, também conhecida como de fontes secundárias, é um levantamento de dados no qual se utilizam livros publicados, revistas, imprensa escrita, jornais e outros meios de comunicação, com o propósito de manter o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito sobre determinado assunto. (LAKATOS E MARCONI, 2003, p. 44)

Ainda sobre pesquisa bibliográfica, Gil (1991) ressalta ser um tipo de pesquisa desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

Foram utilizadas como instrumentos de pesquisa a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada. Lakatos e Marconi (2001) apresentam sua definição para pesquisa documental:

[...] os documentos de fonte primária são aqueles de primeira mão, provenientes dos próprios órgãos que realizaram as observações. Englobam todos os materiais, ainda não elaborados, escritos ou não, que podem servir como fonte de informação para a pesquisa científica. Podem ser encontrados em arquivos públicos ou particulares, assim como fontes estatísticas compiladas por órgãos oficiais e particulares. (LAKATOS E MARCONI, 2003, p.43)

Os documentos analisados foram selecionados a partir dos critérios definidos para a pesquisa e referem-se às políticas públicas para a inserção das tecnologias digitais na Educação do Campo em níveis federal e estadual, já citados. Definida a concepção da pesquisa, o primeiro instrumento utilizado foi a análise documental, em que se procurou conhecer e avaliar os documentos abaixo elencados, que regulamentam a Educação do Campo

no Brasil. Ressaltamos que esses documentos são relativamente novos, haja vista que apenas recentemente adquiriu visibilidade e foi regulamentada a Educação do Campo:

I. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, que regulamenta a Educação no Brasil;

II. Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de Abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;

III. Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de Abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo;

IV. Decreto nº 7.352, de 04 de Novembro de 2010, publicado no dia 05 de Novembro de 2010 no Diário Oficial da União, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera;

V. Portaria nº 68, de 09 de novembro de 2012, que dispõe sobre a ampliação das escolas do campo no Programa Nacional de Tecnologia Educacional – Proinfo, por meio do Pronacampo;

VI. Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, que institui o Programa Nacional Educação do Campo - Pronacampo, e define suas diretrizes gerais.

Além desses documentos oficiais, analisaremos outros produzidos nos coletivos sociais, principalmente aqueles que resultaram dos movimentos sociais e que tratavam sobre o tema, em especial sobre a trajetória da Educação do Campo:

1. Relatório Final da II Conferência Nacional por uma Educação Básica nas Escolas do Campo (MST – UNB – Unicef – Unesco – CNBB);

2. Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2010;

3. Declaração do Encontro Nacional Unitário de Trabalhadores e Trabalhadoras, Povos do Campo, das Águas e das Florestas.

Com a proposta de verificar a materialidade das políticas públicas para inserção das tecnologias digitais nas Escolas do Campo, principalmente no que se refere ao Proinfo-Rural nos municípios que compõem o Território do Médio Sudoeste-Bahia, seus desafios e potencialidades, além de buscar compreender a visão sobre a temática dos sujeitos que organizam e formulam essas políticas em níveis estaduais e federais, foram feitas as entrevistas semiestruturadas. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 107), “[...] entrevista é a conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária”. Pádua (2008) enfatiza:

[...] na entrevista semiestruturada, o pesquisador organiza um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal. (PÁDUA, 2008, p. 70)

As entrevistas semiestruturadas foram um passo significativo para a compreensão do nosso objeto de estudo. Por meio delas, buscamos entender as questões da pesquisa a partir da compreensão e perspectivas que as pessoas entrevistadas têm a respeito de suas concepções sobre a temática proposta. Com o objetivo de superar a simples coleta de informações, buscamos “um encontro entre um pesquisador que deseja informações e um ator social que interpreta, que ideologiza e que dá as informações a partir da relação estabelecida nesse encontro” (MACEDO, 2007, p. 51). Para isso acontecer precisamos ser flexíveis e abertos até mesmo em conversas, informais ou formais, e em observações; a pesquisadora necessitou redobrar sua atenção para conseguir extrair das falas e acontecimentos os sentidos construídos em torno do objeto pesquisado, em nosso caso as possibilidades de superação da “cultura do silêncio” nas escolas do campo. A linguagem vai além da verbalização e por meio dela apreendemos a realidade. Para iniciar esse procedimento de coleta definimos os entrevistados com o objetivo de conhecer suas concepções acerca das temáticas trabalhadas como campo, TIC, Educação do Campo, direito à comunicação e “cultura do silêncio”.

### **3. NOTAS SOBRE OS SUJEITOS PESQUISADOS**

Para a escolha dos sujeitos usamos os seguintes critérios: que os sujeitos entrevistados estivessem diretamente relacionados à formulação, proposição e aplicação de políticas públicas para a Educação do Campo em todos os entes federativos. Os selecionados foram: 1) um membro da Frente Parlamentar para a Educação do Campo, ora chamada Frente Parlamentar para a Educação do Campo, criada em 2011 pela Câmara dos Deputados, com o objetivo de “promover o aperfeiçoamento das Políticas Públicas pertinentes à Educação do Campo e aprimoramento das legislações federais relativas ao tema”, de acordo com o que reza seu estatuto; 2) um membro da Secretaria Estadual da Educação do Estado da Bahia envolvido no processo de implantação das Diretrizes Operacionais para Educação do Campo no Estado da Bahia, aqui denominada Secretaria Estadual de Educação.

A seleção de outros indivíduos levou em conta sua atuação direta na implantação das políticas públicas para incorporação das TIC nas Escolas do Campo ou como participantes de movimentos reivindicatórios para Educação do Campo, objetivando verificar a materialidade

dessas políticas nos municípios ou quais os desejos das comunidades. São eles: 1) os 13 dirigentes das Secretarias de Educação de municípios que formam o território de identidade de Território do Médio Sudoeste-Bahia, aqui designados como DME - Dirigentes Municipais de Educação e numerados segundo a ordem das entrevistas, para preservar a identidade; 2) um membro envolvido nas coordenações de educação do MST – Movimento Sem Terra, aqui designado Coordenador do MST – o critério de seleção do MST como representativo dos movimentos sociais deve-se ao fato de que em meu espaço de atuação como professora/pesquisadora (os 13 municípios que formam o território de identidade de Território do Médio Sudoeste-Bahia) o MST é o mais representativo e atuante dentre os movimentos sociais rurais ali existentes.

### **3.1. COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO DO MST (Movimento dos Sem Terra)**

O MST nasceu de outros movimentos brasileiros de luta pela posse da terra, como as Ligas Camponesas na década de 1950, do Master (Movimento de Agricultores sem Terra), ligado ao PCB (Partido Comunista Brasileiro) e ao PTB (Partido Trabalhista Brasileiro). Esses movimentos foram reprimidos pela ditadura militar, sob a alegação de que os excedentes do campo deveriam ser absorvidos pelos programas de colonização da Amazônia. O retorno dos colonos que haviam participado das lutas sociais e a recusa de muitos em aceitar a migração para a região amazônica teriam sido os primeiros sinais de reorganização dos camponeses sem terra. Além disso, a Teologia da Libertação favoreceu a formação, na Igreja Católica, da Comissão Pastoral da Terra, em 1975, que concentrava sua atuação na denúncia da violência no campo e na defesa dos direitos humanos, e reunia os camponeses para essa discussão, facilitando sua organização. Nesse cenário é fundado, em 1985, o MST, movimento que propõe não apenas a posse da terra, mas uma reforma agrária que implique mudança estrutural no campo, voltada para a sustentabilidade, uma vida mais digna e uma sociedade mais justa. O MST, por ser um movimento que exerce significativa pressão sobre o poder instituído brasileiro e grande força de contestação, representa na pesquisa a voz minoritária do homem do campo, seus desejos e angústias, reivindicações e necessidades. No território estudado existem diversas coordenações do movimento por causa da proximidade de alguns municípios com diferentes núcleos mais organizados, como Vitória da Conquista e Itabuna. Mas as ações mais visíveis são os acampamentos de beira de estrada, as ocupações que ocorrem com relativa constância em diferentes pontos do território e alguns assentamentos mais estruturados. O membro entrevistado participa das ações coordenadas

pelo núcleo de Vitória da Conquista e milita no movimento há 15 anos; possui curso de Pedagogia e já atuou no magistério dos assentamentos e acampamentos. Acreditamos que esse movimento configurou-se importante sujeito de pesquisa, que permite a quem o estuda aproximar-se dos aspectos que envolvem a “cultura do silêncio” no meio rural e a luta para ser superada, entre outros importantes desafios que envolvem o homem do campo.

### **3.2. PRESIDÊNCIA DA FRENTE PARLAMENTAR PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

A Frente Parlamentar pela Educação do Campo foi constituída pela Câmara dos Deputados com finalidades expressas em seu estatuto, e deve atuar no âmbito do Congresso Nacional, com abrangência em todo o território nacional. Suas finalidades são assim descritas:

Art.2º - A Frente Parlamentar pela Educação do Campo tem as seguintes finalidades:

- a) Promover o aprimoramento da legislação federal pertinente à Educação do Campo;
- b) Propor e acompanhar a tramitação de matérias legislativas no Congresso Nacional e demais Casas Legislativas, que contribuam para a implementação de políticas públicas relacionadas à Educação do Campo;
- c) Promover debates e propor ações estratégicas sobre a Educação do Campo que estejam inclusive voltadas ao desenvolvimento sustentável do país.
- d) Promover estudos relacionados com a Educação do Campo, em todos os níveis, modalidades e sistemas de Ensino;
- e) Promover um processo de integração interinstitucional voltado para o desenvolvimento da Educação do Campo e colaborar na articulação entre os entes federados, no âmbito legislativo e executivo;
- f) Monitorar e fiscalizar as políticas públicas e ações governamentais que se relacionem com a Educação do Campo;
- g) Promover simpósios, seminários, audiências públicas e outros eventos pertinentes ao tema, divulgando seus resultados;
- h) Promover o intercâmbio com parlamentares estaduais e municipais, entidades da sociedade civil e instituições públicas, no sentido de potencializar a implementação de políticas públicas para a Educação do Campo;
- i) Dialogar com órgãos e entidades relacionados à Educação do Campo, visando promover a cooperação e integração dos mesmos com o Congresso Nacional;
- j) Estimular a participação ampla e democrática da sociedade civil nas discussões sobre o papel estratégico da Educação do Campo no desenvolvimento do país;
- k) Fiscalizar e cobrar a implantação de normas públicas voltadas para a Educação do Campo. (CÂMARA FEDERAL, 2011)

Criada com o objetivo de fortalecer o diálogo entre a sociedade civil e o governo para promover o aperfeiçoamento de políticas públicas para Educação do Campo, a Frente

Parlamentar representa na pesquisa a voz e o diálogo que deve ser estabelecido entre as diversas instâncias de atores que compõem a Educação do Campo para serem criadas estratégias de fortalecimento. É a voz que intermedeia o silêncio institucionalizado e a necessidade premente de o campo se fazer ouvir. O membro entrevistado foi o presidente da Frente. Deputado oriundo dos movimentos sociais de defesa da terra e da agroecologia, mostra vivência rica e entendimento significativo sobre as questões agrárias brasileiras. Diante disso, acreditamos que a Frente Parlamentar configurou-se sujeito de pesquisa significativo, que proporciona a quem o estudar uma visão mais ampla do que envolve a Educação do Campo, por estabelecer uma ponte entre as distintas instâncias que compõem esse cenário.

### **3.3. DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO TERRITÓRIO DO MÉDIO SUDOESTE DA BAHIA**

Os sujeitos aqui descritos recebem diferentes nomes para designar o cargo que ocupam; por exemplo, secretário municipal de Educação, gestor municipal de Educação. Preferimos adotar Dirigente Municipal de Educação por a designação contida em documentos oficiais do MEC, com a sigla DME nesta dissertação. Em um universo de 13 municípios encontramos 11 mulheres e dois homens que assumiam, todos, há mais de um ano, o referido posto por indicação do prefeito local, sem a interferência da comunidade escolar no processo de escolha. Recebem salários estipulados em leis municipais que variam entre um mil e quinhentos reais e três mil reais; todos possuem formação superior. Apontam como problemas de sua gestão: falta de autonomia na gestão de recursos; ingerência política na administração da educação; falta de equipe técnica. As entrevistas ocorreram no prédio em que funcionam as secretarias, imóveis que retratam a educação municipal: são casas residenciais, em sua maioria alugadas (apenas um município possuía um prédio próprio e adequado), ou a Secretaria ocupa apenas uma sala no prédio da Prefeitura. Em todos os municípios encontramos um setor da Secretaria designado para a Educação do Campo, ora recebendo a denominação de departamento, ora de coordenação; todos os entrevistados adotam a nomenclatura Educação do Campo e reportam-se às especificidades desse espaço.

### **3.4. COORDENAÇÃO DO CAMPO DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA**



Entendendo ser de fundamental importância a explicitação de princípios e concepções em que se fundamenta a identidade da Educação do Campo, o Estado da Bahia estabeleceu como meta a elaboração das suas Diretrizes Curriculares para Educação do Campo. As diretrizes se fundamentam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação do Campo e na legislação educacional vigente no Brasil, buscando respeitar as peculiaridades do campo baiano. Segundo informações da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, a elaboração do documento foi iniciada em 2009 e retomada em 2011, e se encontra em processo de elaboração a partir de seminários regionais e estaduais. O sujeito selecionado para esta pesquisa participa do processo de elaboração do referido documento e/ou do Grupo de Estudo formado para acompanhar a sistematização e validação das proposições e da versão preliminar do documento base. Pela análise da fala do entrevistado, busco compreender quais ações, metas ou propostas que as diretrizes trarão sobre as TIC para o campo baiano, pois a função do documento é institucionalizar as reivindicações sociedade, oficializar a voz do cidadão do campo, respeitando suas especificidades, e as exigências próprias do mundo contemporâneo, apoiado em legislação federal.

Entendemos que as entrevistas ajudarão a compreender como as políticas públicas para incorporação das TIC nas Escolas do Campo já contribuem ou se contribuiriam para a superação da “cultura do silêncio” nas comunidades rurais. Para isso, estabelecemos contatos informais com os possíveis entrevistados e percebemos o “silenciamento” nas políticas públicas, principalmente quando falamos de TIC e Educação do Campo. Os sujeitos inicialmente contatados conversaram muito bem sobre outros assuntos, mas quando citamos a expressão “tecnologias digitais”, os mesmos desconversaram, e percebemos haver “desconforto”, invariavelmente nos sendo solicitado enviar as perguntas via e-mail. Em nível estadual, a reação de “desconforto” foi aparentemente menor; todavia, a atitude não diferiu: mandar perguntas via e-mail. A questão foi resolvida a partir de um planejamento maior, em que agendamos previamente os horários e apresentamos a proposta da pesquisa. A iniciativa proporcionou disponibilidade maior à participação. As entrevistas ocorreram no último trimestre de 2012, em um momento bastante peculiar, quando todos estavam envolvidos com as eleições municipais e a incerteza diante do futuro da educação no município. Pela solução de continuidade na troca de gestores, o momento nos permitiu uma vivência bem mais profunda da realidade do campo. Mesmo fora do planejado, visitei algumas escolas e conversei com os moradores, o que me levou a ter visão bem mais aprofundada de meu cenário de pesquisa.

#### 4. TERRITÓRIO DO MÉDIO SUDOESTE DA BAHIA

O governo estadual da Bahia adota como forma de regionalização espacial o modelo denominado de território de identidade, que se baseia no agrupamento de municípios de acordo com características sociais, geográficas, econômicas, políticas, culturais e ambientais, além do sentimento de pertencimento da população.



Fonte: SEI/BA/2012

Durante o período desta pesquisa, o governo do Estado da Bahia, pela Resolução Cedeter nº 06, de 19 de maio de 2011, alterou o nome do território em análise, antes denominado **Território de Itapetinga**, que passou a se chamar **Território do Médio Sudoeste**, denominação adotada nesta pesquisa. O Território do Médio Sudoeste, que será o espaço geográfico da pesquisa, é composto por 13 municípios: Caatiba, Firmino Alves, Ibicuí, Iguai, Itambé, Itapetinga, Itarantim, Itororó, Macarani, Maiquinique, Nova Canaã, Potiraguá e Santa Cruz da Vitória.



Fonte: SEI/BA/2012

Possui área de 11.943,77 Km<sup>2</sup> e população de 244.671 habitantes, sendo que 21,45% habitam na zona rural, o que totaliza 52.489 habitantes (IBGE, 2010). Na economia há o predomínio da pecuária leiteira, com um rebanho que se aproxima de 900 mil cabeças de bovinos, além de cultivo de cacau e café. No tempo da pesquisa, a indústria calçadista que havia na região fechou todos os galpões de produção, presentes em sete municípios do território, permanecendo apenas a unidade central de produção no município de Itapetinga.

## 5. SOBRE O CAMINHO PERCORRIDO

Definidos os instrumentos, os sujeitos e o lócus da pesquisa de campo, o primeiro passo foi contactar os sujeitos selecionados. Em agosto de 2012 estabeleci como meta percorrer todo o território que já conhecia em parte. Houve uma primeira visita aos 13 municípios, renovando o olhar como pesquisadora. Com o intuito de perceber as matizes que o espaço de pesquisa me apresentava, visitei algumas escolas na zona rural, geralmente localizadas nas proximidades das rodovias entre municípios, e escolas mais isoladas, nos municípios de Macarani e Maiquinique, e ainda escolas de acampamentos improvisadas em barracões, totalizando sete escolas. Nessas visitas iniciais buscava perceber como a comunidade vivia a escola, e como se inseria no espaço, tentando conhecer os sistemas produtivos e problemas que afligem o homem do campo.

As visitas à zona rural levaram-me a comprovar a situação vexatória de algumas escolas do campo, construídas com varas e paus entrecruzados cobertos com barro, em uma técnica chamada na região de “enchimento”; prédios sem água ou luz nos quais a professora limpa e faz a merenda das crianças. Todas atendiam dos quatro aos doze anos (as maiores são transportadas até cidades ou distritos próximos). Além das visitas aos municípios para as entrevistas com DME e representante do MST, visitei as cidades de Vitória da Conquista e Salvador, ambas na Bahia, para entrevistas com o presidente da Frente Parlamentar da Educação do Campo e coordenadora de Educação do Campo da Secretaria Estadual de Educação da Bahia. Após as visitas iniciais marcamos as entrevistas traçando roteiros pela proximidade dos municípios, partindo sempre de Macarani, minha residência.

- Roteiro 1: Macarani – Maiquinique - Itarantim – Potiraguá;
- Roteiro 2: Macarani - Itapetinga – Caatiba – Itambé;
- Roteiro 3: Macarani – Itororó – Santa Cruz da Vitória - Firmino Alves – Iguai – Nova Canaã;
- Roteiro 4: Macarani – Vitória da Conquista – Salvador.

Normalmente, necessitava de dois dias em cada roteiro, com exceção do roteiro três que, por abranger uma distância mais extensa e maior número de entrevistados (DME e representante do MST), as entrevistas ocorreram em três dias. Fiz ao menos duas visitas a cada cidade do território e uma a Vitória da Conquista e a Salvador para as entrevistas; percorri cerca de 3500 quilômetros, e vi uma diversidade enorme de paisagens e situações. O que houve de melhor foi o contato com as pessoas do campo e o acolhimento dispensado.

As entrevistas ocorreram em um período bastante significativo, pois os meses de agosto e setembro de 2012 antecediam as eleições municipais, e havia um clima de engajamento nas disputas locais. Em alguns lugares o morador rural manifestava sua opção colocando uma bandeira da cor do partido diante de sua casa - segundo eles, isso impedia que os adversários os incomodassem pedindo votos. Nas visitas a algumas Secretarias, fomos atendidos somente após consulta da secretária ao chefe político local, para saber se prestariam as informações solicitadas. Em outros momentos, a entrevista teve de ser encaminhada para análise jurídica, mas não houve impedimento para serem concedidas.

Após as entrevistas, tive que contatar por telefone ou e-mail as Secretarias para pedir dados; nos municípios em que aliados do prefeito ou o próprio havia sido (re)conduzido ao cargo, os secretários calmamente encerravam o ano letivo seguindo os trâmites locais. Já nos municípios em que foram derrotados, apressadamente tentavam encerrar o ano letivo para fechar as contas da Prefeitura, o que se fazia diminuindo as despesas com professores e funcionários contratados e com transporte escolar. Nesses lugares as escolas do campo foram as primeiras a antecipar o encerramento do ano letivo, o que ocorreu ainda no mês de outubro, logo após as eleições. Apesar de a essa altura já ter concluído que existem distintos fatores que interferem na situação caótica das escolas do campo, além da má gestão municipal, essa, obviamente, influencia de modo cabal na qualidade de ensino ou de não ensino que ali ocorre. Após as entrevistas, houve a transcrição das mesmas; comecei a compilação e análise dos dados obtidos, tendo que retomar leituras e buscar novas, para entender universo tão amplo que se revelava à minha frente.

## **6. ANÁLISE DOS DADOS**

Como método de análise utilizou-se a análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 7), que a definem como “metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre fenômenos e

discursos”; afirmam ainda que as pesquisas qualitativas lançam mão, cada vez com mais frequência, de análises textuais, partindo de textos preexistentes, como livros ou artigos, como no caso deste estudo; outras vezes, por meio da produção do próprio material de investigação, a partir de entrevistas e observações. Para os autores, o objetivo desse tipo de análise é:

[...] aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação. Não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p.11)

Para melhor compreender essa metodologia de análise, Moraes (2003, p.191-192) a organiza delimitando-a em três etapas subsequentes:

A *desmontagem dos textos* ou *unitarização* que implica análise detalhada dos materiais em estudo, subdividindo-os ou fragmentando-os até se chegar a unidades constituintes.

A *categorização* ou *estabelecimento de relações* implica estabelecer relações, combinar e classificar as unidades obtidas na fase anterior e reuni-las em grupos mais complexos, ou seja, em categorias de análise.

A *captação do novo emergente*, uma vez completados os dados e feita a combinação da análise das etapas anteriores, é possível desenvolver entendimento e compreensão renovado do todo.

É preciso salientar que, mesmo que esse caminho analítico aqui descrito seja um *processo de auto-organização* racionalizado e planejado, os resultados finais, nos quais novas concepções surgiriam, não podem ser observados com exatidão, por conta do fator imprevisibilidade existente nos próprios dados e dos limites e possibilidades que se apresentam ao longo do processo.

O estudo dos dados caracteriza-se pelo movimento constante de análise e reanálise, com o objetivo de apreender todos os aspectos e nuances do que foi observado. Assim, na análise de dados centramo-nos na realidade relacionada à Educação do Campo dentro da cultura digital e das políticas públicas para que as TIC se integrem à vida camponesa. Para os procedimentos de tratamento das informações, analisamos os documentos que instituem, normatizam ou reivindicam políticas públicas de inserção das TIC na Educação do Campo; a dinâmica organizacional dos diversos órgãos que cuidam da Educação do Campo nas esferas estadual e municipal; a materialidade dessas políticas públicas no campo e as possibilidades e potencialidades de inserção das TIC no campo. Portanto, a análise das informações foi, em um primeiro momento, um esforço de fazer e transcrever as entrevistas, e categorizar os

relatos em determinada ordem, de modo a organizar os dados e informações obtidas. A seguir buscamos estabelecer relações entre as leituras transversais feitas no âmbito teórico com os documentos analisados e a transcrição das entrevistas; desenvolvemos uma discussão aprofundada, objetivando atingir a coerência interna entre a pesquisa de campo e os estudos teóricos.

Para explicitar as relações e os significados atribuídos à pesquisa, o trabalho foi dividido em quatro capítulos. No primeiro, denominado “O que me diz o silêncio do campo?”, apresento discussão acerca da necessidade de se estabelecer maior aprofundamento de estudos sobre o espaço denominado “campo” dentro da cultura digital, refletindo sobre as vivências que suscitaram o interesse pela pesquisa, além da descrição da metodologia, itens da pesquisa e seus objetivos. O segundo capítulo, intitulado “A cultura do silêncio e os silêncios do campo”, pretende identificar quais são os silêncios que o campo apresenta dentro do contexto digital, elencando-os em sequência cronológica para entendê-los na atualidade, além de esclarecer o que se compreende por cultura do silêncio e quais as implicações para a vida do homem do campo. O terceiro capítulo tem como título “Superar o silêncio é um direito humano”, no qual são traçadas considerações sobre os conceitos de cidadania, direitos humanos e direito à comunicação como caminhos para a emancipação do homem, e tratamos dos movimentos que buscam a democratização da comunicação e da educação. O quarto capítulo se intitula “Políticas públicas para inserção das TIC no campo: a possibilidade de superar o silêncio”, e pretende, na análise dos documentos das políticas públicas brasileiras e ações de inserção das TIC nos municípios, sinais da efetivação do direito à comunicação e a materialidade das políticas e ações nos municípios que compõem o território. Concluimos, no título emprestado por Freire (2011), “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra”, sintetizando nossas inquietações e reflexões, abrindo possibilidades de distintos questionamentos; apresentamos nossa compreensão sobre os desafios e possibilidades que a inserção das TIC na Educação do Campo oferece para a superação da “cultura do silêncio” e para a efetivação do direito à comunicação no meio rural.

## Capítulo 1

### CULTURA DO SILÊNCIO E SILÊNCIOS DO CAMPO

As raízes históricas do “silenciamento” do homem do campo estão fincadas nos processos de colonização do Brasil, afirmação ratificada nos estudos feitos por Paulo Freire em sua tese de admissão à cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco, em 1959, intitulada “Educação e Atualidade Brasileira”. Ele antecipava várias observações que aparecerão anos depois no livro *Educação como Prática da Liberdade* (1967), de forma mais ampliada. Uma das observações referia-se ao “mutismo” do povo brasileiro, termo que, segundo Venício A. de Lima (2011), havia sido utilizado por Álvaro Vieira Pinto em 1956 para explicar a “posição expectante” do povo brasileiro. O autor afirma que o termo “cultura do silêncio” foi empregado por Paulo Freire no *Informe de Actividades* do Instituto de Capacitación y Investigación de la Reforma Agrária (Icira) chileno, em 1968, ampliando o significado do termo “mutismo” usado por ele até então, para descrever o silêncio em que se encontravam as populações da América Latina. Ainda de acordo com o mesmo autor, “cultura do silêncio” é conceito firmado nos estudos sobre a herança colonial brasileira e se consolida no quadro teórico da “teoria da dependência”, em evidência no início da segunda metade do século passado. Inicialmente foi usado para referir-se apenas aos *campesinos* chilenos, nos quais Freire encontrava semelhanças com os camponeses do Nordeste brasileiro. Posteriormente, o termo ampliou-se e passou a abranger os oprimidos em geral. Essa “cultura do silêncio” tem raízes na colonização. A evolução das políticas educacionais, em especial aquelas voltadas para o meio rural, contribuiu para permanecer e se intensificar com o passar dos anos. Para Freire (2011), a “cultura do silêncio” é o oposto da “cultura da palavra”, que é o uso da palavra própria e não da palavra alheia, afirmando que quando falamos a palavra do opressor também estamos mudos.

Compreendendo assim a cultura do silêncio, entendemos que as TIC, se usadas apenas como ferramenta de consumo, servirão para se propagarem a palavra do outro e a cultura do outro. É essencial que, ao se pensar em políticas públicas para inserção das TIC em qualquer espaço, devem se ter em conta indivíduos que consumem, disseminam, remixem, produzem e interferem na palavra *de si* e do outro.

A partir da constatação que ainda há no rural brasileiro uma “cultura do silêncio” e que há um movimento para que ser amplamente superada, outro aspecto se revela com intensidade: o direito à voz, o direito à comunicação como direito humano. Segundo Brant e Moysés (2004 p.?):



O direito à comunicação é um dos pilares centrais de uma sociedade democrática. Assumir a comunicação como um direito fundamental significa reconhecer o direito de todo ser humano de ter voz, de se expressar. Significa dizer que cabe ao Estado garantir isso a todos os cidadãos, mais do que exercer por sua própria conta essa comunicação. O direito à comunicação é mais do que direito à informação e liberdade de expressão: é o direito de produzir e veicular informação, de possuir condições técnicas e materiais para dizer e ser ouvido, de ser protagonista de um sistema de comunicação plural. É, acima de tudo, compreender a comunicação como um bem público, que pertence ao conjunto da sociedade. (BRANT e MOYSÉS, 2004, p?)

Existem perspectivas crescentes de superação da “cultura do silêncio” pela participação ativa e direito à voz. A revolução nas comunicações que ora vivemos contribuiria para ocorrer a superação, segundo Venício Lima (2011, p.4):

Registre-se que, até recentemente, o modelo da comunicação dialógica parecia inadequado para qualquer tipo de aplicação no contexto da mídia tradicional, unidirecional e centralizada. Freire teorizou a comunicação interativa antes da revolução digital, vale dizer, antes da internet e das redes sociais. Hoje, as TIC reabrem a possibilidade da interação permanente e online no próprio ato da comunicação. O modelo normativo construído por Freire ganha atualidade e passa a servir de ideal para a realização plena da comunicação humana em todos os seus níveis. (LIMA, 2011, p. 4)

### **1.1. CULTURA DO SILÊNCIO: UM CONCEITO FREIREANO ATUALIZADO**

A expressão freireana “cultura do silêncio” caracteriza as vastas “áreas do silêncio” que ainda persistem na sociedade brasileira como, por exemplo, o silêncio que envolve o campo. De acordo com Venício Lima, esse conceito se atualizaria a partir de sua relação com o direito à comunicação, à livre circulação do conhecimento produzido pelo homem, ou “atualizada em relação à velha mídia, se comparada, por exemplo, ao conceito de ‘efeito silenciador do discurso’” (LIMA, 2011), ou ainda sob a perspectiva da luta contra um sistema capitalista opressor. Sob qualquer perspectiva descrita, esbarramos no papel regulador e provedor do Estado sobre as comunicações e a importância desta para a promoção dos direitos básicos do homem.

Acerca do papel do Estado, Lima (2011) afirma que o jurista norte-americano Owem Fiss introduziu o termo “efeito silenciador do discurso”, argumentando que, ao contrário do que apregoam os liberais clássicos, o Estado não é inimigo natural da liberdade”. Lima afirma

que o “Estado pode distribuir megafones” àqueles que não têm voz como o homem do campo ou “silenciar algumas vozes”, como, por exemplo, discursos que incitam o ódio, pedofilia etc., ou ainda, o Estado, em políticas públicas sérias, promoveria a robustez do debate público. O campo brasileiro vive um cenário de exclusão da cultura digital; a ausência do Estado, seja cumprindo seu papel “silenciador” como proposto por Fiss, ou promotor do direito à comunicação, contribui significativamente para a preservação da cultura do silêncio na atualidade, e sua superação é a síntese da superação da opressão. Entendemos que em tempos de cultura digital a positivação do direito <sup>1</sup> à comunicação como direito humano fundamental é um das possibilidades para a superação.

Dentre as “áreas do silêncio” percebidas no Brasil, o campo é o espaço que mais agrega argumentos para justificá-las. Dentre esses argumentos, as distâncias, a inacessibilidade e a baixa densidade demográfica rural são os mais usados para explicar a falta de uma infraestrutura física que possibilite ao homem do campo o acesso aos meios de comunicação e a ações de inserção na cultura digital. Tais argumentos são desfeitos quando observamos que os avanços tecnológicos permitem o acesso a quase todos os lugares do planeta a baixo custo e que, na Constituição Federal de 1988, há o princípio básico de igualdade para todos. Paulo Freire elabora a base filosófica da epistemologia de sua teoria desvendando a dimensão total de um conceito de comunicação elaborado a partir de sua forma de entender o homem. A interpretação freireana de homem parte sempre da distinção entre homens e animais em seu relacionamento com o mundo, diferenciando-se ambos pela capacidade de inovar e criar; a essa capacidade inata do homem Freire chama de “práxis”, acrescentando ao ato criador a consciência que o homem possui de se saber transformador, criador e inconcluso a esse homem; constituído em sua relação com o mundo, Freire chama de Sujeito Criativo. Na relação com os demais homens, Freire enxerga o Sujeito Comunicativo, afirmando que o que permite a organização, sistematização e socialização do pensamento humano é a possibilidade de comunicação, necessária e essencial para a sobrevivência da própria espécie humana.

O pensamento de Freire teve impacto significativo principalmente na América Latina, e contribuiu decisivamente para a formulação de um modelo comunicacional mais horizontal e democrático, ainda que ele falasse especificamente sobre o tema comunicação apenas em seu livro *Extensão ou Comunicação* (1969). Freire parte do princípio de que a comunicação

---

1

<sup>1</sup> É o conjunto de normas estabelecidas pelo poder político que se impõem e regulam a vida social de um dado povo em determinada época (<http://www.dji.com.br/dicionario/direito>)

transforma essencialmente o homem. A partir daí formulou sua proposição de educação, como construção compartilhada de conhecimentos formada pela comunicação por meio de relações dialéticas com o mundo; fundamentou seu pensamento em uma educação como prática libertária e libertadora que não se finda no objeto, mas na relação entre e com os homens. Esse processo educacional, interativo e criativo está baseado no diálogo igual entre iguais. Percebemos que a comunicação adquire para o pensamento freireano uma dimensão política, por seu caráter problematizador, conscientizador e transformador. O caráter problematizador impele o homem a “um retorno crítico à ação”, formando as duas dimensões necessárias da essência da comunicação: reflexão e ação, mediadas pela palavra ou “linguagem-pensamento”.

Quando tentamos um adentramento no diálogo, como fenômeno humano, se nos revela algo que poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões; ação e reflexão, de tal forma solidárias em uma interação tão radical que sacrificada, ainda que em parte, uma delas se resente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí dizer que a palavra verdadeira seja transformar o mundo. (FREIRE, 2011, p.45)

Somente a partir daí se fala em “palavra verdadeira” como práxis, no sentido de “dar nome ao mundo”, de transformá-lo e compreendê-lo. A proposta freireana de ação cultural libertadora centra-se no “direito à voz”, “direito de pronunciar sua palavra”, e no “direito de autoexpressão e expressão do mundo”; somente assim os oprimidos participam do processo histórico de sociedade (FREIRE, 2011)

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais. (FREIRE, 2011, p.45)

A ideia de “dizer a palavra verdadeira” aplica-se à compreensão do processo social e histórico em que são gerados o pensamento e a linguagem que, para Freire, são uma totalidade, e nascem na relação dialética entre o sujeito e sua realidade histórica e cultural concreta. Um homem que “tem voz” projeta livremente seu destino. Mas nas sociedades imersas na “cultura do silêncio” o próprio pensamento-linguagem encontra-se dissociado do

pensamento/linguagem autêntico. Para os homens reconquistarem sua verdadeira voz no mundo desumanizado, Freire propõe a ação cultural dialógica para a liberdade e a revolução.

A reflexão sobre o diálogo, em Freire, baseia-se na interpretação do sentido humanista e libertador de sua proposta de um novo modelo de sociedade. Freire propõe a reconstrução cultural pelo debate crítico e criativo das vivências multiculturais dos povos. A dimensão política do diálogo - a transformação do mundo pela sua pronúncia - é inerente à natureza humana.

No campo, percebemos que há poucos meios de o homem se fazer ouvir; os meios de comunicação que ali chegam, em sua maioria impõem-lhe uma “palavra inautêntica”, atendendo às propostas de um modelo de sociedade vigente que percebe o campo como sinônimo de atraso e ignorância, ou como espaço de produção e não como espaço de vida. Supõe-se que a transformação ou emancipação dos povos do campo exige a superação da “cultura do silêncio”, na qual o camponês está imerso no mutismo ou usa uma palavra que não lhe é própria. Freire trata da possibilidade da reconstrução cultural ou revolução, mas ressalta que a transformação do mundo será possível pelo debate amplo e criativo, ou seja, a pronúncia de “sua palavra”.

Ao nos aproximarmos do Território do Médio Sudoeste começamos a perceber que nesse espaço concentram-se todas as nuances da “cultura do silêncio” estudada por Freire. O mutismo do povo materializa-se na pouca capacidade auto-organizativa das comunidades; apenas alguns movimentos sociais, como o MST e as igrejas, conseguem mobilizar os moradores; mas, em especial, a “cultura do silêncio” materializa-se na “voz inautêntica” de moradores que, em conversas informais, reproduzem a voz dos fazendeiros no processo de criminalização dos movimentos sociais, principalmente quando os depreciam - *“isso é coisa de vagabundo e ladrão”* (morador 1) - não tomando-os como organismos representativos de suas próprias lutas e da denúncia de sua situação de oprimido e explorado. Outra percepção de que o campo está mergulhado em uma “cultura do silêncio” que extrapola o aspecto individual é a ausência do poder público na zona rural do território, visível nas péssimas condições das estradas e das escolas, na exiguidade de postos de saúde ou equipamentos públicos; na ausência significativa de programas de apoio à agricultura (alguns poucos carros oficiais que circulavam na zona rural do território, à época da pesquisa, faziam fiscalização do transporte e abate clandestino de gado), preservação ambiental ou ações sociais de qualquer natureza.

A análise da “cultura do silêncio” permeou toda a concepção da pesquisa, adotando uma abordagem sobre o campo que leva em conta o que o campo tem a dizer, pois não basta

ao homem reconhecer-se indivíduo pertencente a determinado grupo social; é essencial que se reconheça e se constitua sujeito no mundo. Para isso, precisa aprender a dizer a sua palavra: “Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana” (FREIRE, 2011, p.13). Portanto, segundo Lima (2011), “Estado pode distribuir megafones” àqueles que não têm voz, contribuindo certamente para a superação da opressão em que vivem ainda os camponeses. Em tempos de educação mediada pelas TIC, refletir sobre o diálogo em Paulo Freire leva-nos a refletir sobre dois conceitos bastante discutidos na contemporaneidade: *interação e interatividade*. Marco Silva (2001), em seu livro “Sala de aula interativa”, analisa a interatividade. Para o autor, esse conceito vislumbra a possibilidade de uma conjunção plena entre o usuário e a tecnologia hipertextual engendrada no diálogo e na multiplicidade, diametralmente opostos à categoria unitária e produtora do consenso por uma comunicação vertical de quem sabe (professor) sobre quem nada sabe (aluno). Aproxima-se das propostas freireanas de superação da “educação bancária”, em que o aluno assume postura expectante, e superação da “cultura do silêncio”, em que o homem não tem “direito à voz” ou usa uma palavra que não lhe é própria: “uma palavra inautêntica”. O termo interatividade é oriundo da comunicação e pressupõe uma relação bidirecional, na qual os participantes trocam ideias e propõem novos caminhos na solução de problemas.

Sobre a interação, Alex Primo (2003, p. 3) afirma que a “pragmática da comunicação valoriza a relação interdependente do indivíduo com seu meio e com seus pares, onde cada comportamento individual é afetado pelo comportamento dos outros”. No contexto educacional, Freire (2001) utiliza o conceito de interação dialógica para afirmar que o sujeito social intervém criticamente no mundo por intermédio da linguagem, estabelecendo relações presentes com experiências vividas, discutindo-as com seus pares e contextualizando-as dentro de sua realidade.

O pensamento de Paulo Freire firma-se na convicção de que no diálogo aberto, como exercício de argumentação dos sujeitos participantes, garante-se a todas as posições a igualdade de condições de serem ouvidas, debatidas, avaliadas e validadas a partir do processo de construção dialógica do mundo humano. Essa proposição freireana da horizontalidade dialético-dialógica rompe com a visão histórica e determinista reproduzida nos últimos séculos. A interação entre os sujeitos inseridos em um contexto social e histórico é o paradigma fundante da concepção de linguagem percebida em Freire, e postula uma concepção de linguagem dialógica por seu caráter de duplicidade, no qual a presença do outro é fundamental, e o contexto social não pode ser ignorado.

Freire assume uma abordagem social da comunicação; o diálogo é possível entre iguais, mas impossível entre dominadores e dominados; logo, para haver uma mudança, deve ser estrutural e profunda, não apenas entre indivíduos, mas na própria sociedade, materializada na dignidade na vida concreta a partir da superação das realidades sociais que oprimem, atrofiam e calam o ser humano. Não haverá libertação se o campo não tiver direito à voz, à terra, à moradia, enfim, a um modelo de sociedade mais justa e igual. A prática do direito à comunicação dá-se na atualidade em uma discussão que se adensa nos coletivos sociais e acadêmicos, já reverberando em políticas públicas de regulação, formação e provisão.

Paulo Freire assinala em *Comunicação ou Extensão* (1969) elementos importantes para a análise da categoria “cultura do silêncio”. Entre os elementos está a exigência ética e política do ato dialógico solidificada na conciliação entre teoria e prática. O rompimento da conciliação indica ao verbalismo - teoria sem a prática; ou o ativismo - prática sem teoria: “A práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (Freire, 2005, p. 42). A defesa das potencialidades das TIC para a efetivação e positivação do direito à comunicação no contexto da Educação do Campo apoia-se nas ideias de Paulo Freire, ao propor um modelo de educação amparado no diálogo; para ele, o diálogo é o elemento chave em que professor e aluno são sujeitos atuantes.

Essas ideias encontram ecos em estudos contemporâneos, a exemplo do filósofo finlandês Pekka Himanen e seus escritos sobre a Ética dos Hackers, em que contrapõe a Ética Hacker à Ética Protestante descrita por Max Weber no início do século XX. O autor expunha a tese de que a ética e as ideias puritanas sobre o trabalho como dever e vocação influenciaram o desenvolvimento do capitalismo na Inglaterra e na Alemanha. A ética hacker de Himanen vê o trabalho a partir de visão mais ampla, fundamentado em princípios - paixão, liberdade e flexibilidade. Assim, organizar o próprio tempo, atitude em relação à rede, atividade, responsabilidade com o próximo, liberdade de expressão e criatividade, que desencadeiam novas possibilidades para outros profissionais, não necessariamente ligados a tecnologias digitais. Devem repensar seu trabalho a partir desses fundamentos, que contemplam a participação coletiva, a criatividade e a paixão pelo que se faz.

Buscando estabelecer relação teórica com a Educação do Campo e com o próprio campo, percebemos que há, nesses espaços geográficos e comunidades, princípios hackers, como o compartilhamento de saberes construídos, participação coletiva e paixão do homem do campo por sua terra e seu trabalho. Não seria temerário afirmar que há hacker no campo?

Claro que não, o próprio Himanen afirma que os hackers vão e estão além dos computadores e das tecnologias de ponta, presentes nos mais distantes rincões, e mesmo sem se fazerem ouvir, possuem saberes e os compartilham, e amam o seu trabalho. Com relação ao uso do tempo, a ética hacker propõe uma flexibilização para haver mais tempo para outros aspectos da vida. O homem do campo segue esse princípio, pois otimiza seu tempo para adequá-lo às exigências da natureza, e não deixa de viver aspectos familiares e comunitários da vida.

E, quando pensamos em Educação do Campo, é um modelo de aprendizagem que se aproxima do hackerismo, ou seja, em princípios como resolução de problemas, paixão e interesse pela atividade que está sendo desenvolvida; colaboração, conhecimento, flexibilidade de tempos e espaços, compartilhamento e contextualização curricular. Esses elementos que permeiam a ética e a prática hacker devem estar presentes em qualquer modelo de educação que se pretenda emancipatória, precisam estar no centro do trabalho pedagógico e teriam nas tecnologias da informação e comunicação possibilidades de acesso a algumas estruturas necessárias para a efetivação de uma prática escolar mais condizente com a educação no espaço rural. As TIC não devem ser vistas como “salvadoras da pátria“, mas possibilitar a valorização das múltiplas ideias, o compartilhamento de saberes, a criatividade e a autoria. Um currículo inspirado na cultura hacker, que atenda às demandas do mundo contemporâneo e às especificidades do campo é possível e pode ser o caminho para uma educação mais significativa e de qualidade.

A defesa das potencialidades das TIC para a efetivação e positivação do direito à comunicação no contexto da Educação do Campo apoia-se nos estudos de Armand Mattelart, sociólogo belga que defende o duplo princípio–direitos da Comunicação como novos direitos sociais, de forma que o direito à comunicação deve ser visto à luz da nova filosofia dos bens públicos. O primeiro princípio é explicitado por ele:

Esta filosofia dos direitos humanos, formalizada por uma nova geração de especialistas em direito público, está ligada diretamente à crítica da visão essencialista dos direitos humanos. O Direito à Comunicação é uma parte inseparável dos direitos civis e sociais. Se não forem garantidas as condições políticas e econômicas, sociais e culturais que permitem aos seres humanos condições de exercer aquilo que Spinoza chamou de conatus, é impossível que se chegue ao poder de transformação e de mudança que lhes permita continuar na luta pelo reconhecimento da dignidade humana de todos e de todas. Trata-se de criar as condições para o desdobramento dos potenciais humanos. (MATTELART, 2009 p.35)

Para os povos do campo, é fundamental que esses direitos sejam respeitados com a implantação de políticas regulatórias que garantam a participação democrática na produção,

consumo e disseminação de informações, mas que sejam ao mesmo tempo pautadas em princípios de liberdade, na ampliação da diversidade e pluralidade de ideias.

O segundo princípio que dá sentido a uma abordagem dessacralizada dos direitos humanos encontra-se na filosofia, ainda que engatinhando, dos bens comuns. Uma filosofia que se opõe à privatização, ou melhor, à “patentealização” do mundo e dos seres humanos. Sob essas mercadorias são agrupadas todas as áreas que deveriam ser exceções em relação à lei de livre comércio, porque o patrimônio comum deve ser partilhado em condições de igualdade e de liberdade. Tal princípio motiva mobilizações sociais não apenas em torno da Comunicação e do conhecimento, mas da saúde, de vida, do meio ambiente, da água, do software e de espectro da radiodifusão. Todas essas áreas deveriam ser regidas pelas regras do serviço público. (MATTELART, 2009, p. 12)

A “nova filosofia dos bens públicos” de que fala Mattelart converge para outras expressões que compõem um campo semântico que tomou forma nos últimos tempos como “ressio não rival”<sup>2</sup> (Simon; Vieira, 2008), “commons” ,“ wikinomics”<sup>3</sup>, baseados na filosofia de compartilhamento e da liberdade.

## 1.2. OS SILÊNCIOS NO CAMPO E SOBRE O CAMPO

A análise da realidade camponesa brasileira sempre foi feita a partir da oposição entre urbano e rural. Nesse confronto o rural ainda é visto como instância inferior, atrasada e estereotipada. A oposição nasceu de uma concepção de campo como espaço de produção em que o ser humano fica em segundo plano e não como espaço de vida com peculiaridades e pluralidades. O caráter desigual da questão agrária brasileira formou um sujeito camponês que não se identifica como tal e, de certa maneira, foi desvinculado da terra, motivado pela violenta expropriação de direitos a que sempre foi submetido e ausência de condições de uma vida digna no campo. As relações de dependência, de oposição e subordinação entre rural e urbano geraram na sociedade brasileira o preconceito contra o homem e o espaço rural e o imergiu em uma “cultura do silêncio”.

### 1.2.1. O que é o campo?

---

2

⌈ É um conjunto de bens ou recursos não rivais (isto é, que podem ser utilizados simultaneamente por mais de uma pessoa) e que são utilizados em comum por determinada comunidade. O mesmo significado é atribuído a “commons”

3

⌈ Forma de ação coletiva que ocorre quando um grande número de pessoas trabalha de modo dependente para um mesmo objetivo.



O primeiro silêncio percebido nos documentos e bibliografia que versavam sobre o tema campo foi definir: *O que é campo?* Trata-se de uma pergunta levantada em decorrência da divulgação de dados recentes sobre a distribuição geográfica da população brasileira, fornecidos pelo Instituto Nacional de Geografia e Estatística (IBGE), segundo os quais a tendência de urbanização – tal como esse fenômeno é entendido pelos órgãos governamentais sobre o que é urbano e o que é rural – no ano 2010 está sendo mantida, embora tenha se desacelerado nos últimos anos. A proporção de pessoas que residem na zona rural declinou de 32%, em 1980, para 15,6% em 2010, ou seja, houve redução de quase 50% no último quarto de século. Entretanto, esse percentual representa um expressivo contingente de 29.830.007 pessoas. Vale lembrar que nesta pesquisa identificamos como urbana toda e qualquer sede de município, pelo fato de adentrarmos na análise das políticas públicas, que adotam o critério político administrativo proposto pelo IBGE para o censo e contagem da população, e define o rural: “Rural é a área externa ao perímetro urbano de um distrito, composta por setores nas seguintes situações: rural de extensão urbana, rural povoado, rural núcleo, rural” (IBGE, 2008, p. 66). Gomes e outros (2011) acrescentam:

No Brasil, a delimitação do urbano e do rural está alicerçada na promulgação da Lei do Perímetro Urbano, Decreto-Lei Nº 311, de 1938, instituída no Governo de Getúlio Vargas durante o Estado Novo. Com a implantação dessa lei, toda sede de município (cidade) e de distrito (vila) é considerada como urbana, independente de suas características. Assim, define-se que o rural é tudo aquilo que não pode ser considerado como urbano. (GOMES e outros, 2011, p.3)

No entanto, se considerarmos como critérios de ruralidade a localização dos municípios, o tamanho da sua população e a sua densidade demográfica, conforme propõe Veiga (2002), entre os 5.560 municípios brasileiros, 4.485 deveriam ser classificados como rurais. Para esse autor, é preciso observar que o rural não pode ser definido exclusivamente como aquilo que está fora do perímetro urbano dos municípios, ou como o espaço produtor de atividades agropecuárias. Ele destaca o fato de que o rural é necessariamente territorial, e não setorial, como os programas governamentais insistem em definir. De acordo com o novo critério, o número de pessoas que habitam a zona urbana brasileira seria de 58% e não de 81,2%, e a população rural corresponderia a praticamente o dobro da oficialmente divulgada pelo IBGE, atingindo 42% dos brasileiros, o que aumentaria esse contingente de camponeses para 80.117.436 pessoas, e não 29.830.007 habitantes, como proposto pelo governo federal.

Para Veiga, o Brasil “*é mais rural do que se imagina*”, e suas sedes municipais são apenas “*idades imaginárias*”. Outros autores, como Campanhola & Graziano da Silva (2002) propõem novas formas de análise dos critérios de ruralidade, considerando a existência de uma população intermediária que habita o *continuum* rural urbano, formado pelos habitantes da periferia das cidades que não têm acesso à infraestrutura da cidade e por habitantes dos povoados que não possuem contiguidade com centros urbanos. Seria acrescentado à população rural oficial brasileira um contingente de cerca de 8 milhões de pessoas. A 2ª Conferência Nacional por uma Educação do Campo, que ocorreu em Luziânia, Goiás, 2 a 6 de agosto de 2004, reivindica em sua declaração final:

Defendemos a mudança da forma arbitrária atual de classificação da população e dos municípios como urbanos ou rurais; ela dá uma falsa visão do significado da população do campo em nosso país, e tem servido como justificativa para a ausência de políticas públicas destinadas a ela.

Percebemos que existem outras possibilidades, além das que são afirmadas pelos dados oficiais, para a análise do quantitativo total dos habitantes da zona rural brasileira. Para Veiga (2002), é preciso observar que o rural não pode ser definido exclusivamente como aquilo que está fora do perímetro urbano dos municípios (critério territorial), pois, usando o critério setorial, que tem como parâmetro principal de medida a densidade demográfica, aumentaria significativamente o contingente de camponeses brasileiros. Para a definição do que é Educação do Campo é preciso, em primeiro lugar, que se defina o que é campo e quem são os sujeitos que vivenciam esse espaço, pois se percebe uma grande diversidade de pessoas e situações no território estudado. Encontramos ali trabalhadores rurais que moram na cidade, ou no próprio campo, classes multisseriadas na zona urbana, desempregados que perambulam pelos campos com a família, famílias dependentes dos programas assistencialistas do governo, moradores do campo expulsos para a periferia das cidades, ribeirinhos atingidos pela seca, extrativistas expulsos da zona de extração; ou seja, nenhum dos critérios adotados para definir a Educação do Campo foi capaz de cobrir toda a diversidade de situações e pessoas que encontramos nessa porção do campo brasileiro, e isso se deve, em parte, à própria indefinição do que é campo. Por isso, utilizaremos nesta pesquisa as três categorias que emergiram da realidade estudada: “escolas da roça”, “escolas dos distritos” e “escolas urbanas”, para transitarmos nas políticas públicas, programas e situações estudadas.

Como a proposta é analisar as políticas públicas para a inserção de tecnologias no contexto da Educação do Campo, adotarei os critérios de ruralidade sob a perspectiva dos

órgãos governamentais, mas ressaltando que a população definida como rural pode ser bem maior e que a celeuma em torno do que é rural e urbano é bastante perceptível no território estudado, principalmente quando perguntamos aos entrevistados sobre a localização das escolas do campo.

Os Dirigentes Municipais da Educação (DME) respondiam de diversas maneiras, não estabelecendo consenso sobre o que os órgãos municipais de educação entendem o que é “escola do campo”:

*Aquelas que são localizadas em fazendas e que recebem uma clientela de multisséries. (DME 1)*

Nesse caso, a DME-1 usa como critério de definição para escola do campo a localização e a forma de organização escolar em classes multisseriadas, (nesse espaço encontramos a maior concentração de escolas que utilizam essa organização, no universo analisado, 100% das escolas adotavam a multisseriação como forma de ordenação pedagógica e curricular).

O critério da localização também gera controvérsias, ora são consideradas escolas do campo aquelas situadas nas fazendas e nos distritos:

*Os dois distritos e a zona rural abrangem a educação do campo em nosso município. (DME\_13)*

*Escolas que se localizam no meio rural do município e nos distritos do município. (DME-11)*

Ora as escolas dos distritos são consideradas escolas urbanas:

*Todas as escolas que estão fora do perímetro urbano, com exceção dos distritos. (DME\_10).*

*A educação do campo são as escolas situadas fora da zona urbana, apesar de os distritos não fazerem parte da zona urbana, não são consideradas escolas do campo. (DME-5)*

*A nossa educação de campo são precisamente as escolas localizadas em fazendas (DME-8)*

Alguns entrevistados usavam a categoria “escola distrital” para denominar as escolas situadas em distritos. Em alguns lugares foram designados coordenadores pedagógicos e diretores para atender separadamente aos distritos.

*Existem uma diretora distrital e uma coordenadora [para as escolas distritais], já na educação do campo são três professores e não tem coordenador. (DME 13)*

Percebemos que surgiam referências a três categorias de escolas do campo quanto à localização: escolas da “sede”, escolas da “roça” e as escolas “dos distritos”. Diante da indefinição, buscamos o Caderno de Instruções-2012 do MEC, que elabora as normas para o Censo Escolar, mecanismo que agrega as informações da educação brasileira que são utilizadas para a designação de ações e destinação de recursos, lá encontramos a instrução 21:

Informe se a escola está na zona urbana (áreas correspondentes às cidades, às vilas ou às áreas urbanas isoladas) ou rural (abrange toda a área situada fora dos limites da zona urbana). (MEC/INEP, 2012, p.9)

Isto nos leva a entender que as escolas dos distritos também são consideradas pelas ações do governo federal que se baseiam nos dados do Censo Escolar como escolas urbanas. No entanto, o Decreto 7352, de 4 de novembro de 2010, esclarece, em seu art 1º, inciso II, que escola do campo é “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo”. Outro critério estabelece-se aí para a definição de escola do campo e baseia-se no tipo de população a que é destinado o atendimento dessa escola. Uma escola situada na zona urbana, mas que atenda uma população de filhos de trabalhadores rurais, seria considerada escola do campo. Outro critério também adotado para definir o que é escola do campo é proposto na resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, quando utiliza o modo de produção como critério para o atendimento da Educação do Campo, ou seja, as “populações rurais, em suas mais variadas formas de produção da vida”, ou seja, “agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros”.

Vimos que para a definição de escola do campo há diversos critérios adotados: forma de organização curricular utilizada por alguns municípios; critério territorial utilizado pelo INEP; tipo de população a que se destina, como adotado pelo decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010; e o modo de produção, como estabelece a resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.

Isso nos leva a concluir que a definição de Escola do Campo, como a própria definição de rural, ainda gera polêmicas. Para Veiga (2002), é preciso observar que o rural não pode ser definido exclusivamente como aquilo que está fora do perímetro urbano dos

municípios – critério territorial - pois, usando o critério setorial, que tem como parâmetro principal de medida a densidade demográfica, aumentaria significativamente o contingente de camponeses e municípios brasileiros.

Nenhum dos critérios adotados para definir a Educação do Campo foi capaz de cobrir toda a diversidade de situações e pessoas que encontramos nesta porção do campo brasileiro e, isso se deve, em parte, à própria indefinição do que é campo. Devido à indefinição apontada, utilizaremos nesta pesquisa as três categorias que emergiram da realidade estudada: “escolas da roça”, “escolas dos distritos” e “escolas urbanas”, para, assim, podermos transitar nas políticas públicas, programas e situações estudadas.

### **1.2.2. Século XX: a “voz inautêntica” da educação rural**

O preconceito contra o homem do campo e seu espaço geográfico revela-se desde as mais simples ações, como a tosca caracterização das festas juninas, as políticas segregacionistas de fixação do homem no campo e a inacessibilidade aos direitos humanos fundamentais como saúde, educação e moradia. A relação educativa adotou essa lógica excludente; a escola do campo sempre foi vista como anexo ou apêndice da escola urbana, dando a entender que existe uma subordinação entre ambos os espaços. Para analisar o processo de formação da educação para os povos do campo, defendida hoje pelos coletivos sociais atuantes no meio rural, é imprescindível saber como esse modelo de educação se consolidou no Brasil.

No início do século XX, a mudança nas relações de produção e a urbanização impuseram a necessidade de alfabetizar e qualificar os trabalhadores, para aumentar o conhecimento e conseqüentemente a produtividade, e para aumentar o nível de consumo da população. No campo, essa situação não era perceptível, pois a economia de base agrícola, assentada no latifúndio e na monocultura, não carecia de técnicas modernas de cultivo, não suscitando dos habitantes da zona rural uma demanda pela educação profissional, como já ocorria nas cidades.

Já havia nos países mais desenvolvidos, desde a metade do século XIX, um movimento para a implantação de uma escola pública, universal e gratuita, para atender às exigências da sociedade industrial, cabendo ao Estado a responsabilidade pela educação do povo; entre essas exigências estava a preparação de mão de obra compatível com as novas exigências da indústria. Porém, até 1891 não havia na legislação brasileira a formulação de diretrizes políticas e pedagógicas para a educação que regulamentassem seu funcionamento e

organização, e nem verbas que possibilitassem a institucionalização e manutenção da educação em todos os níveis. No texto constitucional daquele ano se especificava a competência da União e dos Estados para legislar com relação à educação; para a União coube legislar sobre o ensino superior, e aos Estados cabia legislar sobre o ensino secundário e primário. Ambos poderiam criar e manter instituições de ensino superior e secundário; oficializou-se o rompimento entre Igreja e Estado, determinando a laicização do ensino público; assegurou-se a dualidade do sistema que refletia o sistema de organização social do próprio país, polarizando a educação entre pobres e ricos.

Entretanto, nossa sociedade já não era dividida tão equitativamente entre elite dominante e classes populares (formada por agregados das fazendas, artífices e comerciantes) e surge entre eles uma pequena burguesia heterogênea formada por intelectuais, padres, militares, imigrantes etc., de forma que o complexo organismo social provocou uma ruptura com esse sistema dual implantado pela Constituição de 1891. A camada intermediária, entre a elite e as camadas camponesas, compunha uma pequena burguesia e não representava a voz da grande maioria da população do campo composta por escravos libertos e pelos agricultores de subsistência, entregues historicamente à própria sorte. A elite aristocrática rural e a burguesia que se formava copiavam ambas a voz da metrópole, o que caracteriza, segundo Freire (2011), a “palavra inautêntica”, que gera “formas inautênticas de pensar” e que, mais gravemente, “reforçam a matriz em que se constituem”, ou seja, ao repetir a palavra da metrópole, a sociedade rural brasileira reforçava o domínio da elite dominadora, contra a qual começava a lutar. Quando tinham acesso à educação, buscavam copiar os modelos dessa elite. Sobre isso, o próprio Freire (2011) afirma:

A sociedade dependente é por definição uma sociedade silenciosa. Sua voz não é autêntica, mas apenas um eco da voz da metrópole – em todos os aspectos, a metrópole fala, a sociedade dependente ouve. O silêncio da sociedade-objeto face à sociedade metropolitana se reproduz nas relações desenvolvidas no interior da primeira. Suas elites, silenciosas frente à metrópole, silenciam, por sua vez, o seu próprio povo. (FREIRE, 2011, p.70)

Entretanto, a grande maioria da população do campo, composta por negros libertos e pelos pequenos agricultores, estava submersa em uma total “cultura do silêncio”, não possuía uma voz própria e nem sequer tinha a possibilidade de, a exemplo da elite rural, imitar a metrópole usando uma “voz inautêntica”; caracterizava-se como mutismo total.

Após a Constituição de 1891, que tentou institucionalizar uma organização do ensino brasileiro, houve algumas tentativas de reformas constitucionais no intuito de adequá-la a um

novo modelo de estratificação social, em reformas denominadas com os nomes de seus propositores: Benjamin Constant (1890), Lei Orgânica Rivadávia Corrêa (1911), reforma Carlos Maximiliano (1915), reforma Rocha Vaz (1925), todas ainda ocorridas na Primeira República. Romanelli (1997, p. 43) diz que essas reformas foram tentativas frustradas, representando um pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos de então. O federalismo, que dava autonomia aos Estados, acentuou as desigualdades regionais e estabeleceu a supremacia dos Estados que comandavam a política e a economia sobre os Estados mais pobres, o que contribuiu para o aprofundamento das desigualdades sociais, econômicas e culturais entre as regiões do país.

A renovação intelectual de nossas elites culturais e políticas foi um fato que não se deu, visto que o comando político, econômico e cultural se conservou nas mãos da classe que tinha recebido aquela educação literária e humanística, originária da Colônia e que tinha atravessado todo o Império “sem modificações essenciais”. (ROMANELLI, 1997, p.43)

As reformas propostas não conseguiram criar um sistema educacional que atendesse às necessidades do Brasil, pois não estavam atreladas a reformas mais amplas, como a reforma do sistema econômico. O modelo de educação implantado até então no Brasil não disponibilizava um número de vagas suficientes para essa demanda social, além de ser um modelo idealizado para uma aristocracia intelectual, sem pretensões de atender à formação de uma classe trabalhadora que surgia.

No contexto social e político conturbado que foi a década de 1920, e influenciados pelas ideias “escolanovistas”, houve uma série de reformas pedagógicas que representavam a tentativa de implantação da “escola primária integral”; entretanto, permaneciam as mesmas concepções para o ensino médio e superior. O modelo de escolarização adotado era o da Escola Nova e, sobre a educação nesse período, Nagle (1974) afirma:

O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, que tão bem caracterizam a década de 1920, começaram por ser, no decênio anterior, uma atitude que se desenvolveu nas correntes de ideias e movimentos políticos sociais e que consistia em atribuir uma importância cada vez maior ao tema da instrução, nos diversos níveis e tipos. É essa inclusão sistemática dos assuntos educacionais nos programas de diferentes organizações que dará origem àquilo que na década de 20 está sendo denominada pela educação de otimismo pedagógico. (NAGLE, 1974. p.101)

A crise econômica de 1929 reformulou a base da economia brasileira. Com os baixos preços do café, base da economia agrária e política brasileira, as atenções se voltaram para os

processos de industrialização do país; era essencial que o Estado remanejasse esforços para suprir as exigências dessa indústria nascente. O êxodo rural aumentou o contingente de operários urbanos e o intercâmbio político cultural entre os migrantes e imigrantes, fomentando-se as primeiras greves e os primeiros movimentos reivindicatórios. Esses movimentos encontraram apoio em alguns setores militares, intelectuais e artísticos, e descontentes que antes apoiavam o governo, como cafeicultores em dificuldades financeiras. A intensificação dos processos de industrialização e urbanização estabeleceu nova demanda pela educação para o trabalho; e a mudança do modelo econômico rural baseado na agricultura de exportação para um modelo econômico urbano baseado na indústria impôs novas exigências à escola, e mais pessoas começaram a buscar na escola os meios para a ascensão social. Essa situação não proporcionou mudanças significativas na educação rural durante todo o primeiro quarto do século XX, mas a sociedade e o mundo estavam em ebulição.

A efervescência propiciou o surgimento da Revolução de 1930. No cenário político, o Estado de São Paulo fora excluído do processo eleitoral, que até então dominava junto com o Estado de Minas Gerais na chamada política café com leite, em referência aos principais produtos econômicos dos dois Estados, situação que desagradava os demais setores econômicos, como produtores de açúcar, cacau, borracha, a indústria etc., pois não recebiam os mesmos incentivos do governo federal.

A Revolução de 1930 surgiu nesse contexto nacional marcado pela dissidência de aliados do governo, pela classe operária que se organizava e por um contexto internacional forjado na Crise de 1929. De acordo com Romanelli (1997, p.63), a Educação Rural, no período da Segunda República (1930-1936) e do Estado Novo (1937-1945), foi marcada pela crise econômica mundial de 1929 que repercutiu diretamente sobre as oligarquias rurais que perderam os subsídios governamentais que garantiam sua produção. Para atender a essa nova realidade, que exigia mão de obra qualificada, era preciso que o governo investisse na educação e, para tal, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930; em 1931, o governo provisório organizou o Ensino Secundário e as Universidades por meio da Reforma Francisco Campos, que privilegiava a formação das elites provinda da aristocracia rural e garantiam-lhe o domínio cultural sobre as classes populares a quem eram destinados os cursos técnicos. Os educadores que na década anterior já lutavam por reformas educacionais consistentes e foram participantes ativos na revolução, não vendo suas reivindicações acontecerem, lançaram, em 1932, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, pois acreditavam que as ações empreendidas pelo governo revolucionário não eram tão



estruturantes e profundas como o Brasil precisava; os pioneiros defendiam uma escola pública, gratuita e laica.

Tratando sobre o ensino de maneira geral, cabe mencionar as disputas manifestadas entre as Constituições de 1934 e 1937. A Constituição de 34 mencionou uma dotação orçamentária para a educação rural, sinalizando para um ensino primário gratuito e indicando a extensão dessa gratuidade para o ensino secundário e superior, introduziu o concurso de magistério, além de instituir o poder fiscalizador do Estado. Na Constituição de 1937 houve um retrocesso nesse papel do Estado, e ela não previa verbas para a educação.

É interessante comparar trechos dos textos legais das Constituições Federais de 1934 e 1937 quanto à responsabilidade da educação. Nos dois artigos se constata o distanciamento ideológico entre os dois textos constitucionais.

1934

Artigo 149 — A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país (...).

1937

Artigo 125 — A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução de suprir as deficiências e lacunas da educação particular.

Percebemos nesses dois artigos a enorme discrepância entre as duas Constituições; o texto de 1937 desobriga o Estado de manter e expandir o ensino público e vai mais além:

1934

Artigo 150 — parágrafo único — a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensiva aos adultos; b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível [...]

1937

Artigo 130 — O ensino-primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar, escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

A Carta de 1937 não impôs ao Estado o dever de proporcionar uma educação geral por meio de uma rede pública e gratuita à população, e institucionalizava a divisão entre ricos e pobres. Os avanços democráticos do texto constitucional de 1934 foram modificados atendendo a um Estado ditatorial com nuances ideológicas fascistas: o Estado Novo. Dessa vez, o campo perde sua invisibilidade e surge como a solução para muitos problemas urbanos

brasileiros: o êxodo rural que “inchava” as cidades; a necessidade de povoamento da região amazônica; a fixação do homem ao campo. Na cena educacional para o meio rural, surgiu o movimento do “ruralismo pedagógico”, que defendia uma escola que atendesse às exigências e interesses dos grupos hegemônicos instituídos, com o objetivo claro de preparar o indivíduo segundo os dogmas do poder constituído; o Estado Novo tinha como plano de governo a interiorização e a conquista pelo governo de territórios.

Atendendo a esse plano de interiorização, o governo organizou a Marcha para o Oeste, ocorrida em 1938, campanha que buscava incentivar a ida de famílias para o interior; essa campanha se apoiava na apologia da vida no campo e no civismo, buscando associar o Estado Novo aos ideais de conquista e integração das bandeiras. Houve ações de migração em grande escala e construção de estradas; mas na verdade, o governo pretendia, de acordo com Prado (1995):

Alcançar objetivos mais concretos e imediatos, tais como: recuperar a posição perdida no mercado internacional da borracha, fixar excedentes populacionais, substituir a imigração estrangeira pela colonização nacional e diminuir a pressão da migração nacional interna em direção às cidades. (PRADO, 1995, p. 44)

Outro evento importante foi 8º Congresso Brasileiro de Educação, na cidade de Goiânia, em 1942, tendo como tema a Educação Primária Fundamental. A escolha de uma cidade recém-inaugurada no interior central do Brasil se revestia de um simbolismo muito grande para os ideais estadonovistas de interiorização e integração nacional. O discurso apoiava-se na pretensão ideológica de integrar e adaptar o homem brasileiro ao seu meio social, e a escola tinha papel fundamental na acomodação do homem ao meio. Segundo Prado (1995), no meio rural era urgente que se organizasse uma instituição de ensino adaptada e adaptadora do homem ao meio. De acordo com o texto conclusivo do evento, a educação primária deveria ser de caráter individual, nacionalista, humano e vocacional, e os objetivos primordiais da educação rural seriam formar mão de obra direcionada a seu meio e fixar o homem ao campo.

O fim da Segunda Guerra Mundial repercutiu na política brasileira e acelerou o fim do Estado Novo, regime ditatorial imposto por Getúlio Vargas, proporcionando o início de um processo de redemocratização fundamentado no liberalismo e inspirado no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento lançado em 1932, que propunha que o Estado organizasse um plano nacional para a educação brasileira e defendia uma escola única, pública, laica, gratuita e obrigatória. Depois de anos de discussão foi promulgada a Lei

4.024/61, na qual prevaleciam as reivindicações da Igreja Católica e proprietários de instituições particulares de educação.

Adonia Prado (1982) diz que a partir da década de 1950 percebemos o efeito da Guerra Fria e do processo de industrialização. Para a área rural é marcante a intervenção americana, que oferecia ao terceiro mundo o sonho norte-americano materializado pelo apoio técnico e financeiro para a melhoria das condições de saúde, educação e agricultura. A maior parte das intervenções era feita pelo Escritório Técnico de Agricultura Brasileiro-Americano (ETA), que surgiu com o novo conceito de desenvolvimento da época. Nesse momento fica mais perceptível a relação de dependência que caracteriza a “cultura do silêncio” descrita por Freire.

Segundo Castro (2003), no início da década de 1960 o movimento que surgira na década anterior em favor de uma Educação Popular se fortalece, principalmente apoiado nas ideias de Paulo Freire, que preconizava a alfabetização e conscientização de todos. Esse movimento volta-se para a promoção da cultura popular, questionando a visão ingênua e folclórica que se tinha desta e de como essa cultura era uma forma de dominação e alienação da consciência das classes populares. Começam a surgir por todo o Brasil movimentos voltados para a promoção da cultura popular, como Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP), fundado com a participação do próprio Paulo Freire, que tinha a intenção de levar a cultura produzida pelo povo, trabalhar com a educação popular e resgatar seu potencial criador. Nesse mesmo período, Freire desenvolveu uma experiência em alfabetização de adultos na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, em que propunha uma educação para a liberdade, defendendo a reflexão e o debate em torno do potencial criador de educadores e educandos. Na verdade, se pretendia extrapolar a educação além dos bancos das escolas, a construção de um projeto político que possibilitasse superar a dominação do capital sobre o trabalho, e assim reformular a forma de organização da própria sociedade. Importante também foi o Movimento de Educação de Base (MEB), surgido como proposta educativa oficializada pelo governo Jânio Quadros, que tinha a intenção de desenvolver amplo processo de alfabetização de jovens e adultos na região nordestina. A proposta pedagógica era organizada pela Igreja, por meio do método de educação radiofônica, e o financiamento era responsabilidade do Estado.

O período militar (1964-1985) foi marcado por um sistema de ensino repressivo, expansão do ensino técnico, ideologia do desenvolvimento e segurança. A repressão imposta pelos atos institucionais proibia movimentos de esquerda. A repressão violenta atingiu todos os movimentos dos trabalhadores comprometidos com as causas populares e, visando à

desarticulação e à desmobilização popular, aconteceram violentas intervenções militares nos sindicatos e nas universidades, iniciou-se o processo de desaparecimento dos grupos de Educação Popular. Um dos instrumentos utilizados foi a criação, em 1967, do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com restrições claras à concepção político-filosófica de Paulo Freire. Essa violência repressiva não foi suficiente para fazer morrer as forças dos movimentos sociais, que passaram a agir na clandestinidade e nas guerrilhas armadas e, mais tarde, passaram a se abrigar nas Organizações Não Governamentais (ONGs) ou mesmo em trabalhos desenvolvidos pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Nesse momento histórico fica mais visível a relação de dependência que caracteriza a “cultura do silêncio” descrita por Freire: a presença dos norte-americanos impondo sua voz, gerando formas inautênticas de pensar, reforçando o domínio de outra cultura sobre a cultura camponesa, a repressão à voz do povo que surgia da luta pela sobrevivência; mas fica nítida a percepção do amadurecimento dos movimentos sociais que lutam contra essas formas de opressão, mesmo com o silenciamento imposto pela ditadura militar e pela presença estrangeira.

A reação que houve na década de 1970, por parte da sociedade, ao autoritarismo e à repressão promovidos pela ditadura que se instalara no Brasil, pelo golpe militar de 1964, foi promovida pelos movimentos sociais que assumiram a luta pela redemocratização, conscientização do povo e reivindicação de direitos. A mobilização em torno da Constituinte, a redemocratização e a afirmação de uma cultura de direitos garantiram significativas conquistas populares nas políticas públicas.

### **1.2.3. Década de 1980: a Educação do Campo**

A década de 1980, apesar de ser chamada de a “década perdida”, pelas perdas econômicas dos países latinos, é um período de enorme crescimento da organização popular e de intensa participação política do povo brasileiro. No campo educacional essa mobilização orientou-se pela bandeira de transformação da educação e da escola como espaço de reapropriação do saber pela classe trabalhadora, materializada na construção de entidades destinadas a congregar educadores, e na formação de associações sindicais por todo o país. Essas organizações caracterizavam-se pela preocupação com o significado político e social da educação. Os governos democráticos que se instalaram buscaram a experiência da educação popular para definir as políticas educacionais, Paulo Freire assume a Secretaria de Educação de São Paulo, na gestão da prefeita Luiza Erundina e cria o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova), que se torna modelo de alfabetização de adultos e de educação

popular para diversas instituições educativas, e espalha-se para outras áreas, pois pautava-se na compreensão da realidade e na possibilidade de reinvenção do mundo. Com o governo do presidente Fernando Collor de Mello, o neoliberalismo instala-se no Brasil, dando origem à expansão da exclusão social, à privatização, ao aumento do desemprego, à terceirização de serviços e ao sucateamento dos serviços públicos nas áreas sociais, como moradia, saúde e educação. A implantação das políticas neoliberais promoveu o enfraquecimento e desmantelamento das mobilizações sociais sem o enfrentamento direto e armado.

É importante salientar que na primeira metade do século XX a Educação Rural começa a ser pensada dentro de um contexto de preparação do homem para o trabalho, de fixação do homem no campo, de manutenção da ordem estabelecida e separação entre educação para uma elite dominante e uma educação para o povo. Mas na segunda metade do século, através da ação e fortalecimento dos movimentos sociais e da implementação de programas oficiais de educação popular, a educação para os povos do campo começa a ser vista de outra maneira. Sendo a luta pela educação atrelada à luta pela transformação da sociedade, os movimentos sociais empreenderam a transformação da educação rural em Educação do Campo, mudando não só o nome, mas, a própria concepção de educação, que passa ser vista como ato político libertador. O termo “Educação do Campo” já é considerado um termo instituído, que traz em seu significado a luta do homem do campo não só pela educação, mas pela própria vida em seu espaço geográfico, enquanto que, por “Educação Rural” entendemos um sistema precário composto por fragmentos da educação urbana introduzida no meio rural, politicamente fragilizado diante do latifúndio e vulnerável após a urbanização do país, quando a ideologia urbana e industrial intensificou o preconceito contra o mundo rural.

A precarização da estrutura e funcionamento das escolas localizadas na zona rural, aliada a um sistema educacional que além de conter vestígios nítidos da educação urbana, subordina o campo à cidade, deve-se não só ao processo de modernização imposto pelo modelo de desenvolvimento brasileiro, mas também ao próprio modelo de educação pública adotado no país. Sendo a educação uma prática social complexa e contraditória que se desenvolve no seio de relações sociais historicamente determinadas, compreendemos melhor a dualidade do modelo educacional brasileiro quando o analisamos a partir da relação entre os elementos estruturais e conjunturais da realidade brasileira, relacionando os propósitos mais amplos do capitalismo às especificidades do capitalismo dependente que foi desenvolvido no Brasil e as transformações que se operaram, a partir daí, nos planos econômico, social, político e cultural nos últimos tempos.

As experiências de Educação do Campo sob essa designação e perspectivas propriamente dita surgiram em 1987, a partir do MST, principalmente no Rio Grande do Sul, onde, em 1996, foi aprovada a Escola Itinerante dos Acampamentos, com estrutura e proposta pedagógica para acolher acampados da reforma agrária em processo de luta pela terra.

[...] a partir de sua atuação, o próprio conceito de escola aos poucos vai sendo ampliado, tanto em abrangência como em significados. Começamos lutando pelas escolas de 1ª à 4ª série. Hoje, a luta e a reflexão pedagógica do MST se estendem da educação infantil à Universidade, passando pelo desafio fundamental de alfabetização dos jovens e adultos de acampamentos e assentamentos, combinando processos de escolarização e de formação da militância e da base social sem terra. (CALDART, 2004, p. 92)

No MST surgiu a ideia de um encontro de educadores e educadoras do campo. De 28 a 31 de julho de 1997 aconteceu o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I Enera. Ao final do encontro foi escrito, lido e documentado o Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro, no qual os participantes se afirmavam em uma encruzilhada histórica entre o projeto neoliberal e a possibilidade de rebeldia dos povos do campo contra as péssimas condições de vida que lhes foram impostas ao longo da história. Alguns pontos se destacam no manifesto:

[...] Lutamos por justiça social! Na educação isto significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a Educação Infantil até a Universidade. [...] Exigimos, como trabalhadoras e trabalhadores da educação, respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e formação. Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional. [...] Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo. [...] Entendemos que para participar da construção desta nova escola, nós, educadoras e educadores, precisamos constituir coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, valores humanistas e socialistas. (I Enera, 1997, s/p).

A partir desse encontro surgiu a inspiração da 1ª Conferência por uma Educação Básica do Campo, que ocorreu de 27 a 31 de julho de 1998, em Luziânia – Goiás, e que se tornou uma espécie de batismo coletivo dos movimentos sociais em defesa da luta pela Educação do Campo, uma tentativa de recolocar o rural na agenda política do país como espaço territorial importante e essencial para um projeto de desenvolvimento para o Brasil. A 1ª Conferência Nacional teve como protagonistas as entidades promotoras: CNBB, MST, Unicef, Unesco e UnB. Miguel Arroyo (2004) afirmou:

A educação rural está em questão nesta Conferência, porque o campo está em questão. A educação faz parte da dinâmica social e cultural mais ampla. Os educadores estão entendendo que estamos em um tempo propício, oportuno e histórico para repensar radicalmente a educação, porque o campo no Brasil está passando por tensões, lutas, debates, organizações, movimentos extremamente dinâmicos. (ARROYO, 2004, p. 70)

A 1ª Conferência foi um marco histórico na proposição de alternativas e experiências políticas para a Educação do Campo. Essas experiências eram provenientes dos movimentos sociais que atuavam no espaço rural e se tornaram o fundamento do que poderia ser uma educação básica do campo. De 26 a 29 de novembro de 2002 aconteceu o Seminário Nacional por uma Educação do Campo, na qual se buscou afirmar uma identidade própria e apresentar propostas ao governo Lula, recém-eleito e ainda não empossado.

Não nos deteremos em aprofundar o estudo sobre as diferenças entre educação urbana e educação rural, pois é uma discussão que ocorre fortemente nos meios acadêmicos. O cerne da análise é como a educação para os povos do campo se desenvolve desde o século XIX, e que resultou no modelo em construção dos dias de hoje. Sem deixar de lembrar que o processo instalado nos últimos anos não foi apenas uma mudança de denominação de “Educação Rural” para “Educação do Campo”, mas uma concepção bem mais profunda, enraizada nos movimentos sociais de luta pela terra e melhoria da vida do homem do campo; e que isso resultou em profundas mudanças, como do termo e da abrangência dos indivíduos que se inserem na Educação do Campo (além dos camponeses, agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros), e resultou em mudanças mais estruturais, deu visibilidade ao campo, ganhou a pauta das discussões e permitiu ao Brasil enxergar as chagas que o modelo de produção capitalista construiu e que a *cultura do silêncio* ajudara a ocultar.

#### **1.2.4. Institucionalização da voz da Educação do Campo**

Embora o Brasil tenha uma imensa área com características agrárias e significativa parcela de sua população residindo no meio rural, a educação para os povos do campo nunca foi tida como prioridade, e muito pouco se tem feito para o bem-estar dos sujeitos que ali vivem, trabalham e estudam. Esse fato evidencia o descaso histórico dos dirigentes brasileiros para com essa parcela da população, o que contribuiu para a constituição de um quadro precário da atualidade, marcado por infraestrutura e espaços físicos inadequados, má

distribuição geográfica das escolas do campo e organização curricular descontextualizada da vida rural, além da má qualificação e desvalorização dos profissionais que atuam nas escolas. Contudo, não basta que os anseios por uma Educação do Campo de qualidade, reivindicada pelos movimentos sociais, estejam confirmados em leis, decretos e programas; é essencial que essas políticas sejam, de fato, materializadas. É certo que houve avanços significativos na legislação e na concepção e discussão sobre o que é Educação do Campo, mas devem ser observados os limites das políticas públicas, principalmente no que se refere à capacidade de haver transformações significativas na escola do campo.

A discussão sobre a dificuldade de essas políticas públicas serem transformadas em ações aplicadas e vivenciadas no cotidiano escolar e no contexto da vida camponesa tomou novo impulso a partir das ações e proposições dos anos 1990. A Educação do Campo tornou-se um dos focos das discussões estabelecidas pelos movimentos sociais e populares do campo, o que permitiu ao debate entrar nas universidades e, posteriormente, até nos órgãos normativos, como o próprio Conselho Nacional de Educação e o Ministério da Educação. A partir daí, uma legislação é construída pelo poder público brasileiro para atender à demanda imposta pelos movimentos sociais. Entre as leis implantadas, a lei maior que regulamenta o sistema educacional do Brasil, a LDB, n° 9394, de 1996, trata, nos artigos 23, 26 e 28, da especificidade e da diversidade do campo, considerando diversos aspectos: sociais, culturais, econômicos, gêneros, gerações e etnias. Diz em seu Art. 28 que trata exclusivamente das escolas rurais:

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.

Outros documentos importantes são o parecer CNE/CEB 36/2001 e a Resolução CNE/CEB 1/2002, que institui Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino. Essas diretrizes são um marco legal para a operacionalização da educação no campo:



Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (BRASIL, 2002)

A Resolução nº 2 foi aprovada em de 28 de abril de 2008, com 12 artigos. Em seu Art. 1º estabelece que a Educação do Campo compreende toda a Educação Básica, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, a Educação Profissional e Tecnológica, e se destina “ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros”, e estabelece em vários artigos o princípio da colaboração entre os entes da federação, em especial o Art. 11, que define:

Art. 11 - O reconhecimento de que o desenvolvimento rural deve ser integrado, constituindo-se a Educação do Campo em seu eixo integrador, recomenda que os Entes Federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios – trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que participam desse desenvolvimento, especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações rurais. (CNE, 2008a)

Outras resoluções e decretos foram elaborados e oficializados na tentativa de normatizar um modelo de educação do campo que ainda constrói sua identidade. As novas perspectivas de transformação surgiram a partir das demandas dos movimentos e das organizações sociais dos trabalhadores rurais e de um conseqüente fortalecimento do caráter de classe nas lutas em torno da educação. Analisando a conjuntura atual da educação do campo em nossa sociedade, verifica-se a articulação por um projeto nacional de educação do campo, emancipatório e democrático.

Um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 12)

Ainda não se pode afirmar que essa é uma mudança efetivada na ação educativa cotidiana do campo, mas representa, antes de tudo, um processo de construção de uma educação que optou, como princípio básico, pela construção de uma identidade própria, respeitando-se a realidade sociocultural do homem e da mulher do campo. O Brasil viu-se invadido por uma voz tênue, porém forte; nas estradas, a bela paisagem era marcada pelos acampamentos de sem terra; a televisão mostrava homens e mulheres maltrapilhos que falavam uma voz própria e tinham a ousadia de reivindicar a terra improdutiva do “doutor”; escancarava-se a pobreza de um país que negava o seu rural. A truculência policial e a truculência da mídia oficial foram capazes de reprimir a “voz autêntica” dos povos do campo, que jorrava aos borbotões. Segundo Francisco de Oliveira (1999), “deram a fala, o discurso, capaz de reivindicar a reforma agrária e de dessubordinar o campesinato após longos séculos, da posição de mero apêndice da classe dominante latifundiária”. A voz dos movimentos sociais que se fez ouvir reivindica uma Educação do Campo adequada à cultura e ao “homem do campo”, para onde devem convergir os elementos que permeiam a problemática das regiões envolvidas. Fora dessa conjuntura, qualquer modelo para a educação no meio rural é inadequada, pois o trabalho e as relações de produção nessas comunidades formam valores específicos e um modelo de organização diferente do modelo urbano; essas diferenças estendem-se à organização das escolas, o que exige que as ações educativas para o meio rural sejam, em primeiro lugar, norteadas pelas características e especificidades que lhes são próprias.

### **1.2.5. Outro silêncio: a Educação do Campo e as TIC**

Observamos até aqui alguns silêncios com relação à Educação do Campo: um silêncio teórico quando não identificamos uma produção significativa sobre o campo na contemporaneidade; um silêncio sobre a definição de campo; um silêncio histórico sobre a Educação do Campo nos primeiros séculos de história brasileira. Entre esses muitos silêncios, passamos a direcionar o olhar para o silêncio teórico quando se trata da cibercultura e suas implicações no espaço rural. Tanto é assim que Pierre Lévy, no livro *Cibercultura* (1999), no qual analisa as modificações ocorridas após a popularização das tecnologias digitais no mundo moderno, usa recorrentemente o termo “metropolitano” – em expressões como “juventude metropolitana escolarizada” e “jovens metropolitanos cultos” –, reforçando o caráter urbano desses estudos. André Lemos (2004) ressalta a vertente metropolitana em seus estudos sobre a cibercultura, firmando boa parte deles na relação entre a cidade e as

tecnologias digitais. Por exemplo, afirma que “a ideia de cidade como organismo composto por redes será importante para a compreensão sociológica da questão urbana (o espaço urbano) e da relação contemporânea entre as cidades atuais e as novas tecnologias de comunicação e informação” (LEMOS, 2004, p. 66). O autor usa a expressão “cibercidades”, reforçando o conceito de *urbs* (cidade) em oposição a *rus* (rural), mesmo quando acrescenta ao termo o prefixo “cyber”.

Além da lacuna existente nos estudos teóricos sobre a inserção dos espaços rurais na cibercultura, e da cibercultura nos espaços rurais, diversos fatores influenciam para esse distanciamento igualmente ocorrer na prática educativa. Entre eles, ressaltamos a falta de equipamentos e conectividade, a ausência de formação dos docentes para utilização dessa tecnologia e o descaso dos governos em relação às escolas localizadas na zona rural, por acharem que as “escolinhas da roça” não precisam utilizar as redes digitais. Esse é, sem dúvida, um discurso simplista, que não leva em conta que o rural é espaço inserido no sistema produtivo e consumidor, de bens de consumo e bens culturais, e que é preciso dotar as comunidades campesinas de oportunidades e meios para uma inserção ativa na contemporaneidade, com possibilidade, inclusive, de provocar alterações nesse mesmo sistema produtivo.

O Panorama da Educação do Campo, elaborado pelo INEP/MEC em 2007, revela que a educação nesse espaço enfrenta o desafio de superar a precariedade da infraestrutura de suas escolas: “As tecnologias educacionais não chegaram à expressiva maioria das escolas da área rural, privando os alunos de oportunidades de aprendizagem mediante o uso de televisão, vídeo e Internet” (INEP/MEC, 2007, p. 30). O governo federal já sinalizou, pelo Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que complementa a Constituição Federal, os princípios da Educação do Campo, destacando a importância das TIC para os alunos e para a comunidade rural:

IV - contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, à conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo. (BRASIL, 2010)

Essas leis ainda não garantem a inserção das TIC nas escolas do campo. Dados coletados pelo Estudo Nacional das Escolas Rurais (IPM/IBOPE, 2010) revelam que 92% das escolas rurais não possuem acesso à internet, 72% delas não têm computadores e 46% têm rede elétrica inadequada. Isso revela que a luta camponesa ultrapassa a escola e se insere em

uma luta maior por melhores condições de vida. Dados do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI) revelam que apenas 16% dos moradores da zona urbana usaram a escola como ponto de acesso à internet no ano de 2010, e que isso não se repete na zona rural, onde 26% das pessoas usaram as escolas como lugar de acessar a rede mundial (CGI, 2010). Dados como esses mostram as disparidades entre o uso das TIC na zona rural e urbana; em primeiro lugar, fica evidente que a escola na zona rural é espaço agregador de vivência comunitária, para ela convergindo toda a comunidade para reuniões e festas, e que em tempos de conectividade deverão convergir para esse espaço aqueles que querem acessar a internet, comunicar e produzir conteúdos. Essas escolas possuem elevado potencial agregador e disseminador de ações que visam à apropriação crítica das TIC, além de ser espaço de formação do cidadão camponês e de superação do silêncio que envolve o campo.

## Capítulo 2

### SUPERAR O SILÊNCIO É DIREITO HUMANO

Em uma sociedade mutável e mutante como a atual, é importante refletir sobre conceitos que sustentaram o modo de vida do homem em sua história, como direitos humanos e cidadania. Esses conceitos e os demais que compõem seu campo semântico surgiram ou sofreram modificações para atender a novos cenários sociais e ainda são passíveis de transformações. Sem buscar os pormenores de suas origens, vale salientar que foram construídos em consonância com diversos processos de desenvolvimentos sociais, econômicos e políticos de determinada sociedade e em determinada época. Na contemporaneidade, em decorrência da conjuntura social e tecnológica, articulam-se àqueles que circundam o conceito de cultura digital. Como esta pesquisa busca compreender a atual realidade camponesa, no que diz respeito ao exercício da cidadania e à efetivação do direito à comunicação, essas temáticas assumem relevância frente ao panorama de exclusão social e de profundas desigualdades sociais no campo brasileiro, o que exige uma reflexão cada vez mais aprofundada sobre as possibilidades que os elementos da contemporaneidade possuem de contribuir ou não para a superação dessas desigualdades.

Direitos humanos são, redundantemente falando, direitos que se possui pelo fato de sermos humanos, e que organizam nossa maneira de conviver em grupo, garantindo aos indivíduos as condições mínimas de sobrevivência e/ou proteção. Martins (20[-]) esclarece essa definição:

Os direitos humanos são as faculdades, liberdades e reivindicações inerentes a cada pessoa unicamente com o fundamento da sua condição humana. Trata-se, por isso, de direitos inalienáveis (ninguém, sob nenhum pretexto, pode privar outro sujeito desses direitos para além da ordem jurídica existente) e independentes de qualquer fator particular (raça, nacionalidade, religião, gênero etc.). (MARTINS, 200[-], s/p)

Esses direitos ainda possuem, segundo a mesma autora, outras características relevantes: são irrevogáveis (não podem ser abolidos); intransferíveis (uma pessoa não pode “ceder” a outra) e irrenunciáveis (ninguém pode renunciar aos seus direitos básicos). Para Arendt (2004), os direitos humanos não são inalienáveis, pois, com a expansão do totalitarismo e das ideologias raciais, evidenciam-se na cena política os apátridas e as minorias (sem os direitos consagrados como inalienáveis), que afrontavam a fundamentação metafísica desses direitos. Para a autora, os homens não são iguais por natureza; essa

igualdade ocorreria apenas no espaço público, construída pelo próprio homem, ou seja, na política e não na natureza humana se fundamentam os direitos humanos.

Diversas críticas são levantadas à concepção que adotamos de direitos humanos. Eduardo R. Rabenhorst (2001) elenca: a primeira delas, e talvez a mais contundente, é que esse é um conceito da sociedade individualista ocidental, o que pode ser rebatido por argumentos simples: em primeiro lugar, que ainda não se sabe a origem geográfica da ideia de direitos humanos; afinal, o ocidente pode ter desenvolvido esse conceito, como ocorreu com tantos outros a partir de pensamentos orientais. Outro argumento usado é que há um individualismo ocidental na ideia de direitos humanos, incompatível com a cultura oriental, pois esses possuem uma concepção que favorece a vida solidária, como, por exemplo, aquilo que preceituam os direitos sociais. Outra crítica forte é que alguns afirmam que os direitos humanos exerceriam o papel ideológico de manutenção da ordem capitalista dominante. Discordamos desse ponto de vista, pois mesmo não questionando o capitalismo acintosamente, os direitos humanos podem ser instrumentos de luta para a construção de uma sociedade mais justa e igual. Segundo Eduardo R. Rabenhorst (2001):

Em outras palavras, os direitos humanos não são uma panaceia contra todos os males sociais e econômicos, mas sem eles, dificilmente, poderemos aspirar um mundo decente e equitativo. (RABENHORST, 2001)

Outra crítica ressalta que os princípios de igualdade e dignidade estendidos a todos os homens que fundamentam a ideia dos direitos humanos são questionáveis fora de uma perspectiva dogmática ou religiosa. Rabenhorst (2001) afirma que atribuir o mesmo valor a todos os seres humanos não é dogma ou religião, mas é enxergar-se no outro, firmando as ações humanas na convicção de que todos os homens devem ser reconhecidos como titulares de direitos básicos, pois são iguais por natureza.

Ao observar o caminho percorrido pela história dos direitos humanos a partir dos estudos de Fábio Konder Comparato (1999, p.12), verificamos que houve nessa sequência documental, de enorme variedade temática, “sensação de progresso e evolução” do pensamento sobre os direitos humanos. O autor cita os principais documentos elaborados na história e em diferentes lugares, relacionados à regulamentação ou defesa de direitos humanos, individuais ou de grupos. Todos eles tinham em comum o objetivo de regulamentar a vida dos cidadãos, garantindo-lhes condições de sobrevivência, como indivíduos ou grupo social.

Alguns autores, entre eles Bobbio (1992), utilizam o termo “gerações” para melhor entender os direitos humanos. A primeira geração corresponderia aos direitos que protegem o homem do Estado totalitário e pressupõem a separação entre indivíduo e Estado: direito à vida, segurança, propriedade, organização política e liberdade religiosa. Os direitos de segunda geração são sociais, econômicos e culturais, derivados do princípio da igualdade, e classificados como direitos da coletividade: educação, saúde, trabalho, moradia e lazer. Identificam-se como direitos de terceira geração: ao desenvolvimento, à paz, ao meio ambiente, à propriedade como patrimônio comum da humanidade e à comunicação. A quarta geração de direitos surge pelas necessidades impostas pelas evoluções do mundo moderno e está ligada à questão do biodireito, objetivando normatizar e regulamentar as relações entre ciência e indivíduo, oriundas do trabalho e investigação científicas, como em questões de clonagem humana, por exemplo. Nesse caso, o direito à saúde estaria inserido nos direitos de quarta geração. Para Bonavides (2008), a paz, não muito explicitada como direito de terceira geração, ainda pode e deve ser erguida como direito fundamental de quinta geração, pois é concebida como direito imanente à vida, sendo condição indispensável ao progresso de todas as nações. É de assinalar, na Declaração do Direito dos Povos, o direito à paz, contido na Resolução 39, da ONU, de 12 de novembro de 1984: “Os povos de nosso planeta têm o direito sagrado à paz”; empregando a mesma linguagem solene, acrescenta que “proteger o direito dos povos à paz e fomentar sua realização é obrigação fundamental de todo Estado”.

Inicialmente, Bonavides (2008, p. 86) usou o termo “direitos humanos de gerações” para denominar direitos conseguidos em lutas e conquistas, mas hoje prefere conceituá-los como “direitos humanos de dimensões”, por entender que ta expressão retrata melhor a diversidade que há no campo semântico dos direitos humanos. Para Arion Sayão Romita (2007), a expressão “geração” não seria correta porque daria uma ideia de que um novo tipo de direito humano faria extinguir um direito conquistado anteriormente, pois ocorre a coexistência de todos os direitos, e uma geração não supera a que passou. Esse autor entende como mais pertinente o emprego da expressão “família” em lugar de gerações, para indicar os vários escalonamentos que os direitos humanos receberam, à medida que novos horizontes e novas conquistas surgiram.

O professor Antonio Augusto Cançado Trindade (2000) rebate a divisão atribuída a Roberto Bobbio, afirmando que essa tese não tem fundamento jurídico, e é fragmentadora e atomista. Segundo o jurista brasileiro, sequer sua autoria é de Bobbio. Para ele, o autor é o sueco Karel Vasak, que a criou pensando na bandeira francesa e seu *slogan* (“*liberté, égalité, fraternité*”): os de primeira geração são os direitos de liberdade e os direitos individuais; os

de segunda geração são os direitos de igualdade e os econômicos-sociais, e os de terceira geração seriam os de solidariedade. Então, foram acrescidas outras gerações de direitos para suprir a evolução tecnológica e as relações sociais vividas pelo homem em sua história. Argumenta ainda que a divisão não se processa da mesma maneira quando se analisa historicamente como esses direitos se firmaram, pois não obedeceram às mesmas regras ou a uma ordem em sua implementação jurídica em nível nacional e internacional, refutando a afirmação de que a tese das gerações de direitos se fortalece pela ordem de implantação.

Outra ideia que se contrapõe às gerações é sua noção hierarquizante. Existem direitos mais importantes que outros, ou o ser humano é digno de todos? É certo que a preservação da vida, que é um direito de primeira geração, soa-nos naturalmente como mais importante, mas se há a necessidade de preservar a vida em situações de fome, por exemplo, é porque os demais direitos humanos de outras gerações não foram preservados, como direito à paz, à democracia, à educação, ao desenvolvimento etc. Portanto, não há direitos hierarquicamente superiores, de primeira ou de última geração; há, sim, a necessidade de se positivar todos os direitos, em todas as esferas, em todos os lugares, mesmo os mais distantes, e assegurá-los a todos os seres humanos.

A evolução histórica dos direitos humanos ocorreu lenta e gradualmente, como ocorrido com a própria civilização humana. Esses direitos não foram reconhecidos ou construídos de uma vez, mas de acordo com a própria experiência da vida humana em sociedade. Para entender como esses direitos se constituem na atualidade é importante compreender como eles se firmaram na história do homem. Norberto Bobbio (1992) afirma:

Os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas. (BOBBIO, 1992, p. 5)

Não existe ainda consenso em relação ao legado deixado pela Antiguidade a respeito dos direitos humanos. Segundo Menezes et. al. (200?) se considerarmos direitos humanos como qualquer direito atribuído a seres humanos, podemos considerar alguns eventos e documentos das culturas que compunham a Antiguidade, como o Código de Hamurábi, escrito na Babilônia, século XVIII a.C.; o pensamento de Amenófis IV no Egito, século XIV a. C.; a filosofia de Mêncio na China, século IV a.C.; a influência filosófico-religiosa de Buda; a República de Platão na Grécia, século IV a.C.; o Direito Romano, e até mesmo outras contribuições de civilizações e culturas mais antigas, como fontes desses direitos, pois



de alguma forma já falavam ou prescreviam regras que protegiam grupos ou classes sociais, o que caracterizamos como Direitos Humanos. De acordo com os mesmos autores, a ideia do Direito Natural é considerada precursora da atual concepção de Direitos Humanos; surgiu na Grécia Antiga e se configurava pelo caráter universal que colocava a pessoa como centro da questão filosófica. Lançou as bases para o reconhecimento dos direitos humanos, possibilitando ao homem uma reflexão sobre a própria vida, sob uma perspectiva antropocentrismo em vez de mitológica da realidade praticada até então. Ainda na Grécia Antiga começa a surgir a ideia de que há um direito natural superior que consiste na possibilidade de distinguir o que é justo daquilo que é injusto, pela própria natureza humana. Essa ideia do direito natural superior é corroborada pelos estoicos, que reconhecem que o homem tem direitos inerentes à própria condição humana. Na Roma Clássica, por exemplo, eram atribuídos alguns direitos aos estrangeiros, considerando que a pessoa, independentemente de sua origem, possuía direito inerente à sua condição humana. Evidentemente, as restrições e os interesses comerciais permeavam essa concessão, mas o *ius gentium*, ou “direito das gentes”, compunha-se basicamente de normas do direito romano, aplicáveis a estrangeiros, o que previa respeito a outros povos que não os romanos, ideia que vigorava até então.

O surgimento do cristianismo contribuiu para a consolidação das bases dos direitos humanos por diversas razões, entre elas a afirmação de princípios cristãos, como a caridade, fraternidade e igualdade diante de Deus. Segundo Jorge Miranda (2000):

É com o cristianismo que todos os seres humanos, só por o serem e sem aceção de condições, são considerados pessoas dotadas de um eminente valor. Criados à imagem e semelhança de Deus, todos os homens e mulheres são chamados à salvação através de Jesus, que, por eles, verteu o seu sangue. Criados à imagem e semelhança de Deus, todos têm uma liberdade irrenunciável que nenhuma sujeição política ou social pode destruir. (MIRANDA, 2000, p. 17)

Embora a Antiguidade tenha contribuído para o reconhecimento e consolidação das ideias sobre os direitos relativos à pessoa humana, práticas como a escravidão, desigualdades sociais, diferenciação por causa de sexo ou classe social ocorreram nesse mesmo período, mostrando que os direitos humanos não são dádiva revelada em um momento, mas que acompanham o caminhar da humanidade e são resultado da ação humana de reivindicação e produto de lutas. Miranda (2000) acrescenta que a sociedade medieval foi marcada pela existência de vários centros de poder chamados feudos e pela influência do cristianismo e

feudalismo. E, a partir da segunda metade da Idade Média, surgem documentos reconhecendo os direitos de determinados estamentos (tipo de estrutura social existente nos quais as pessoas eram divididas em grupos sociais; na sociedade medieval existiam três tipos de estamentos: clero, nobreza e povo, e não era permitida a ascensão social entre eles); esses direitos diziam respeito apenas a determinadas comunidades e nunca a todas as pessoas. Entre os documentos iniciais merece destaque a Magna Carta, outorgada pelo rei inglês João Sem Terra, no século XII, atendendo à imposição dos barões insatisfeitos por causa do aumento de impostos praticados pelo monarca para sustentar as sucessivas guerras e pela rebeldia do rei à autoridade papal. O documento reconhecia vários direitos aos barões, como liberdade eclesial, direito à propriedade privada, liberdade de ir e vir, desvinculação da lei e da jurisdição do rei e anulação dos pesados impostos. Apesar de ser dirigido a membros da nobreza – até então não se falava em direitos universais, isto é, estendidos a todos os seres humanos –, é considerado significativo para a concepção e registro dos documentos sobre Direitos Humanos que vieram a seguir.

Na Idade Moderna, características marcantes da Idade Média deixam de existir, como a descentralização política, o feudo e seu modo de vida e o domínio da Igreja Católica, dando lugar a novas características, como surgimento da burguesia e do Estado Moderno, e predomínio da ciência na explicação de fatos e fenômenos, o que provocou a mundialização da cultura. O Estado Moderno nasceu atrelado à nova classe social, chamada burguesia, provocando a passagem da sociedade estamental para uma sociedade na qual o indivíduo começará a prevalecer sobre o grupo.

Para Siqueira e Piccirillo (2009), o contexto social europeu do final da Idade Média fora marcado por guerras, epidemias e outros males, que produziram a ruptura da vida social e pessoal, situação que permaneceu na Idade Moderna, período conhecido por intensas rupturas na vida do homem. A Reforma Protestante foi um dos eventos desse período, mais significativo para o reconhecimento de direitos inerentes à pessoa humana. A reforma provocou a ruptura de uma ideia hierárquica da vida, pois pregava uma preocupação maior com o mundo e com a salvação individual, tendo como centro a liberdade como primeiro direito natural reivindicado, mais precisamente a liberdade religiosa. Um dos fatos mais importantes desse período foi a assinatura do Edito de Nantes, pelo rei francês Henrique IV, que proclamava a liberdade de culto, reconhecendo que cada pessoa tem o direito de participar e acreditar (ou não) em uma religião. O decreto pôs fim às guerras religiosas que assolavam a França e, apesar de ser concessão real e mais tarde revogada, prenunciava avanços no reconhecimento da liberdade como direito humano.

Segundo Manoel G. Ferreira Filho (1998), o *Petition of Rights*, de 1618, na Inglaterra, era um documento que reclamava a necessidade de consentimento na tributação, proibição de detenções arbitrárias e julgamento pelos pares em caso de privação de liberdade. Outro documento importante na luta para o reconhecimento da liberdade como direito humano foi a instituição do *habeas corpus* de 1679, que protegia a liberdade de locomoção e que inspirou seu ordenamento no mundo todo. Apesar de ainda não serem direitos extensivos a todos os humanos, mas meras concessões reais, revogáveis, portanto, não eram fronteira permanente para a atuação do poder político. Os documentos revelavam avanços na maneira de se pensar as relações de poder entre os homens. O autor afirma que o *Bill of Rights* de 1689, ainda na Inglaterra, reconhecia os direitos do indivíduo inglês à liberdade, à segurança e à propriedade privada; direitos que já haviam sido consagrados, mas como eram constantemente violados pelo poder real foram recordados nessa carta na esperança de serem respeitados a partir dali. A Declaração de Direitos de Virgínia proclamava *o direito à vida, à liberdade e à propriedade*. Outros direitos humanos fundamentais foram previstos, como o princípio da legalidade, o devido processo legal, o Tribunal do Júri, o princípio do juiz natural e imparcial, a liberdade de imprensa e a liberdade religiosa. Porém, o desenvolvimento da ideia de direitos fundamentais como norma jurídica destinada à limitação do poder político se consolidou somente com o surgimento do modelo econômico chamado Estado Democrático de Direito, resultante das Revoluções Liberais e Burguesas. A Revolução Francesa instituiu a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789, fundamento do constitucionalismo moderno, e a percepção de que o indivíduo deixa de ser súdito e passa a ser cidadão, com direitos constitucionais garantidos pelo Estado.

Ainda de acordo com o mesmo autor, o século XX viu formar-se e se fortalecer o Estado intervencionista, que aparece com tendência compensadora destinada a corrigir os desequilíbrios econômicos e sociais do capitalismo. Nessa época os direitos econômicos, sociais e culturais se desenvolveram. As modificações sociais provocadas pelo desenvolvimento tecnológico influenciaram a visão da sociedade sobre os direitos humanos; assim, o Estado Democrático de Direito aparece acentuadamente para o homem como resposta aos grandes entraves da humanidade no século XX. No Brasil, o Estado Regulador, nascido no período pós-ditadura militar, caracteriza-se pela implantação de agências reguladoras, privatizações, terceirização, regulação da economia, entre outras particularidades. No entanto, nesse cenário político foram criados os mecanismos de participação e controle social, importantes ferramentas da administração pública que faria emergir uma perspectiva de democracia representativa e participativa. Atualmente, pelo

intenso desenvolvimento tecnológico e científico e constantes ameaças de terrorismo e guerras, a visão de direitos humanos foi ampliada e passou-se a discutir com maior intensidade o direito à paz, o direito à informação e à comunicação, e o biodireito.

A positivação e a efetivação dos direitos humanos concretizam o exercício da cidadania e se baseiam no pressuposto da igualdade de participação da sociedade. Isso implica, para analisá-los, direitos humanos e cidadania, a necessidade estudar a experiência humana de acordo com a sua historicidade e evolução, com suas concepções, significados e valores de cada época e de cada segmento social. Para compreender a efetividade dos direitos humanos há que se compreender como se constituiu o conceito de cidadania na história e quais suas implicações na vida contemporânea.

## **2.1. DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA**

Talvez possamos partir do significado original da palavra cidadania para incentivar uma reflexão sobre as ideias e a prática da cidadania brasileira. Etimologicamente, a palavra cidadania se origina do latim *civitatem*, tradução da palavra grega *pólis*. Na Grécia, *pólis* era compreendida como cidade e como comunidade política. Exatamente no sentido de participação política a cidadania grega se concretizava, pois foram os gregos os primeiros no Ocidente a incorporar os ideais políticos de liberdade, a difundir os primeiros valores republicanos e formar as raízes originárias, hegemônicas e ocidentais do conceito de cidadania. Entretanto, o significado e o uso do termo foram moldados em torno da dicotomia exclusão/inclusão, pois, de acordo com Maria Aparecida Aquino (1993), no primeiro momento *cidadão* referia-se apenas a homens livres, nascidos nas cidades-estados, proprietários de terras, que formavam a aristocracia rural. Possuíam uma boa condição econômica e social, eram conhecidos como eupátridas em Atenas, os únicos que possuíam direitos políticos, excluindo do processo decisório as mulheres, escravos, crianças e estrangeiros.

Em Roma, a palavra cidadão era usada para indicar a situação política de um indivíduo; o cidadão tinha participação na cidade, ou seja, gozava de direitos e deveres políticos e administrativos; eram minoria, pois eram excluídos os escravos, estrangeiros, mulheres e crianças. Até mesmo entre os romanos havia uma distinção: somente os “cidadãos ativos” (romanos livres) poderiam ocupar altos postos e participar das atividades políticas; porém, com o passar do tempo, a qualidade de cidadão foi outorgada a um crescente número de indivíduos, moradores de países vencidos por Roma, mostrando que, apesar da dominância

da aristocracia política, o exercício da cidadania coincidia com o respeito pelo Estado, que impunha as leis. Por muito tempo a cidadania romana foi atributo verdadeiramente restrito aos patrícios.

O termo cidadania possui caráter de exclusão das populações do campo, desde sua etimologia até o nascedouro de sua significação: cidadão é aquele que atuava na *pólis* grega ou no *burgos* medieval, ou seja, nas cidades; a própria origem etimológica do nome, do latim “*civitas*”, significa cidade. Entretanto, autores consagrados, como Gerome Brum, Alexander Gerschenkron, Barrington Moore, Eugène Weber e a professora brasileira Elisa Reis consideram que a cidadania surge vinculada às relações de trabalho no meio rural, nas lutas entre os camponeses europeus. Elisa Reis fundamenta-se em Gerome Brum para afirmar:

[...] o germe da cidadania está exatamente no campo; é ali que primeiro surge uma noção contratual que é fundamental para a cidadania: é a luta camponesa para garantir os direitos mínimos que lança o primeiro germe do contratualismo. O contratualismo é o único elemento que não pode faltar, na noção moderna de cidadania, porque é ele que supõe a igualdade legal, fictícia, das partes contratantes. (REIS, 1999. p. 8)

Segundo Dalmo A. Dalari (2005), à medida que as populações migravam do campo para a cidade os direitos admitidos para os residentes na zona urbana passaram a ser estendidos aos habitantes da zona rural; no entanto, a cidadania na Grécia Antiga está enraizada à noção de cidade-estado, padrão de organização política, social e econômica, que não encontra parâmetros com o que conhecemos atualmente como cidade, pois era organizada por populações camponesas.

Sob perspectiva social, econômica e política, a Idade Média foi um período de transformações que levou a um novo panorama organizacional da sociedade. Durante o processo de implantação do feudalismo, houve mudanças sem as quais não seria possível observar um contexto em que se constata a formação de uma cidadania com características peculiares. O declínio econômico e bélico de Roma provocou diminuição de mão de obra escrava; o Estado buscou estratégias de sobrevivência, entre elas a adoção do regime de colonato, em que a terra era dividida entre a reserva senhorial e em lotes para os camponeses que tinham a obrigação de produzir e trabalhar para os senhores, sem remuneração. A escravidão deu lugar à servidão, modo de produção característico do feudalismo. Já os povos germanos, que tinham sua estrutura social firmada na família e na tribo, e não no Estado, concediam a terra, e os novos proprietários tinham o dever de defendê-las.

A Idade Média é marcada por alterações profundas nas estruturas sociais, que passa a ser estamental e hierarquizada, formada pela nobreza, Igreja e servos, porém, as más condições de vida no campo propiciaram inúmeras revoltas sociais e a evasão dos servos em direção aos *burgos*. Com a consolidação da burguesia, na Idade Média, como a classe social mais atuante política e economicamente, e embora o absolutismo monárquico mantivesse as características fundamentais da época, a figura do homem burguês foi alçada à categoria de “verdadeiro” cidadão, por essa atuação na sociedade.

Segundo Dalari (200-), a decadência e o fim do feudalismo deram-se naturalmente com a formação dos Estados Nacionais na Idade Moderna. A sociedade, mesmo organizada ainda entre nobreza, clero e povo, presencia o nascimento do Estado unitário e centralizador, dominado por um rei. A cidadania pensada nesse período era mais próxima da experiência clássica, que tinha a igualdade e a liberdade como princípios basilares, os quais são ainda princípios da cidadania moderna. Surge no século XVIII o movimento Iluminista, marcado por intensas revoluções sociais, políticas, científicas, econômicas e pelo renascimento dos ideais de liberdade, o que consolida os atuais princípios básicos de cidadania. Locke e Rousseau, por exemplo, conceberam o arcabouço liberal de sua democracia com base nos ideais iluministas; suas ideias procuravam regular o poder e garantir a livre atuação civil, política e econômica dos cidadãos, desvelando as desigualdades existentes na sociedade, o que serviu de argumento para os burgueses alcançarem o poder. Mas, apesar de as revoluções burguesas (Revolução Francesa e Independência Norte-Americana) terem incluído mais indivíduos no campo político das sociedades, a população mais pobre, e principalmente rural, não gozava de plenos direitos.

Mesmo assim, a Revolução Francesa foi a principal influência para o mundo adotar um novo modelo de sociedade. Nesse ambiente nasceu a moderna concepção de cidadania, que inicialmente serviu de argumento para eliminar os privilégios da nobreza, mas acabou usada para garantir a superioridade dos novos ricos. A ideia de cidadão nesse período aproxima-se da antiga aceção romana de “cidadão ativo”. Para ser considerado como tal tinha que possuir características como ser francês, do sexo masculino, ser proprietário de bens imóveis e ter renda mínima anual elevada; apenas esse poderia votar e ser votado e ocupar cargos na administração pública. Com a Revolução Francesa e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), começa a haver identificação profunda entre soberania popular, a universalidade dos direitos dos cidadãos e a fundação do Estado-nação, e isso fundamenta na atualidade o conceito e a compreensão do exercício de cidadania.

A definição contemporânea mais famosa de cidadania se encontra no ensaio clássico de Marshall, “Cidadania e classe social”, que, mesmo depois de décadas de publicação, continua a ser referência teórica importante para quem deseja refletir sobre a cidadania. Marshall (1967) enfatiza:

[...] pretendo dividir o conceito de cidadania em três partes. [...] Chamarei estas partes, ou elementos, de civil, política e social. O elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. [...] Por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo. [...] O elemento social se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social, e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. (MARSHALL 1967, p.63)

Para Marshall, o conceito de cidadania deve ser dividido em categorias para demonstrar que há um desenvolvimento desigual entre elas, e que as categorias surgem em determinada ordem: primeiramente a cidadania civil, que garante direitos de liberdade e justiça e a possibilidade de ascensão da burguesia; a seguir surge a cidadania política, para garantir que o Estado atenuar os efeitos provocados pelas desigualdades sociais. Por fim, a cidadania social, associada à ideia nascente do Estado de Bem-Estar Social, em que a riqueza produzida pela sociedade começaria a ser dividida entre a classe trabalhadora, e o progresso técnico proporcionaria vida digna a todos os cidadãos. A visão otimista de Marshall sobre os benefícios obtidos com a evolução das categorias da cidadania foi confrontada pela doutrina neoliberal, que tomou conta das economias a partir da década de 1980 e ainda permanece em plena atividade. Hoje, é mais comum o discurso sobre a transferência de responsabilidades do Estado para entidades civis ou empresas privadas, o que faz surgirem perspectivas para a discussão do significado de cidadania.

Embora Marshall estivesse certo quando afirmava que a cidadania civil é condição essencial à cidadania política e esta, por sua vez, viria a criar as bases da cidadania social, o caminho para seu exercício pleno não será e nem tem sido obrigatoriamente feito da maneira hierárquica e nem de forma irreversível como a proposta de Marshall, pois a conquista de direitos para os trabalhadores é fruto de muitas lutas e retrocessos, combatidos incansavelmente pelas disposições antidemocráticas das classes dominantes.

Compreendendo cidadania como “...um status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade [...] todos aqueles que possuem o status são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao status” (MARSHALL, 1967, p.76), entendemos que o aspecto jurídico de nacionalidade reza que o indivíduo possuidor de vínculos com uma comunidade político-estatal é um sujeito de direitos, logo, cidadão, mas que fazer parte de tal comunidade não garante aos indivíduos a efetividade de sua cidadania, em virtude das condições impostas por um sistema de exploração do homem em favor do lucro, que gera constantes conflitos e desigualdades. Para Darcísio Corrêa (2003):

As condições materiais para os cidadãos terem garantido um espaço público, portanto, eram concretamente sonegados pela lógica concorrencial e excludente do sistema de livre mercado, no qual apenas os mais fortes se apropriam das condições de cidadania. Em outros termos, os espaços de cidadania civil e política, formalmente abertos a todos os nacionais, eram negados pelos espaços privados em que se efetuam as condições materiais de existência. No terreno do mercado não se universaliza a cidadania. (CORREA, 2003, p.38)

Entretanto, a negação do vínculo jurídico de nacionalidade com o Estado implica negação de acesso ao espaço público, que é o espaço pertinente de reivindicação do indivíduo, deixando-o “à margem dos processos socioeconômicos e políticos, o que o torna supérfluo na sociedade e o exclui do espaço público” (BERWIG, 1997, p.21), imergindo-o em uma cultura do silêncio, na qual não tem voz e nem vez. A possibilidade de participação é condição dada ao indivíduo pelo vínculo que tem com algum tipo de comunidade jurídica e politicamente organizada, de forma que o aspecto da nacionalidade e o aspecto da política estão estreitamente ligados; para ser um cidadão o indivíduo deve estar ligado a um espaço de pertencimento e a um espaço de atuação.

Nesses termos, cidadania é:

[...] o vínculo jurídico que possibilita ao sujeito o acesso ao espaço público, que é o espaço de reivindicação da efetividade dos direitos humanos, bem como a construção desse espaço, o qual depende da participação e possibilita o exercício e a construção de novos direitos. (BERWIG, 1997, p. 39)

À condição de categoria estática de cidadania nacional, que uma vez concedida acompanha o cidadão para o resto da vida, seria acrescentada a atuação política do conhecimento e da luta adquirida na vivência cotidiana e coletiva.



Portanto, o aspecto jurídico da nacionalidade e o aspecto político não podem ser dissociados quando discutimos cidadania, pois eles se completam. Hannah Arendt afirma:

A cidadania é o direito a ter direitos, pois a igualdade em dignidade e direitos dos seres humanos não é um dado. É um construído da convivência coletiva, que requer o acesso ao espaço público. É este acesso ao espaço público que permite a construção de um mundo comum através do processo de asserção dos direitos humanos. (ARENDDT, apud LAFER, 1991, p.22)

Para a pensadora alemã deve existir vínculo jurídico do indivíduo com determinado Estado, pois sem esse vínculo o sujeito torna-se apátrida e não tem um sistema legal que o ampare e lhe garanta a efetividade de direitos e nem o espaço para sua reivindicação. Essa efetividade de direitos é alcançada na medida em que esse indivíduo fizer parte de um coletivo, de uma comunidade, em que a coletividade supere as individualidades, formando um todo participativo. Entretanto, para Schnapper (1998 apud PATROCÍNIO, 2001):

Na sociedade moderna, a cidadania é ao mesmo tempo o princípio da legitimidade política e a fonte do vínculo social. Viver em conjunto é ser-se conjuntamente cidadão. A sociedade democrática moderna define-se por um projeto de inclusão, potencialmente universal, de todos os cidadãos. (SCHNAPPER, 1998 apud PATROCÍNIO, 2001, p. 97)

Para esse autor a sociedade atual caracteriza-se pela ambição de transcender as fronteiras do pertencimento a todo e qualquer grupo; cidadão seria um indivíduo abstrato, sem qualificação particular, universal, pleno de direitos e centro da prática democrática.

A cidadania na era digital está inserida no campo da interação, da participação, e é intermediada pela comunicação, portanto, oferecer subsídios para que o indivíduo se comunique viabiliza o exercício da cidadania. Para Lévy (1999), as tecnologias digitais surgiram como infraestrutura do ciberespaço, um “novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento” (LÉVY, 1999, p. 32). O ciberespaço é um dos principais dispositivos atuais que proporcionariam ao sujeito contemporâneo a oportunidade de obter e construir conhecimento, de se comunicar e participar ativamente na construção do próprio ciberespaço e da cidadania.

As páginas da web exprimem ideias, desejos, saberes, ofertas de transação de pessoas e grupos humanos. Por trás do grande hipertexto fervilham a multiplicidade e suas relações. No ciberespaço, o saber não pode mais ser concebido como algo abstrato ou transcendente. Ele se torna ainda mais

visível – e mesmo tangível em tempo real – por exprimir uma população. (LÉVY, 1999, p. 162)

Nessa perspectiva, o ciberespaço contribui para a disseminação de saberes e expressão da identidade de uma população. Sérgio Amadeu da Silveira (2003) afirma ainda que “hoje, o direito à comunicação é sinônimo de direito à comunicação mediada por computador. Portanto, trata-se de uma questão de cidadania” (SILVEIRA, 2003, p. 29). Pela presença acentuada das TIC em nossa vida, o direito à comunicação passa a ser o direito ao uso dessas tecnologias e o acesso de todos à rede mundial de computadores.

A incorporação das TIC ao cotidiano das pessoas favoreceu a ocorrência de grandes transformações na sociedade e permitiu o aparecimento de novos modelos culturais, principalmente a cultura digital “como forma mais representativa das experiências individuais com essas tecnologias nos diversos espaços sociais” (SAMPAIO, 2011, p.160). As inovações tecnológicas na área da informação e da comunicação e, sobretudo, a internet, contribuíram e contribuem para a atuação do cidadão contemporâneo e para a ampliação/evolução do significado do termo cidadania. Novas práticas e novas terminologias como “cibercidadania”, “cidadania digital”, “ciberdemocracia”, cultura digital e cibercultura são acrescentadas ao vocabulário e ao cotidiano para melhor retratar o atual momento histórico. Rogério da Costa (2003) salienta:

A cultura da atualidade está intimamente ligada à ideia de interatividade, de interconexão, de inter-relação entre homens, informações e imagens dos mais variados gêneros. Essa interconexão diversa e crescente é devida, sobretudo, à enorme expansão das tecnologias digitais na última década. (COSTA, 2003, p. 8)

Sérgio Amadeu da Silveira (2009) acrescenta que “a cultura digital é a cultura da contemporaneidade” (SILVEIRA, 2009, s/p). Cultura digital é conceito amplo, que pode envolver e desenvolver ações em meios off line e on line, proporcionando a reconfiguração dos espaços de atuação e a própria atuação dos sujeitos, mergulhando a sociedade em um novo modelo cultural que se caracteriza pelas diversas possibilidades que as tecnologias digitais oferecem ao homem. Todos os sujeitos vivenciam a cultura digital, e isso não se restringe aos moradores da zona urbana; os moradores da zona rural a vivenciam de uma maneira ou de outra, ou sob ação direta pelo acesso e manipulação das tecnologias digitais (telefone celular, computadores, câmaras digitais, aparelhos de som digitais, DVD etc.) ou de forma indireta, pelo acesso a sistemas (eleitorais, bancários, previdenciários, vendas etc.).

Entretanto, Joseílda Sampaio (2011) ressalta que tal vivência não se resume a esse acesso, pois a compreensão da cultura implica, sobretudo, o conhecimento crítico e consciente desses recursos, pois somente assim os sujeitos se capacitarão para acessar e fazer circular mais informações, construir colaborativamente e refletir acerca das ações que acontecem no cotidiano (SAMPAIO, 2011, p.52). Porém, nem todos os indivíduos têm assegurado seu direito de acesso à cultura digital, o que aprofunda o distanciamento entre os grupos sociais, consolidando e reforçando as desigualdades sociais; logo, discutir, analisar e propor meios de inclusão na cultura digital deve compor, com outras reivindicações, uma agenda única de lutas de todos os sujeitos sociais.

Em menos de 20 anos o digital se impôs, pondo em crise os dispositivos de representação do mundo e categorias estruturantes do modo de vida do homem, como as oposições entre presença e ausência, longe e perto, original e cópia etc. O digital, ao mesmo tempo, desfez essas oposições, colocou em crise as representações do mundo humano e hibridizou as diferenças, o que implicou mudanças consideráveis na cultura que se constituía em torno dos eixos estruturantes: tempo, distância e espaço. Neves (2010) frisa que pode ser reducionista tratar o tema cidadania na era digital como distinta, separando de um lado a cidadania que opera no espaço físico e, de outro, a cidadania digital, que opera no ciberespaço; essas terminologias devem ser compreendidas como facetas do termo mais geral e abrangente que é **Cidadania**. Para Javier Bustamante (2010), as TIC redesenharam o conceito de cidadania pelo impacto que causaram, e que “o fenômeno humano não pode ser entendido fora de seu diálogo com a tecnologia” (BUSTAMANTE, 2010, p.12). Não podemos imaginar uma neutralidade em seu uso, pois as TIC desenvolvem-se em um mundo repleto de valores e interesses que não favorecem todas as pessoas igualmente. O autor acrescenta:

De fato, as redes digitais são o campo de batalha onde se travam algumas das lutas mais significativas pelos direitos humanos. Não podemos falar de liberdade de expressão nem de direito à informação se não considerarmos as possibilidades que as ditas redes oferecem aos cidadãos menos favorecidos. (BUSTAMANTE, 2010, p.15)

As redes digitais de comunicação possibilitam a atuação do cidadão além de seu espaço físico de vivências, adquirindo identidade supranacional. Patrocínio (2008) enfatiza que a cidadania nesse cenário tecnológico e globalizado perde, em certa medida, a dimensão relacionada às fronteiras do espaço nacional para adquirir um caráter mais universal.

Contudo, a facilidade de acesso à informação e à comunicação não é garantia do exercício da cidadania, não aumenta automaticamente a democracia e nem iguala o poder social em um país. Há que se levar em conta dois aspectos importantes: o acesso às TIC e à internet é desigual entre os países e entre a população de um mesmo país, por uma infraestrutura deficitária, por políticas de controle dos Estados-nação. A discussão e a defesa do direito à comunicação para esses países devem levar em consideração a necessidade de se aprofundar a democracia com a participação popular nas tomadas de decisão pelos diversos setores populares que precisam ter acesso a todas as etapas da produção ao consumo de informação, do conhecimento e da tecnologia como forma de garantia de acesso a uma sociedade mais justa e igual.

## **2.2. DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA DOS SUJEITOS DO CAMPO**

O modelo de cidadania preconizado pela teoria liberal contribui para aprofundar uma maior desigualdade no campo brasileiro, pois nega ao camponês o direito à terra, o que inviabiliza sua sobrevivência. As categorias rural e urbana encontram-se dissociadas como se ambas não fossem extensão de si e da outra, em uma relação de interdependência e complementaridade. Há a efervescência dos movimentos sociais que lutam para que todos tenham acesso aos direitos positivados em políticas públicas destinadas aos brasileiros, indistintamente. Maria do Socorro Xavier Batista (2006) assinala:

Os movimentos sociais têm assumido importante papel na afirmação dos direitos dos homens, mulheres, jovens, adultos crianças e pessoas de todas as idades, como sujeitos cidadãs e cidadãos; lutando para ampliar os direitos, para garanti-los formalmente, para efetivar aqueles já garantidos juridicamente; resistindo para que não se percam os direitos já conquistados; fiscalizando e cobrando para que sejam respeitados os já consagrados. (BATISTA, 2006, p. 2)

A conquista de uma cidadania do homem do campo apoia-se na ideia dos coletivos sociais e, por conseguinte, no fortalecimento da identidade e do território camponês para se efetivar, ao contrário da proposta hegemônica da sociedade capitalista, que se apoia na ideia do desenvolvimento econômico rural e na acumulação do capital agrário, negando a sobrevivência e o acesso aos bens àqueles que vivem do trabalho e da terra. Dentre as “áreas do silêncio” percebidas no cenário brasileiro, o campo é o espaço que mais agrega justificativas para esse silenciamento. Dos argumentos, o mais forte são as distâncias

geográficas e a inacessibilidade de localidades para a instalação de uma infraestrutura física que possibilite ao homem do campo o acesso aos meios de comunicação e a ações de inserção na cultura digital. Outro argumento é que a baixa densidade demográfica rural não justificaria os altos investimentos em tecnologia. Argumentos desfeitos quando observamos que os avanços tecnológicos permitem o acesso a quase todos os lugares do planeta a baixo custo, e que, na Constituição Federal de 1988, há o princípio básico de igualdade para todos.

As ações coletivas e organizadas por sujeitos coletivos, de luta pela terra, resultam da necessidade de socializar bens materiais e imateriais, vistos pelo capitalismo como propriedade privada. Ações que se caracterizam pela conquista de espaço próprio na sociedade e exposição dos problemas estruturais do campo, suas causas e consequências, visando à tomada de consciência pelos seus membros, por toda a sociedade. Os movimentos sociais populares existentes no campo são fruto das contradições históricas da sociedade brasileira, especialmente com o avanço do capitalismo na década de 1970. A ação mais visível dos movimentos sociais do campo é a ocupação de terras, e sobre isso Bernardo Mançano Fernandes (2001) afirma:

[...] São os trabalhadores desafiando o Estado, que sempre representou os interesses da burguesia agrária e dos capitalistas em geral. Por essa razão, o Estado só apresenta políticas que atenuam os processos de expropriação e exploração, sob intensa pressão dos trabalhadores. A ocupação é, então, parte de um movimento de resistência a esses processos, na defesa dos interesses dos trabalhadores, que é a desapropriação do latifúndio, o assentamento das famílias, a produção e reprodução do trabalho familiar, a cooperação, a criação de políticas agrícolas voltadas para o desenvolvimento da agricultura camponesa, a geração de políticas públicas destinadas aos direitos básicos da cidadania. (FERNANDES, 2001, p.1)

No entanto, nem os movimentos sociais são apenas movimentos de luta pela posse da terra, nem suas ações resumem-se a isso. Atrelada a ela se insere em suas agendas um aglomerado de outras lutas, principalmente aquelas que objetivam ver implantadas e efetivadas no campo as políticas públicas garantidoras dos direitos básicos, que fundamentam a cidadania, salientando, entre esses direitos, o acesso às TIC e o direito à comunicação, que são, talvez, as mais novas necessidades e expectativas dos camponeses. Uma das bandeiras de luta do MST é a democratização da comunicação; em sua página eletrônica o movimento esclarece:

O povo tem o direito de organizar seus próprios meios de comunicação social, de forma associativa. E o Estado deve garantir os recursos para que

exerça esse direito. É preciso democratizar os meios de comunicação, começando por acabar com o monopólio privado dos meios. Atualmente no Brasil menos de dez grupos – constituídos por famílias ou agremiações religiosas – controlam as maiores redes de comunicação, incluindo televisão, rádio, jornais, revistas e portais na internet. (MST, página eletrônica)

Continua afirmando categoricamente que “a comunicação não é mercadoria”, e como não tal não deve estar subordinada à lógica do mercado, mas a serviço do povo como determina a Constituição Federal brasileira. A inserção do campo na cultura digital deve estar atrelada a todas as lutas estabelecidas e essenciais para esse espaço: à luta pela terra, pelo saneamento, pela ecologia, pela sustentabilidade etc. para que, juntas, formem um todo indissociável que garanta ao homem do campo sua completa inserção social.

Ao observar os dados oficiais sobre o Território do Médio Sudoeste-Bahia, *locus* desta pesquisa, verificamos que ele apresenta uma realidade comum a quase todo campo brasileiro, com pouca densidade demográfica e uma produção agropecuária de baixo valor agregado, o que influencia diretamente o acesso de sua população rural aos bens disponíveis e aos direitos já garantidos, e uma participação efetiva na vida política local e global, caracterizando o não exercício pleno de sua cidadania, se a entendermos como Darcísio Corrêa (1999):

[...] A cidadania, pois, significa a realização democrática de uma sociedade, compartilhada por todos os indivíduos ao ponto de garantir a todos o acesso ao espaço público e condições de sobrevivência digna, tendo como valor fonte a plenitude da vida. Isso exige organização e articulação política da população voltada para a superação da exclusão existente. (CORRÊA, 1999, p.217)

Isso se efetivaria se os sujeitos residentes nesse território passassem a ocupar o espaço público e o entendessem como espaço de luta e reivindicações. As práticas autoritárias e pouco democráticas a que foi submetido o povo brasileiro em sua história produziram uma fraca cultura de participação política - a cultura brasileira foi forjada no colonialismo e consolidada na exploração permanente. Nilda Teves Ferreira (1993) frisa que “contamos com uma fraca cultura política, por causa da forma como se desenvolveu a nossa colonização, a formação de nossas elites, a instituição de nosso sistema político”. E acrescenta que “a versão patrimonialista que revestiu nossa cultura acabou frustrando, em suas origens, ideias de autonomia, liberdade e cidadania” (FERREIRA, 1993, p.71). Por essa herança cultural é difícil construir uma cidadania baseada no pertencimento, participação e emancipação. Além disso, a sociedade moderna impõe ao cidadão um modo individualista de vida que deixa de

lado os problemas concretos do cotidiano, que encontrarão respostas na reivindicação coletiva de direitos como moradia, saúde e educação.

Entretanto, algumas comunidades pesquisadas demonstram capacidade de auto-organização materializada em conselhos escolares ativos e na participação nos movimentos sociais. O silêncio muitas vezes é rompido quando os moradores do campo reivindicam seus direitos de forma organizada em conselhos escolares ou apenas se dirigindo às secretarias e prefeituras em busca de solução para seus problemas. Para alguns dirigentes municipais entrevistados não há uma cultura do silêncio no município, pois existe a posição reivindicatória dos moradores do campo.

*Eu digo que essa concepção de cultura do silêncio não condiz muito com a realidade, eles reivindicam seus direitos, lutam pelos direitos dos seus filhos, buscam a gente para reivindicar transporte, merenda, computadores... na escola não estão naquela cultura tão silenciosa como antigamente. (DEM 7)*

Defendemos o papel da educação do campo nesse processo como propulsora e agregadora de ações que objetivam aumentar a participação ou a capacidade auto-organizativa das comunidades localizadas em seu entorno; alguns dirigentes entrevistados já percebiam que os conselhos escolares são uma forma significativa de expressão da voz da comunidade:

*O campo hoje não está mais silencioso como antigamente, nós temos os conselhos escolares na educação do campo, os pais participam mais da educação dos filhos, estão inseridos na escola como participantes, nós temos um convívio, um conselho atuante (DME 6)*

Os Conselhos Escolares citados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) revelam-se fundamentais para a participação de cidadãos de todos os segmentos da sociedade na vida escolar, e como um dos poucos mecanismos existentes no contexto rural para que a voz do homem do campo seja ouvida. O caderno do MEC sobre Conselho Escolar e a educação do campo ressalta a importância da participação desses colegiados na construção e fortalecimento da identidade camponesa e na garantia da prática das políticas públicas dirigidas a uma população historicamente excluída dos processos decisórios.

Essa capacidade auto-organizativa seria facilitada e potencializada pelas TIC capazes de maior *abrangência* e possibilitar melhores ambientes para o debate público, possibilitando a criação de espaços de diálogos múltiplos e simultâneos que favoreçam a fluidez, a articulação e a integração entre a comunidade e com o próprio mundo. As novas formas de agir e pensar e, principalmente, de se comunicar, surgidas na contemporaneidade, foram

incorporadas no cotidiano com a chegada das TIC, e passaram a exigir dos atores envolvidos uma nova maneira de ver o modelo tradicional de educação, que busca a homogeneização da aprendizagem, e é ainda adotado na maioria das escolas e não se mostra adequado à realidade atual.

Ao nos referirmos à escola como espaço público e espaço que beneficiará a comunidade escolar e a população próxima, chegamos ao cerne da função social da escola como espaço agregador e fomentador de ações emancipatórias. Essas ações serão possíveis se a voz desses cidadãos for ouvida; e para ela ser ouvida são essenciais a provisão e o acesso aos meios de comunicação, e a qualificação técnica e cognitiva da população. Portanto, a escola que se propõe inserida na cultura digital torna-se espaço de subversão e contestação que não se coaduna com a prática conservadora, a rigidez curricular ou a arquitetura tradicional das escolas, antes defende a formação autônoma dos sujeitos, o que depende de uma visão crítica e questionadora do mundo. A ação emancipatória utilizaria as TIC como elemento amplificador do diálogo e da interação horizontalizada, que são ferramentas para o desenvolvimento da autonomia e efetivação da cidadania dentro da perspectiva de libertação dos sujeitos.

O presidente da Frente Parlamentar para a Educação para o Campo, quando questionado sobre o que entendia de Educação do Campo, afirmou:

*A educação no campo deve ser entendida como uma ação estratégica para a emancipação e cidadania de todos os sujeitos que vivem nas áreas rurais e ainda como parte da política de revalorização do campo, que pode colaborar com a formação das crianças, jovens e adultos para o desenvolvimento sustentável territorial, regional e nacional. (PFP - presidente Frente Parlamentar para Educação do Campo)*

A educação ganha relevância como instrumento de compreensão da realidade social e do diálogo que propicia a reflexão crítica sobre o mundo. A efetivação do direito à comunicação para a prática pedagógica fundamenta-se na capacidade de que a comunicação, em perspectiva emancipatória, permite ressignificar os espaços de aprendizagens, garantindo aos sujeitos sua propriedade de transformar as informações adquiridas em saberes críticos capazes de dar resposta às problemáticas reais e o respeito ao saber dos educandos e novas possibilidades de interatividade na sociedade em rede. As TIC, sintetizadas no acesso à internet, são meios admiráveis para o exercício de uma cidadania camponesa no compartilhamento e à interação. A internet propicia ao campo romper o isolacionismo geográfico e cultural em que vive, permitindo-lhe quebrar as barreiras dos seus territórios,



acessando os bens culturais disponíveis e, ao mesmo tempo, compartilhando saberes tradicionais. Mas, para isso, impõem-se condições fundamentais citadas neste trabalho: respeito ao direito à comunicação em seu mais amplo sentido: banda larga, equipamentos e qualificação técnica e cognitiva acessível.

A inserção da escola do campo na cultura digital, além de passar a ser um centro de reivindicação de direitos, promove a educação para a cidadania, participação ativa e consciente, possibilita a construção de um projeto político-pedagógico autônomo e articulado formado no diálogo com a sociedade, apto a garantir a formação crítica do cidadão. O professor é um mediador de informações, favorecendo o desenvolvimento de uma visão crítica e emancipação, ou seja, viabiliza a “capacidade de confronto, quebra da ordem vigente considerada impositiva e injusta” (DEMO, 2000, p.40).

O uso das tecnologias em educação, nessa perspectiva, exige a adoção de novas abordagens pedagógicas, novos caminhos que acabem com o isolamento da escola e a coloquem em permanente situação de diálogo, partilha e cooperação com as demais instâncias existentes na sociedade, o que se caracterizaria como ação social, política, econômica ou técnica, o que representa um conjunto de atos voluntários pelos quais o indivíduo reelabora seu mundo e tenta modificar seu espaço. Entendendo o papel emancipatório da educação, em consonância com a proposta freireana, no contexto camponês deve haver uma ação pedagógica firmada na crença da possibilidade de a educação contribuir para a formação dos indivíduos, como autores na formação de uma consciência crítica suficiente para impulsionar as ações humanas em busca de um mundo melhor.

Entre as instâncias comunicativas, a internet surge como sustentáculo da mundialização das culturas; na perspectiva local e global, é um canal difusor do conhecimento e socializador de saberes, e, apesar de seu alcance atualmente limitado, pois não pode ser acessada por todos, configura-se como elemento potencializador da voz. Nessa relação, o sujeito cresce e se desenvolve. É dever da escola, portanto, promover ações de acesso crítico e igual à internet, ratificando o seu papel de oferecer condições de participação e de ser um local de germinação da cidadania. Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (2011), afirma que “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias” (FREIRE. 2011, p. 30); ou seja, as TIC, além de potencializar a voz, reúnem a possibilidade de transformação da realidade.

O entendimento e o conhecimento da realidade do campo brasileiro são fundamentais para que a ação transformadora imprescindível ao campo esteja visceralmente atrelada ao

processo de transformação de toda a sociedade, ao resgate da tradição camponesa e à função social da terra. O Brasil possui um vasto território que está longe de ser densamente povoado, dispõe de terras cultiváveis suficientes para atender às exigências de seus habitantes; no entanto, no Brasil, 16,2 milhões de pessoas vivem abaixo da linha de pobreza, sendo que 47% vivem no meio rural (Censo IBGE, 2010), o que corresponde a aproximadamente 7 milhões de brasileiros camponeses vivendo abaixo da linha da pobreza. A população rural é especialmente atingida pela impossibilidade de a maioria dos trabalhadores rurais acessar a terra e pelos meios de produção detidos por uma minoria latifundiária, pois a concentração de terra em nosso país é uma das maiores do mundo; mais ou menos 1% dos proprietários possuem 46% das terras próprias para o cultivo e apenas 10% dos proprietários brasileiros detêm 80% das terras cultiváveis. Segundo dados do Incra, há no Brasil por volta de 1 milhão de hectares cultiváveis não utilizados. Por outro lado, 7 milhões dos trabalhadores têm renda anual inferior a 260 dólares, situando-se abaixo da linha de pobreza. Essa população foi historicamente marginalizada por um modelo de desenvolvimento com forte caráter urbano, impondo-se a urgência de políticas públicas para reduzir as disparidades rural/urbano, políticas ativas de garantia de renda, de saúde, eletrificação, saneamento e educação.

A estrutura fundiária do Brasil advém da época colonial, quando a coroa portuguesa, visando assegurar seu abastecimento, distribuía enormes lotes de terras a quem dispunha de capital para explorá-las, deixando pequenos lavradores cultivarem pedaços de terra sem lhes conceder título de propriedade. Quando houve a valorização das terras, em decorrência principalmente da abertura de rodovias, os fazendeiros-latifundiários se aproveitaram dessa brecha jurídica da falta de documentos que comprovassem a posse da terra, aliada ao alto índice de analfabetismo, para se apropriarem, com a ajuda de pistoleiros, das terras desses posseiros. Nos últimos 30 anos, o processo de desenvolvimento capitalista no meio rural privilegiou a concentração de terras, pois o Estado, sob o pretexto de se abrir e se adaptar à economia mundial, apoiou e subsidiou os grandes proprietários. A partir daí os proprietários de grandes extensões de terra tiveram ampliada sua influência nas decisões políticas e passaram a recusar as transformações agrícolas e tecnológicas, deixando terras inexploradas. Segundo o Relatório das Ligas Internacionais dos Direitos Humanos (2000), havia até então no Brasil 12 milhões de camponeses sem terras, enquanto 153 milhões de hectares de terras cultiváveis ficam improdutivos, e mais de 30 milhões de pequenos agricultores foram expulsos do campo nas últimas décadas.

Além da posse da terra, outros aspectos geram conflitos entre o direito dos proprietários e o direito de subsistência e sobrevivência da população rural, segundo o relatório Conflitos no Campo-2011 da Comissão Pastoral da Terra (CPT).

Atualmente, com a diversificação dos públicos e de suas demandas no campo – lutas pelos territórios tradicionais (quilombolas, fundos de pasto, geraiseiros, extrativistas em geral) –, o trabalho também se diversificou. Novas exigências têm sido postas para a CPT Bahia com as políticas de crescimento econômico e explosão de conflitos em razão dos grandes projetos de infraestrutura: agrocombustíveis (cana e eucalipto, sobretudo), irrigação, barragens, transposição de águas, minerodutos etc. (CPT, 2011, página eletrônica)

Segundo esse relatório, “conflitos são as ações de resistência e enfrentamento que acontecem em diferentes contextos sociais no âmbito rural, envolvendo a luta pela terra, água, direitos e pelos meios de trabalho ou produção” (CPT, 2011). Alguns dados comprovam a ferocidade dessa violação dos direitos humanos no campo. Em abril de 2012, a Comissão Pastoral da Terra lançou um relatório sobre conflitos no campo a partir de dados coletados em 2010. Houve 638 conflitos no campo, dos quais 57% referem-se a posseiros e a comunidades tradicionais, quase sempre causados pela instalação de grandes projetos, como barragens, ferrovias, rodovias, parques eólicos e mineração. Há conflitos pela posse da terra propriamente ditos - 854 em 2009 e 853 em 2010. Os conflitos gerados por expulsões, pistolagem, despejos e ameaças cresceram 21%, com 638 casos em 2010. Das categorias sociais vítimas das 604 ocorrências de ações violentas em conflitos no campo, 57% eram populações tradicionais e outros 43% eram militantes da luta pela reforma agrária, como sem-terra (182 conflitos), assentados (61), pequenos proprietários (9) e outros. Para a CPT, os dados:

[...] deixam evidente que não é por causa da ação dos sem-terra que a violência no campo persiste, mas sim devido à violência sobre a qual se alicerçou todo o processo de ocupação territorial brasileiro desde o tempo da Colônia até os dias de hoje. (CPT, 2011)

Outro dado estarrecedor no campo diz respeito ao uso indiscriminado de agrotóxicos na lavoura. O MST afirma em sua página eletrônica que o Brasil é o maior usuário de agrotóxicos no mundo, o que causa doenças ao homem e contaminação da água e do solo. A CPT registra que no ano de 2012 houve crescimento substancial nos conflitos pela água em todo o Brasil, que já totalizam 115 em 19 Estados da União, desde aqueles gerados pela

estiagem que assola o nordeste brasileiro, aos causados pela construção de hidrelétricas, barragens e açudes e mineradoras, promovidos por ações de empresários e obras dos governos estaduais e federal. Outra situação degradante com predominância no meio rural é a existência de trabalhos análogos à escravidão. A Fundação Palmares, em sua página eletrônica, divulgou no dia 15 de janeiro de 2013 a seguinte notícia:

O Grupo Especial de Fiscalização Móvel do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) encerrou o ano de 2012 contabilizando a libertação de 2.094 trabalhadores de condições análogas à escravidão. Os resgates ocorreram em 134 estabelecimentos, entre fazendas, carvoarias, canteiros de obra, oficinas de costura e outros, conforme levantamento feito com base em informações sobre operações de resgate (FUNDAÇÃO PALMARES, página eletrônica)

E completa: “A pecuária apresentou, de longe, o maior número de resgates de trabalhadores escravos, seguida por atividades ligadas ao plantio e extração de madeira e pelo carvão”, e que o mesmo grupo “resgatou 144 trabalhadores em dez fazendas de soja ou com registro de produção do grão”. Isso mostra que no campo brasileiro ocorrem fatos, muitas vezes longe dos holofotes da mídia nacional e estrangeira, que poderiam tornar-se mais visíveis caso as populações atingidas tivessem meios garantidos de mostrá-los ao mundo, mas isso seria possível caso o direito à comunicação seja efetivado e visto como um direito que quando não respeitado torna indisponíveis outros direitos.

Nada menos de 120 situações conflituosas rurais ocorreram na Bahia em 2011, como invasão de territórios quilombolas e indígenas, assassinatos, ameaças, combate ao uso indiscriminado de agrotóxicos e à poluição, luta pela segurança alimentar e acesso à água. No Território do Médio Sudoeste há conflitos significativos na área rural; o MST possui cerca de oito acampamentos de famílias, nas estradas, à espera de resolução dos órgãos competentes para a sonhada reforma agrária. Durante esta pesquisa, cerca de 150 famílias foram obrigadas, por ordem judicial, a desocupar três fazendas ocupadas por integrantes do MST, em Maiquinique, um dos municípios do território. Outro movimento importante ocorre no momento, nessa região: uma grande empresa de celulose, localizada mais ao sul da Bahia, busca legitimar e legalizar a expansão da monocultura do eucalipto nesse território, promovendo audiências públicas, reuniões e promessas de desenvolvimento para a região. O discurso oficial, em ambos os casos, para justificar a saída dos militantes do MST dos acampamentos de Maiquinique e implantação de uma monocultura do eucalipto, que será

devastadora para os biomas próprios do território, é a defesa do modelo de desenvolvimento agrícola adotado pelo governo brasileiro.

No relatório aqui referenciado, a citação do professor Antônio Brand (2011) provoca a analisar melhor o que se entende por desenvolvimento:

O argumento da conquista colonial com o qual se buscou justificar a morte de tantos povos indígenas foi substituído pelo argumento do desenvolvimento do país, que permite seguir atropelando direitos e a continuidade das violências (CPT, página eletrônica)

Gomes e outros (2010) buscam diferenciar a noção de desenvolvimento agrícola de desenvolvimento rural: o primeiro relaciona-se com crescimento, modernização e dinamização da agricultura; por desenvolvimento rural entende-se que deve abranger os aspectos territorial, social, ambiental e econômico. Durante os anos 1990 surgiram e amadureceram dois projetos para o Brasil rural. O primeiro, entendido como desenvolvimento agrícola, visa maximizar a competitividade de agronegócio em seu segmento primário (agricultura, pecuária, silvicultura e pesca), minimizar os custos de produção, otimizar a transferência da produção até a indústria de transformação, o que implicaria especialização das fazendas e exigência de mão de obra qualificada, excluindo do processo a maior parte dos agricultores trabalhadores rurais brasileiros. O segundo projeto, entendido como desenvolvimento rural, baseia-se no sistema poliprodutivo de culturas e criações, desenvolvimento humano, respeito ao meio ambiente, descentralização e acesso aos serviços sociais e industrialização difusa (sistema de industrialização baseado na formação de arranjos produtivos locais especializados e formulados em princípios de cooperação e competitividade, respeito aos saberes locais, aberto às inovações tecnológicas). O segundo modelo coaduna-se com a visão de campo e desenvolvimento proposta nesta pesquisa, por entender que o atual modelo brasileiro de agronegócio produz impactos negativos na vida dos povos do campo, florestas e águas, impedindo o cumprimento da função socioambiental da terra, promovendo exclusão e violência, degradação dos recursos naturais e perda de saberes tradicionais. A teoria do desenvolvimento agrícola adotada pelo modelo agrícola brasileiro para a superação da pobreza e da exclusão social encontra respaldo na teoria evolutiva da cidadania, proposta por Marshall, segundo a qual chegaríamos ao exercício de uma cidadania plena quando a riqueza produzida pela sociedade fosse dividida entre a classe trabalhadora, e o progresso técnico proporcionaria vida digna aos cidadãos. Mas o que vemos é a violação dos direitos humanos fundamentais da maioria da população brasileira, especialmente das populações

indígenas, ribeirinhas, quilombolas e trabalhadores rurais sem terra, em favor do capital financeiro. Para os povos do campo, exercer sua cidadania dentro do cenário degradante significa lutar contra a lógica de desenvolvimento abraçada pelo governo brasileiro, e contra o poder político e econômico de empresários do agronegócio. Significa participar e reivindicar.

O campo brasileiro é cenário de intenso desrespeito aos direitos humanos, conflitos e exploração, associados a projetos de desenvolvimento em sua maioria subvencionados pelo governo federal, sob a alegação de gerar postos de trabalho, arrecadar mais impostos ou promover a inclusão do Brasil no mercado internacional. Essa lógica gera uma série de violações dos direitos humanos no campo ou reforça as desigualdades em que vive a população. Os casos de trabalho escravo aumentam, do mesmo modo que crescem o uso de agrotóxicos, contaminação do solo e da água, a prática de diferenças salariais entre pessoas que exercem a mesma função por sua condição de gênero ou etnia, a violação dos direitos fundamentais de grupos vulneráveis, a expropriação do território do campo em favor de projetos que beneficiam o agronegócio, entre diversas situações.

Um dos momentos marcantes desta pesquisa foi presenciarmos a desocupação, por ordem judicial, de uma fazenda no município de Maiquinique, ocorrida em março de 2012. A violação dos direitos humanos era visível na destruição dos barracos, na destruição do barracão que abrigava uma escola com 40 alunos, da casa de farinha e das plantações. Além disso, havia nas histórias de vida relatadas informalmente pelos integrantes pontos que convergiam sempre para a violação dos direitos humanos, retratadas nas situações de exploração, expulsão de seu local de origem pela demissão, pois os fazendeiros não querem assegurar os direitos trabalhistas; péssimas condições de vida ali existentes sem escola, comida, saúde e estradas; ou na força bruta nos vários tipos de violências sofridas. Alguns sem terra presentes no processo de desocupação afirmaram que o direito à terra é o direito à vida, pois dela tirarão seu sustento, escola, saúde e água, e que para se fazerem notados precisam recorrer ao estardalhaço das ocupações e invasões: “Como alguém no mundo irá saber que nós existimos? Que passamos fome? Que vivemos na miséria mais absoluta?!”.

Diante disso, evidenciava-se que o direito à comunicação viabiliza a efetivação de outros direitos. Mas sinaliza que a “cultura do silêncio” pode ser rompida em ações dos movimentos sociais que se fazem ouvir de uma maneira ou de outra. Quando perguntados como seria o movimento se tivessem acesso à internet, rádio comunitária ou outro meio de amplificar sua voz, um deles sorriu: “Aí sim o mundo saberia que não precisamos de 300 policiais armados, precisamos só de terra para alimentar nossos filhos, só com nossa pouca força fazemos tanto barulho, imagina com esses aparelhos todos?”. Um entrevistado

sintetizou a importância que as TIC assumem no processo de luta pela garantia de direitos humanos mínimos para a sobrevivência:

*É muito importante que tenha TIC no campo, as tecnologias mostram a gente para o mundo e mostram o mundo para a gente (MST-1).*

Característica própria da internet é que converte para um ambiente ideal de comunicação as vozes que costumam não ser ouvidas, como a dos povos silenciados do campo que historicamente ficam à margem dos fluxos comunicacionais ou arredios à participação política em suas formas mais tradicionais, e assim rompem o isolamento físico e político pela rede mundial de computadores. Com acesso às ferramentas a utilizariam para interagir entre si e com o mundo e ganhar legitimidade e visibilidade. Ressaltamos, porém, que a essência desse processo não está na utilização dos mecanismos midiáticos, mas na maneira como qualificam e dão sentido ao tipo de interação e comunicação resultantes das estratégias comunicacionais. Não é apenas buscar a visibilidade como fim em si mesma, para autopromoção, mas utilizar a nova ambiência que a internet proporciona para promover a interação com outras comunidades do campo, com o mundo e com seus pares, e a participação e envolvimento de todos na luta pelos direitos humanos no campo. O ato de mostrar-se não tem um fim em si mesmo, mas no contexto em que foi produzido significa revelar as condições de vida de uma população, paralelamente à conexão com o restante do mundo, em diálogo permanente. A presença das TIC no campo e nos movimentos sociais é condição importante para o encaminhamento das complexas questões sociais e luta pelos direitos humanos a ser enfrentada pelo homem do campo.

### **2.3. DIREITOS HUMANOS E DIREITO À COMUNICAÇÃO**

Documentos como *Bill of Rights* (1689); *Declaração de Independência e Direitos Americana* (1776); e *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (1789), segundo Raimunda Aline Lucena Gomes (2007), são, na verdade, os primeiros argumentos políticos promulgados a favor de uma das principais liberdades fundamentais do Estado de Direito Burguês: a liberdade de expressão forjada na liberdade de imprensa, por um indivíduo emancipado de grupos sociais, principalmente a Igreja. A institucionalização dessas liberdades não implicava mudanças na estrutura da sociedade civil burguesa e era prerrogativa dos homens sábios que compunham a elite burguesa. Ainda de acordo com a mesma autora, a

Declaração Francesa é a primeira que traz a palavra “comunicação” explicitamente relacionada à liberdade de opinião, expressão e imprensa.

Art. 11. A livre comunicação dos pensamentos e opiniões é um dos direitos mais preciosos do homem; todo cidadão pode pois falar, escrever, imprimir livremente, respondendo, todavia, pelo abuso dessa liberdade nos casos determinados pela lei. (DECLARAÇÃO DE DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1789)

Após a Segunda Guerra Mundial, a humanidade encontrava-se assombrada com a capacidade de destruição dos homens, que ameaçava a sobrevivência da própria espécie. Na tentativa de pôr fim às ameaças de genocídio e às atrocidades, ou para que esses fatos e ameaças ocorridas em escala mundial não mais se repetissem, a comunidade internacional passou a propugnar a criação de um organismo internacional que assumisse papel de referencial ético para a humanidade. Criou-se a Organizações das Nações Unidas (ONU). Em 1948 a ONU, em consenso com os países membros, elaborou o documento denominado Declaração Universal dos Direitos Humanos (DHDU), que consagrava direitos sociais, políticos, civis, econômicos e culturais, afirmando categoricamente serem direitos universais, interdependentes e indivisíveis.

Esses direitos, a partir daí, transcendem as fronteiras estabelecidas e sua área de influência ultrapassou o limite dos países membros da ONU. A internacionalização dos direitos humanos fez surgir órgãos e instâncias para sua proteção ou de luta por sua efetivação. Em nível global, a própria ONU assume o papel e, em nível regional, a OEA (Organização dos Estados Americanos), em instrumentos jurídicos como convenções, declarações, tratados, pactos etc., agem para os instrumentos se converterem em obrigações realizadas plenamente. Outros organismos na luta resultam do poder de mobilização sociedade, como as organizações não governamentais e movimentos sociais, associações de moradores, partidos políticos, sindicatos etc. O debate internacional sobre o direito à comunicação tem como referência a Unesco, órgão das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. A partir da década de 1960 o tema comunicação tornou-se o centro de interesse nos fóruns, consequência da pressão exercida pelos países não alinhados (sem compromisso formal com os polos antagônicos liderados pela União Soviética e EUA), que reivindicavam maior equilíbrio no fluxo da informação entre todos os países.

O período que sucedeu a Segunda Guerra, a partir de 1945, caracterizou-se pela disputa entre capitalismo e comunismo, que promoveu uma divisão bilateral do mundo entre dois modelos hegemônicos de poder liderados pelos Estados Unidos e pela então União



Soviética (URSS), o que resultou em um período denominado de “Guerra Fria”, caracterizado pela disputa entre dois modelos de vida social, cultura, de sistema político e econômico e, principalmente, de pensamento ideológico. A comunicação no período é marcada pela explosão da cultura de massa, clamor pela liberdade de informação, ascensão do tema como objeto de investigação científica em várias áreas do conhecimento, processo de implantação da indústria cultural (liderado pelos EUA), industrialização e valorização tecnológica dos meios massivos de comunicação. Na década de 1950, segundo Gomes (2007):

O avanço da indústria da comunicação de massa, como um dos principais instrumentos para o desenvolvimento, através das agências de notícias, dos grandes estúdios de cinema, da difusão via televisão dos produtos culturais, logo mostrou-se um grande aliado para a expansão massiva da ideologia capitalista, que defendia, acima de qualquer coisa, a livre circulação da informação e dos bens simbólicos. Já o bloco soviético via esse movimento com muitas ressalvas, apesar de terem interesse no poder abrangente dos meios de comunicação de massa. (GOMES, 2007, p. 83)

Apesar do aparente crescimento econômico do mundo nesse período, havia gritante desigualdade na distribuição de riquezas; a indústria da comunicação e os avanços tecnológicos concentravam-se em países ocidentais, e a Unesco, em suas resoluções, considerava informação como seu objetivo principal, o que significava o intercâmbio de pessoas e difusão do pensamento. O órgão reivindicava apenas o livre fluxo e a eliminação de barreiras, com a indicação do seu uso para servir a objetivos educacionais, científicos e culturais.

Na década seguinte, precisamente em 1966, nos documentos produzidos na Conferência Geral da ONU aparece a palavra comunicação em um conceito mais amplo, incorporando a livre circulação das informações e intercâmbios internacionais, informação, informação pública e fomento à compreensão internacional, documentação e bibliotecas, e estatísticas. Para Gomes (2007),

É uma incipiente mudança conceitual, inaugurando outro momento no discurso da Organização. Um resgate das preocupações instrumentais/técnicas que proporcionavam a difusão dos conteúdos (informação), mas deixando explícito tudo isso como parte de um processo mais amplo e complexo que é a comunicação. Apesar de permanecer com grande destaque, a informação, agora, é parte e não o todo. (GOMES, 2007, p. 87)

As teorias do francês Jean D’Arcy, em 1969, serviram de base e fomentaram as discussões travadas na Unesco nas décadas de 1970 e 1980 sobre a Nova Ordem Mundial da

Informação e Comunicação (Nomic). Jean D'Arcy afirmava a necessidade da criação de um novo direito humano na Declaração Universal dos Direitos Humanos, por entender que até então a fundamentação contida nos documentos da ONU não contemplava mais as demandas dos avanços da indústria da comunicação de massa. Na Convenção Americana sobre os Direitos Humanos, de 1969, em que foi assinado o Pacto de San José da Costa Rica, ocorrem as primeiras modificações quanto ao enfoque do direito humano à comunicação. O documento demonstra preocupação que transcende o direito de falar, escrever ou pensar, e as responsabilidades decorrentes dessas ações.

Os argumentos apresentados por D'Arcy não chegaram a fundamentar novos conceitos de liberdade de opinião, expressão e informação, mas fomentaram uma série de debates e contribuíram para que em 1976 os problemas da comunicação na sociedade fossem estudados com mais profundidade. Foi instaurada pela ONU a Comissão Internacional para os Estudos da Comunicação, que gerou o documento referência chamado de “Um mundo, muitas vozes – comunicação e informação na nossa época” ou apenas “Relatório MacBride”, em 1980. Os autores do relatório sinalizavam um conceito de comunicação mais abrangente, afirmando que o que até então se entendia como comunicação era, na verdade, um monólogo autoritário de interesse do emissor; o receptor era passivo e não havia a oportunidade de diálogo autêntico. Quando ressaltam que a comunicação é processo bidirecional e essencial, voltam-se do mesmo modo para o entendimento que posterior, de que somente na interação dialógica categorias como desenvolvimento e democracia estarão plenamente ao alcance de todos. Para Freire (2011, p. 109), “se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”. Entender comunicação, então, em uma relação intrínseca com os direitos humanos e o diálogo, como proposto por Freire. A importância do documento reside na defesa da Nomic, e de uma nova perspectiva em relação à comunicação que seria entendida como direito humano fundamental, o que propunha Jean D'Arcy, e a defesa do processo de democratização da comunicação. Mesmo não sendo executadas, as ideias continuaram vivas e se espalharam pelo mundo de diversas formas, inclusive no Brasil, onde se uniram aos movimentos pela redemocratização do país, na década de 1980.

Em 1995 os países mais industrializados do mundo ratificaram na Cúpula de Bruxelas a noção de “sociedade da informação”, modelo de sociedade assentado em um modo de desenvolvimento social e econômico que tem como meio de criação do conhecimento a informação, a qual assume papel fundamental na produção das riquezas e contribuição para a melhoria da vida dos cidadãos. A Declaração do Milênio (ONU-2000) tinha como objetivo

sintetizar e sistematizar os diversos acordos internacionais alcançados em várias cúpulas mundiais ocorridas na década de 1990. Nessa Declaração, os membros acordam uma série de compromissos para melhorar o destino da humanidade. A partir daí, ainda em 2000, um acordo foi orquestrado pela ONU: 191 países assumiram um pacto para eliminar a pobreza. No documento foram estabelecidos oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio a serem alcançados até 2015, por meio de ações de combate à pobreza e à fome e promoção da educação, igualdade de gênero, políticas de saúde, saneamento, habitação e meio ambiente. O desdobramento dos objetivos impôs uma relação mais próxima com a comunicação, pois a possibilidade de alcançá-los imbricava-se à percepção de que desenvolvimento e democracia estavam intimamente ligados à universalização da comunicação. A ONU, pela resolução nº56/2001, ao lado da União Internacional de Telecomunicações – UIT, instituiu o projeto da Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação (CMSI), que em seu plano de ações propõe: a) adaptação dos currículos escolares às TIC, com ênfase para o ensino médio e fundamental; b) estabelecimento da meta de oferecer acesso às TIC a pelo menos 50% da população mundial até 2015; c) necessidade de implantação das TIC em universidades, bibliotecas e órgãos governamentais; c) promoção de indústrias nacionais, e também as ligadas à produção local; f) oferecimento de condição para que toda a população tenha acesso ao rádio e televisão (ONU, 2001). Para o intento, as nações ricas se comprometeram a destinar parte do seu Produto Interno Bruto para a assistência a países menos desenvolvidos. Em 2003, em Genebra, promoveu-se um encontro com o objetivo de definir os objetivos da Cúpula. O documento resultante do encontro tratava de temas como educação, conhecimento, informação e comunicações, como pilares para o progresso humano.

As últimas resoluções da ONU no século XXI consolidam o papel das TIC na sociedade contemporânea, no entanto enfatizam o seu caráter instrumental, especialmente o papel da internet na sociedade da informação. Gomes (2007, p.117) acrescenta: “Mesmo quando, em 1999, passou a falar ‘por uma sociedade da comunicação e informação para todos’, a defesa do acesso prevaleceu em detrimento da participação”. A autora reflete que os dois documentos, de 2003 e 2005, possuíam concepções antagônicas entre os países industrializados, os conglomerados de mídia e das empresas de telecomunicações fechadas em suas perspectivas mercadológicas, enquanto a sociedade civil centrava-se na defesa do desenvolvimento social pelas TIC, sem fins comerciais, com distribuição equitativa das tecnologias e acesso à informação para a população mundial.

As resoluções da Unesco de 2001, 2003 e 2005 pouco incorporaram do teor contestador do discurso político da sociedade civil, que reivindicava o fim dos monopólios e

oligopólios que concentram os meios de comunicação no mundo, debate livre e aberto sobre o direito à comunicação, o acesso universal à informação, a democratização da comunicação e do conhecimento, com a distribuição equitativa das tecnologias. As demandas da sociedade civil não foram contempladas, e a Unesco se mantém em silêncio, reforçando a importância de acesso das comunidades à informação e à comunicação como condição para o desenvolvimento dos povos.

Atualmente, novos aspectos são associados à luta pelos direitos humanos e direito à comunicação, como a exigência de circulação e produção livre da informação e das ideias. O direito à conexão é reconhecido pelos organismos internacionais como direito fundamental do ser humano. Impedir o acesso à informação pela *web* vai de encontro ao que está no Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos de 1966 da ONU, pois define que o governo que infringe o artigo sofreria restrições específicas, pois viola o direito humano da livre expressão e acesso à informação. O texto da ONU refere-se apenas às restrições impostas a um sistema de conexão já implantado; se um governo impedir o acesso da população infringirá o artigo 19 do referido texto. Entretanto, não se refere aos governos que não executam políticas públicas sérias que garantam o acesso à informação de qualidade para toda a população, como é o caso brasileiro, que permite que o campo esteja marginalizado na sociedade conectada, interativa, perpetuando as sequelas impetradas pela “cultura do silêncio”. A falta de acesso contribui para a marginalização de uma parcela significativa da população brasileira que habita a zona rural, deixando-a distante dos processos decisórios, afetando os processos de construção de identidade política e histórica, participação social e o *ser-fazer-estar* no mundo.

No atual contexto social em que a informação e o conhecimento são considerados instrumentos de trabalho, a infraestrutura de acesso à banda larga é fundamental, proporcionando benefícios sociais e dinamizando a economia. De acordo com estudo elaborado pela Consultoria McKinsey, em 2009, e divulgado pelo Ministério da Educação, aumento na penetração da banda larga na ordem de 10% tem potencial de acréscimo de 0,8% a 1,4% no Produto Interno Bruto dos países da América Latina, o que significaria aumento entre 50 e 70 bilhões de dólares na região e a geração de 1,1 a 2,7 milhões de empregos. Cada vez que o indivíduo não tem acesso ou desconhece as tecnologias, ou ainda não foi a ele possibilitado seu uso crítico, seus direitos estão limitados. A inserção do indivíduo na cultura digital é exigência inerente ao cidadão do século XXI e relaciona-se ao exercício da cidadania e aos direitos fundamentais do cidadão, que devem ser reconhecidos, protegidos e promovidos. O cidadão rural deste século deve considerar a cibercultura como novo fator de cidadania e , essencial ao atual momento histórico. Portanto, não se deve pensar em inserção

na cultura digital sem refletir sobre conexão de qualidade à internet e acesso amplo ao conhecimento que circula na rede mundial de computadores. Para isso é imprescindível uma conexão de qualidade à rede por meio da banda larga (tecnologias que permitem uma velocidade superior de conexão à internet). Quanto a isso, o Plano Nacional de Banda Larga, PNBL, (Brasil-2010), explicita:

Apesar do amplo reconhecimento sobre a importância e os benefícios do acesso banda larga, a própria definição 'banda larga' não é consensual. Conforme apresentado no capítulo dois, as definições existentes de banda larga são sempre feitas em termos de velocidade de acesso, e não há um consenso sobre que velocidade é essa. Isso pode ser explicado: (i) pela dificuldade de se estabelecer padrões de tráfego que espelhem a diversidade de expectativas, comportamentos e padrões de uso dos consumidores finais; e (ii) pelo explosivo crescimento do tráfego, o qual torna obsoleta qualquer definição que se baseie apenas na largura da banda do acesso à internet, exigindo constantes atualizações. (BRASIL, 2010)

O Relatório do Centro de Pesquisa e Desenvolvimento em Telecomunicações (CPqD, 2011), a União Internacional de Telecomunicações (UIT) define tecnicamente banda larga como a transmissão acima de 1,5 a 2 Mbit/s. Existem outras definições adotadas por diferentes países e organizações internacionais, reflexo da rápida evolução tecnológica para atender a uma demanda crescente de serviços e aplicações que requerem cada vez mais o suporte de uma banda larga mais elevada, o que dificulta uma definição estável para a taxa limiar da banda larga. O Brasil apresenta uma conceituação propositadamente fluida do acesso em banda larga:

O acesso em banda larga é caracterizado pela disponibilização de infraestrutura de telecomunicações que possibilite o tráfego de informações contínuo, ininterrupto e com capacidade suficiente para as aplicações de dados, voz e vídeo mais comuns ou socialmente relevantes. (BRASIL, 2010)

Com a fluidez e dinamismo conceitual espera-se que o PNBL estimule o desenvolvimento de tecnologias cujo desempenho seja crescente de modo a suportar novas demandas e aplicações. Do ponto de vista social, por meio da banda larga é possível desenvolver inúmeros serviços nos campos da educação, segurança pública, serviços de utilidade pública, compartilhamento e produção de ideias, saberes e informações, entre outras tantas vertentes. Qualquer plano que tenha como centro o acesso à internet deve vê-la como rede de integração e espaço para a qual convergem distintas perspectivas culturais, sociais, econômicas e culturais, e acessá-la é direito de todos.

## 2.4 COMUNICAÇÃO COMO PROMOTORA DE DIREITOS

É possível estabelecer uma relação bastante pertinente e já instituída entre os direitos humanos e a comunicação, analisada sob duas perspectivas, a partir da própria comunicação e sua forma de enxergar os direitos humanos, entendendo quais são e explorando as reais condições de exercício da comunicação pelos cidadãos; e em uma segunda perspectiva, como o mundo dos direitos humanos enxerga a comunicação, refletindo como contribuiria para a promoção desses direitos.

Assumir a comunicação sob quaisquer perspectivas significa reconhecer que todo ser humano tem direito à voz, e que cabe ao Estado garantir seu exercício, que não se limita à recepção passiva ou à expressão da informação produzida. Para Mattelart (1999), a chamada “sociedade da informação” será possível quando a informação circular livremente.

A sociedade da informação só pode existir sob a condição de troca sem barreiras. Ela é por definição incompatível com o embargo ou com a prática do segredo, com as desigualdades de acesso à informação e sua transformação em mercadoria. (MATTELART, 1999, p.13)

Seria o reconhecimento da centralidade do ser humano como agente de sua existência, reafirmando a comunicação como direito de todos, universal e profundamente imbricado a outros direitos fundamentais e como elemento estruturante para a efetivação da cidadania. A efetivação plena do direito à comunicação possibilita o acesso ao conhecimento, objeto do processo de comunicação e entendido como bem público. A produção e a disseminação não podem ser condicionadas ou impedidas por quaisquer razões.

Todavia, o espaço público brasileiro das comunicações, que deveria ser aberto e plural, é controlado por uma pequena parcela da população, deixando milhões de brasileiros excluídos do exercício pleno de seu direito à comunicação. Aqui entendido como o direito de todas as pessoas terem acesso aos meios de produção e veiculação de informação, possuir condições técnicas, materiais e conhecimento para estabelecer relação autônoma e independente com os meios de comunicação. Uma sociedade que tenha tal disparidade entre quem detém os meios de comunicação e a população em geral não pode se afirmar igualitária e justa. É preciso atuar contra as forças econômicas, sociais e políticas que possibilitam a manutenção da situação de desigualdade.

Segundo Barbosa e Brandt (2005, p. 8), “é o próprio constrangimento do direito à comunicação um dos principais dificultantes para que a comunicação cumpra o papel de

promotora de direitos”. Diversas transformações sociais ocorridas recentemente mostram a necessidade de efetivação do direito à comunicação, colocando-o como questão central para a humanidade, reconhecendo o direito de exercício da comunicação como basilar para uma organização social igual, justa, plena e democrática. A exigência revela a necessidade crescente de construção de espaços sociopolíticos voltados à discussão da comunicação, para Estados, governos, empresas privadas e outros grupos sociais reivindicarem o reconhecimento do direito à comunicação e que, por meio dele, haja visibilidade a outros direitos ainda indisponíveis.

As dimensões da comunicação e dos direitos humanos integram-se e se complementam diante do desafio de garantir o exercício da cidadania plena para todos. O respeito à diversidade e a pluralidade são condições para a comunicação cumprir seu papel de promotora dos direitos humanos e para o direito à comunicação ser assegurado, porque quanto mais diversificada e plural a comunicação, mais democrática será.

O modelo proposto de comunicação se baseia nos princípios fundamentais da igualdade e da liberdade. A liberdade de acesso da população a todos os meios de comunicação, dos elementares aos sofisticados, e a liberdade de uso dos canais de comunicação segundo as necessidades contribuem para o avanço da cidadania que ocorre pela possibilidade de participação na comunicação e essencialmente porque amplifica a ação cidadã na busca pela ampliação dos demais direitos.

Ao possibilitar aos sujeitos do campo a livre circulação de experiências e opiniões, a comunicação mostra-se espaço privilegiado de reconstrução da realidade e permite o surgimento de discursos e práticas sociais. Além de ferramenta de sobrevivência, torna-se instrumento de poder.

Falar e ser ouvido, acessar e produzir informação qualificada, relacionar-se individual e coletivamente, expressar publicamente opiniões, através de quaisquer meios, e participar ativamente do espaço público são aspectos de uma mesma necessidade, de um mesmo direito: a comunicação. (Unicef, 2012)

A comunicação exerce papel educativo quando possibilita ao sujeito compreender melhor o mundo e ser capaz de interferir em seu entorno e na sociedade, objetivando o respeito aos direitos humanos. Paulo Freire alertava para a importância de o oprimido resgatar a palavra; completamos que, além de recuperada, a palavra deve ser difundida além da distância do alcance da voz humana, prolongando-se por todos os meios possíveis.

### **2.4.1. Comunicação como promotora do direito à educação no campo**

Em uma perspectiva educativa, inquieta-nos o fato de que à escola do campo ainda é negado o direito de fazer parte da cibercultura e da utilização das TIC para a superação da “cultura do silêncio” nas comunidades rurais. Com as TIC, a escola do campo tem a possibilidade de se integrar mais fortemente ao seu entorno e ser espaço agregador das ações comunitárias: alunos, pais e moradores apropriam-se das tecnologias digitais de modo a promover intervenções e mudanças em seu cotidiano, articulando o local ao global.

A incorporação das TIC no currículo de formação do profissional da educação possibilitaria a inserção dos professores no mundo das tecnologias e das redes, além de permitir o envolvimento dos alunos e da comunidade no processo. A importância dos profissionais como “agentes promotores de processos educativos capazes de dar à população a oportunidade de participação na dinâmica contemporânea como sujeitos críticos, éticos, autônomos e com poder de decisão e produção” (BONILLA, 2002, p. 43) reforça a exigência de melhores condições de trabalho e infraestrutura, formação digna, na qual os envolvidos, professores e alunos estejam aptos a interagir com a máquina e se apropriem das tecnologias para intervir e mudar seu contexto de vida.

Dentro do rol dos direitos humanos, o direito à educação é amparado, discutido e defendido por todos; direito fundamental porque inclui um processo de desenvolvimento individual com o qual se concorda que seja próprio da condição humana, além de possuir uma dimensão coletiva que contribui para o desenvolvimento da sociedade. Porém, apesar de estar expressa em protocolos de intenções, declarações e acordos nacionais e internacionais e de possuir relevante importância, a educação no Brasil é historicamente elitista e excludente. A educação do campo ganhou visibilidade pela ação veemente dos movimentos sociais, buscando retirar do total silêncio cerca de 6,3 milhões de alunos matriculados na zona rural brasileira, segundo dados do Inep 2011. No entanto, os dados pouco revelam sobre as reais condições de funcionamento das escolas rurais brasileiras e sob que condições de acesso e permanência os alunos estão submetidos. A infraestrutura física das escolas do campo é preocupante.

De acordo com o MEC (2011), 90% das escolas localizadas na zona rural não têm internet, 15% não têm energia elétrica, 10,4% não têm água potável, 14,7% não possuem esgoto sanitário. Apenas 11% possuem biblioteca, 1,1% tem laboratório de ciências e 12,9% têm laboratório de informática. Os dados não revelam a situação de piso, paredes, janelas e mobiliário, pois no campo brasileiro qualquer espaço serve para uma escola: galpões de



fazenda, casas de pau a pique, imóveis abandonados, entre outros espaços impróprios para uma escola. Quanto ao trabalho docente, a precariedade e a má qualificação dos profissionais, aliadas a políticas de nucleação e transporte para a zona urbana, completam o diagnóstico caótico da situação atual das escolas do campo. Devemos refletir sobre o que entendemos serem políticas públicas e sua interferência na cultura local e no modo de vida do homem do campo, no papel do poder público e as contradições encontradas no lócus desta pesquisa. O professor Salomão Hage, em entrevista ao site do MST, afirma:

As políticas públicas educacionais, há certo tempo, vêm sendo orientadas pela relação custo-benefício, por conta da perspectiva neoliberal. Os gestores públicos hoje são desafiados a apresentar cada vez mais resultados com cada vez menos financiamento. Isto é uma mágica difícil de materializar. Como você pode atender mais, oferecer melhor qualidade, contemplar a diversidade em um país em histórica situação de negação de direito, se o orçamento e investimento cada vez diminuem mais? O resultado tem sido a aplicação de políticas educacionais que caminham no contraponto das demandas que os movimentos sociais do campo e da cidade, dos educadores, das universidades colocam como referência para a educação. (MST, página eletrônica)

Para o professor a relação não tem como se materializar, pois se apoia em visão urbanocêntrica aplicada pela gestão pública, e no discurso de atendimento universal por meio de políticas de nucleação e transporte escolar, o que corrobora a compreensão de que a cidade é o lugar de desenvolvimento.

O Território do Médio Sudoeste apresenta sérias dificuldades de organização comunitária, e a escola do campo caracteriza-se como o único equipamento público de caráter comunitário localizado na zona rural, mas simultaneamente há um processo intensivo de fechamento das escolas. Dados do censo escolar do Inep/MEC (2010) registram que 37.776 estabelecimentos rurais de ensino foram fechados entre os anos de 2000 e 2010. No território estudado não houve como levantar quantas escolas haviam sido fechadas nos últimos anos, pois as Secretarias não oficializam os dados de escolas rurais que funcionavam precariamente em casas ou galpões das fazendas e eram anexadas a uma escola maior ou mais próxima; tais escolas não possuíam ato de criação ou ato autorizativo de funcionamento, e várias delas ainda se encontram funcionando dessa maneira. Conseqüentemente não serão afetadas pela proposição de mudanças na LDB, que pretende dificultar o fechamento de escolas do campo, deixando a decisão para os conselhos municipais ou estaduais de educação. Ora, se a escola não existe legalmente, pode ser fechada sem precisar de autorização.

A política adotada pelo governo brasileiro vai de encontro ao que reza o Estatuto da Criança e do Adolescente e as Diretrizes Educacionais para a Educação Básica do Campo, que fortalecem a ideia de atendimento prioritário dos jovens em sua comunidade, onde teriam acesso aos conhecimentos historicamente construídos. Como a escola do campo é o único equipamento público presente nas comunidades e que representa o próprio Estado, não se deve desconsiderar que nela está presente uma intensa movimentação da infância e da juventude e, portanto, de fundamental importância para a comunidade.

Porém, a análise das causas e consequências do fechamento das escolas no Território do Médio Sudoeste revela aspectos que ultrapassam as políticas de transporte público e nucleação. Percebemos que há significativo esvaziamento do próprio campo, reforçando o aqui explicitado, de que há relação profunda entre o sistema produtivo local e a educação do campo. Em municípios que apoiam sua economia rural em sistemas produtivos diversificados, como Nova Canaã (café, cacau e pecuária), há em seu território rural dois assentamentos e duas comunidades quilombolas, e possui como característica peculiar o maior número de alunos nas escolas do campo (1.901 alunos); o número de moradores da zona rural é superior ao número de moradores da zona urbana. No município de Firmino Alves, em que o sistema econômico que prevalece é o da pecuária extensiva, segundo depoimento da dirigente municipal de educação, não há matrículas em escolas localizadas em fazendas, apenas nos distritos. Os dados reforçam a ideia de que sistemas poliprodutivos baseados na agricultura familiar contribuem para a fixação do homem ao meio rural, e que as políticas públicas para as escolas do campo não são as únicas causas do fechamento de escolas nesses espaços; há que se pensar que o campo está em franco processo de esvaziamento.

Além da lacuna nos estudos teóricos sobre a inserção dos espaços rurais na cibercultura, diversos fatores influenciam para haver o distanciamento na prática educativa. Entre eles, a falta de equipamentos e conectividade, ausência de formação dos docentes para utilização da tecnologia e descaso dos governos em relação às escolas da zona rural, por acharem que as “escolinhas da roça” não necessitam utilizar as redes digitais. Sem dúvida um discurso simplista, que não leva em conta que o rural é espaço inserido no sistema produtivo e consumidor de bens de consumo e de bens culturais, e que é preciso dotar as comunidades camponesas de oportunidades e meios para uma inserção ativa na contemporaneidade, com possibilidade de provocar alterações no mesmo sistema produtivo.

Historicamente, o meio rural sempre foi sinônimo de atraso e esquecimento; nenhum avanço deveria lá haver, por ser isolado e distante; porém, o desenvolvimento das TIC e seu poder de penetração rebatem o argumento, pois propiciam uma participação ativa do homem

do campo no desenvolvimento das comunidades rurais. Rompem com o paradigma de isolamento como fator de explicação para o atraso a que sempre foram submetidas as comunidades e coloca o camponês no centro do processo, como sujeito de sua ação comunicativa. Significa, segundo Freire (2011), a pronúncia da palavra verdadeira e autêntica do homem.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é codificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir nele novo pronunciar. (FREIRE, 2011 p.108)

A compreensão da situação atual das escolas e da educação do campo é imperativo ético que se fundamenta no respeito aos direitos humanos e no princípio da igualdade. Tem havido avanço na definição e regulamentação do direito à educação e à comunicação no Brasil, mas a efetivação, garantia de acesso, permanência e qualidade de ensino ainda estão por acontecer. Um dos méritos e imbricamentos mais profundos entre a comunicação e a educação do campo talvez esteja na denúncia da situação vexatória no Brasil. O papel da comunicação é, no contexto de tomada de consciência, o de pronunciar e anunciar a voz da Educação do Campo, revelando problemas, dialogando sobre necessidades e divulgando saberes, potencializando sua voz; produzindo, disseminando e preservando conhecimentos; construindo e compartilhando saberes. A efetivação do direito à comunicação permitirá ao homem do campo o exercício de uma cidadania plena em suas dimensões política, econômica, social e cultural.

A educação do campo está visceralmente incorporada a outras lutas, como mudanças nas estruturas de comunicação que interfiram diretamente no cotidiano do campo inclusão digital, democratização dos meios de comunicação, cidadania digital, democratização da banda larga, sentidos e usos das TIC, governança da internet e propriedade intelectual. Atrelar mais uma luta à Educação do Campo parece retórica, mas se se analisar o poder da comunicação dentro do contexto atual, a comunicação não pode estar à margem das lutas dos movimentos que se propõem emancipatórios.

Somente em um contexto participativo e dialógico, que permita ao camponês voz e acesso às TIC, aos meios imprescindíveis para a produção, veiculação e disseminação da informação e do conhecimento, e uma atitude participativa na elaboração e acompanhamento das políticas públicas de comunicação, os direitos humanos serão conhecidos, difundidos e defendidos. É preciso que o Estado proporcione uma rede institucional e as regulamentações

essenciais para o direito se efetivar no cotidiano camponês, removendo impeditivos e promovendo a pluralidade, diversidade e luta pela superação da cultura do silêncio. É urgente uma mobilização social em direção ao direito de acesso e ao direito de se comunicar, e que os seus habitantes tenham condições de participar das deliberações e definições de metas e objetivos comuns. A participação política e o bem-estar social são indissociáveis no processo de construção crítica do saber e da autonomia dos cidadãos.

### **Capítulo 3.**

## **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INSERÇÃO DAS TIC NO CAMPO: A POSSIBILIDADE DE SUPERAR O SILÊNCIO**

A presença das Tecnologias de Informação e Comunicação em todos os âmbitos da vida contemporânea implica novas necessidades, demandas de acesso e formação, e suscita políticas públicas que aprofundem e democratizem os benefícios das tecnologias. Para ocorrer, exigem-se ações públicas de caráter interministerial que envolvam os setores da sociedade, capazes de promover ampla ação transformadora e emancipatória, evitando-se que as TIC sejam transformadas em mais um mecanismo de opressão do povo. Para diminuir ou eliminar a assimetria no ritmo de acesso pleno às TIC é preciso criar meios para a população ter acesso homogêneo, sendo imperioso que a administração pública constitua políticas voltadas para esse fim. Nosso objetivo neste estudo é mapear as ações públicas e sua materialização no Território do Médio Sudoeste no âmbito da Educação do Campo.

### **3.1. A identidade da Educação do Campo**

Como a proposta é analisar as políticas públicas para a inserção de tecnologias no contexto da Educação do Campo, adotaremos o critério de ruralidade sob a perspectiva dos órgãos governamentais, que contempla urbano como as sedes de todos os municípios brasileiros, mas ressaltando que a população definida como rural pode ser bem maior se adotarmos outros métodos, aqui já descritos. A celeuma em torno do que é rural e urbano é bastante perceptível no território estudado, principalmente quando perguntamos aos entrevistados a localização das escolas do campo. Para a definição de escola do campo há diversos critérios adotados, como a forma de organização curricular utilizada por alguns municípios; o territorial, utilizado pelo Inep; o tipo de população a que se destina, como adotado pelo decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010; e o modo de produção, como estabelece a resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. O que nos leva a perceber que a definição de Escola do Campo como a própria definição de rural ainda gera polêmicas.

Os Dirigentes Municipais da Educação também não demonstram consenso sobre o que os órgãos municipais de educação entendem o que são e onde estão as “escolas do campo”. As escolas localizadas nos distritos ora são consideradas urbanas:

*A nossa educação de campo são precisamente as escolas localizadas em fazendas (DME-8)*

*Todas as escolas que estão fora do perímetro urbano com exceção dos distritos. (DME\_10)*

*A educação do campo são as escolas que estão situadas fora da zona urbana, apesar dos distritos não fazerem parte da zona urbana, não são consideradas escolas do campo. (DME-5)*

Ora são consideradas escolas do campo; tanto as situadas nas fazendas como as situadas nos distritos:

*Os dois distritos e a zona rural abrangem a educação do campo em nosso município. (DME\_13)*

*Escolas que se localizam no meio rural do município e nos distritos do município. (DME-11)*

Alguns entrevistados usavam a categoria “escola distrital” para designar as escolas situadas em distritos, chegando, em alguns lugares, a serem designados coordenadores pedagógicos e diretores para atender separadamente aos distritos.

*Existe uma diretora distrital e uma coordenadora [para as escolas distritais]; já na educação do campo são três professores e não tem coordenador. (DME 13)*

Ao intensificar o critério de localização das fazendas, DME-8 e DME-10 excluem os distritos, colocando-os como escolas urbanas, mesmo com a certeza de que os distritos não fazem parte da zona urbana. Percebemos que há referências a três categorias de escolas do campo quanto à localização: escolas da “sede”, escolas da “roça” e as escolas “dos distritos”. Diante da indefinição, buscamos o Caderno de Instruções-2012 do MEC, que elabora as normas para o Censo Escolar, mecanismo que agrega as informações da educação brasileira, e lá encontramos a instrução 21:

*Informe se a escola está na zona urbana (áreas correspondentes às cidades, às vilas ou às áreas urbanas isoladas) ou rural (abrange toda a área situada fora dos limites da zona urbana). (MEC/INEP, 2012, p. 9)*

Entende-se que as escolas dos distritos são consideradas pelo governo federal como escolas urbanas. O Decreto 7352, de 4 de novembro de 2010, esclarece, em seu art 1º, inciso II, que escola do campo é “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo”. A definição baseia-se no tipo de população a que é destinado o atendimento da escola, sem se ater à sua localização: se urbana

ou rural. Uma escola situada na zona urbana, mas que atenda a uma população de filhos de trabalhadores rurais, é considerada escola do campo. A resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, utiliza o modo de produção como critério para o atendimento da Educação do Campo, ou seja, as “populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida”, “agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros”.

A Educação do Campo é vista pelos sujeitos pesquisados como um direito daqueles que vivem e trabalham no campo. O surgimento do segmento específico para os camponeses vincula-se, teoricamente, a uma educação alternativa e diferenciada que se assume como processo de formação humana. Tais movimentos em favor de uma educação no campo se iniciaram no começo do século XX, quando o analfabetismo passou a ser entendido como problema a ser eliminado (Costa, 2003). A partir desse momento, o Estado, pressionado por grupos e movimentos sociais, deu maior atenção à educação dos povos do campo, desenvolvendo programas educacionais destinados a essa população, como as campanhas da Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural e Movimento de Educação Popular, que se refletiu no Movimento de Educação de Base e nas propostas do educador Paulo Freire para uma educação emancipatória da população do campo. As ações deram-se antes do golpe civil-militar que empurrou o País para a ditadura militar na segunda metade do século XX. Entretanto, constatou-se que a maioria das iniciativas, com exceção da proposta de Paulo Freire, apesar de dirigidas aos povos do campo, não passava de cópia das oferecidas nas áreas urbanas. Tinham por objetivo ensinar a ler, escrever e contar, sem levar em consideração as especificidades da realidade vivenciada na zona rural (Costa, 2003).

Segundo Silva, Morais e Bof (2006, p. 74), apesar de a educação se consolidar na Constituição de 1988 como direito de todos os cidadãos, “foi somente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394, de 1996, que, reconhecendo a concepção de ‘mundo rural’ como era defendida pelos movimentos sociais do campo, estabeleceu as normas para a educação no meio rural” (SILVA, MORAIS, BOF, 2006, p. 74).

Historicamente foram os movimentos sociais e associações civis do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), a Confederação Nacional do Trabalhador e Trabalhadora na Agricultura (Contag), a Pastoral da Terra da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (Unefab), a Associação das Casas Familiares Rurais (Arcafar), entre outros, que têm enfaticamente reivindicado políticas específicas para a educação do campo, chamando a atenção para a inadequação da educação existente à realidade e

aos interesses das populações do campo (SILVA, MORAIS, BOF, 2006, p. 76-77).

A concepção de educação diferenciada proposta pelos movimentos sociais refletiu sobre a mudança da terminologia de Educação Rural para Educação do Campo, para seu sentido remeter imediatamente ao sujeito camponês e à sua luta, conforme expressa o coordenador do MST:

*Educação do campo trabalha todos os aspectos da vida do trabalhador do campo, desde a política, sua cultura, até as suas formas de trabalho, produção e lazer. (MST-Coordenador local)*

Para Bezerra Neto (1988), o MST é o “mais organizado e representativo dos movimentos de luta pela terra no último quarto do século XX e início do século XXI” (p. 257). Para o MST, não basta fazer a reforma agrária, mas conquistar os demais direitos dos trabalhadores do campo ou da cidade; não se fará uma revolução social se não se modificar completamente a estrutura organizativa da sociedade brasileira. Entre os direitos encontra-se, no centro, uma educação pública, gratuita e de qualidade, no próprio meio rural onde as crianças vivem, sem o uso de transporte escolar. Ainda, a concepção do MST sobre escola do campo ultrapassa o critério territorial, e a amplia para a defesa de uma educação voltada para a vida no campo, seus sujeitos e lutas, por modelos de desenvolvimento rural que contemplem o homem e não o capital. Para tanto, a educação deve preparar o homem para a militância dentro do movimento e para a transformação social.

*A escola deve preparar a criança para conhecer sua realidade e seus direitos e de como lutar por eles, além de preparar para o trabalho de forma consciente. (Coordenador MST)*

A educação do campo assim proposta leva em consideração que educar é atuar e transformar o meio em que vivemos; não há como separar educação do campo de trabalho e de reforma agrária.

Por meio do movimento em favor de uma educação transformadora a legislação brasileira redefine sua concepção de uma educação do campo voltada para as especificidades das populações. Um grande avanço foi a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, na qual a escola do campo foi assim definida:



A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (CNE/CEB, 2002, p. 202).

As Diretrizes indicam ainda:

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (CNE/CEB, 2002, p. 203).

Além da definição da identidade da educação do campo e de sua proposta pedagógica, as referidas diretrizes tratam das responsabilidades dos respectivos sistemas de ensino, flexibilização do calendário escolar, financiamento da educação do campo, e ressaltam se fundamental implantar a gestão democrática. Apesar de terem se passado dez anos da promulgação das diretrizes e da nomenclatura “educação do campo” ser usada e entendida pelos entrevistados, deparamo-nos com dirigentes municipais de educação que afirmaram: “Adaptamos os projetos das escolas da cidade para o campo” (DME-5), visão que reproduz a dicotomia educação rural/educação do campo, e subscreve a dicotomia cidade/campo. Quando se fala em educação rural há uma concepção urbana de educação em direção ao campo, com o objetivo de inserir o lavrador na cidade. Quando falamos em educação do campo pensamos o campo como local onde se dá a educação e como o contexto a partir do qual há o processo educativo.

Além das Diretrizes Curriculares para Educação do Campo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) são documento oficial de base para a educação nacional, tentativa de garantir a igualdade de direitos entre os cidadãos, respeitando-se as diversidades regionais, culturais, étnicas, religiosas ou políticas.

Ao se estabelecer, em linhas gerais, os parâmetros para a educação brasileira, o próprio documento base dos PCN esclarece:

Cada criança ou jovem brasileiro, mesmo de locais com pouca infraestrutura e condições socioeconômicas desfavoráveis, devem ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir. Se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade

ou da zona rural, deve ter o direito de aprender, e esse direito deve ser garantido pelo Estado. (BRASIL, 1997, p. 28)

Os PCN não se referem especificamente à educação do campo, mas possibilitam pensar em uma educação possível, sem excetuar ninguém. O intuito foi iniciar uma reflexão sobre a educação e a ação educativa praticadas no Brasil e são documentos base para um currículo comum à educação nacional; porém, o currículo deve ser de natureza aberta e flexível e ser concretizado nas decisões locais e regionais, respeitando a diversidade sociocultural inerente ao país e a autonomia dos seus professores e gestores. Abre-se a possibilidade de a educação do campo se relacionar às questões da terra, da relação trabalho-educação e de todas as problemáticas que envolvem o campo, o que possibilitou a abertura das discussões sobre o respeito às especificidades dessas populações, mais tarde positivadas em diferentes documentos.

Entretanto, a proposta de educação do campo do governo federal é uma política indeterminada, que classifica as escolas pela situação geográfica, se localizadas em sedes/distritos (como as ações com base no Censo Escolar) ou as classificam pelo público que atendem (como propõem as Diretrizes Curriculares para Educação do Campo). As sedes dos pequenos municípios que compõem o território pesquisado são definidas como zona urbana, mesmo que tenham apenas cerca de 5 mil habitantes, como Santa Cruz da Vitória, e atendam a uma população em sua maioria com vínculos de trabalho na zona rural. As mesmas políticas públicas para a educação do campo são aplicadas para outros municípios, como Itapetinga, que superam os 50 mil habitantes e possuem distintas fontes de trabalho, além da agricultura e pecuária. O que contraria o princípio legal do “respeito às especificidades” das populações camponesas contido nos documentos analisados e nos discursos repetidos pelos sujeitos entrevistados.

### **3.2. Materialidade de políticas públicas para inserção das TIC no Território do Médio Sudoeste da Bahia**

Há, em ciências humanas, várias formas de se conceituar o termo “políticas públicas”. Celina Souza (2006) elenca definições esclarecedoras:

Não existe uma única nem melhor definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas, e Lynn (1980) como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos

específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz. (SOUZA, 2006, p. 24)

Para Lindomar W. Boneti (2007), as políticas públicas são consideradas produto de leituras e diagnósticos sobre a realidade que se quer mudar, reconstruir ou construir a partir da intervenção planejada. O autor considera importante entender que as políticas públicas são geradas considerando a composição e os poderes constituídos do Estado e o interesse de continuidade dos grupos que se encontram no poder, tendo como primeiro objetivo atender a uma necessidade da reprodução do capital. Antônio Sérgio A. Fernandes (2007) acredita que as políticas públicas se manifestam por meio de dois aspectos que se completam, o administrativo ou técnico e o político, argumentando:

[...] costuma-se pensar o campo das políticas públicas unicamente caracterizado como administrativo ou técnico, e assim livre, portanto, do aspecto ‘político’ propriamente dito, que é mais evidenciado na atividade partidária eleitoral. Esta é uma meia verdade, dado que apesar de se tratar de uma área técnico- administrativa, a esfera das políticas públicas também possui uma dimensão política, uma vez que está relacionada ao processo decisório. (FERNANDES, 2007, p. 203)

Algumas definições são criticadas porque enfatizam o papel das políticas públicas para a solução dos problemas em detrimento da essência da política pública, que é o embate em torno de ideias e interesses, e deixam de lado as possibilidades de cooperação que ocorreriam entre os governos e demais instituições e grupos sociais. Esse modo de enxergar as políticas públicas centraliza o papel do Estado, superestimando os seus aspectos racionais e operacionais.

Outras abordagens sobre políticas públicas apresentam uma visão holística do tema numa perspectiva de sua totalidade, o que implica a interpenetração com distintas áreas e aceitação intrínseca dos mais variados olhares sobre sua atuação, abrindo a possibilidade para que, ao serem implantadas, as políticas públicas sejam submetidas a acompanhamento e avaliação. Adotaremos nesta pesquisa a definição de Klaus Frey (2000), quando afirma que política pública é o conjunto de ações econômicas, sociais e ambientais executado pelo governo (no âmbito federal, estadual ou municipal), em conjunto ou não com a sociedade civil, para atender às demandas específicas de grupos sociais. À visão de Frey acrescentamos

a perspectiva holística de Celina Souza (2006): “Indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa desses fatores” (Souza, 2006, p.27). Percebendo as políticas públicas dessa forma, entendemos o papel dos movimentos sociais para formar uma totalidade de reivindicações, e não fragmentá-las em soluções esporádicas e programas eventuais. Boneti (2007) ressalta:

[...] existe outra composição de forças agindo como agentes definidores das políticas públicas, que são as organizações da sociedade civil e os movimentos sociais em geral, que atuam no nível nacional e global. Tais agentes definidores das políticas públicas sempre estiveram presentes, mas nos dias atuais algo novo se apresenta fortalecendo ainda mais a presença destes elementos, o que altera até mesmo o caráter dessa presença. (BONETI, 2007, p. 47)

O autor mostra a importância da participação dos movimentos sociais e organizações não governamentais nas discussões e execução das políticas públicas e assinala que as mudanças ocorridas pela atuação dos movimentos apresentam um posicionamento diferente nas últimas décadas, movidos pelas transformações percebidas no mundo. Uma das transformações mais perceptíveis na contemporaneidade diz respeito à crescente interpenetração das atividades humanas às tecnologias digitais.

Partindo do princípio de que a informação e a comunicação intensificam a construção de práticas emancipatórias, e que cabe ao Estado a responsabilidade de promover o seu acesso e fornecer os subsídios para o seu uso efetivo, buscamos as concepções dos documentos oficiais federais que implantam políticas públicas nos municípios que tratam dos temas inclusão digital, tecnologia e educação a distância. Entendemos que pertencem ao campo semântico do direito à comunicação, lembrando que nos direcionamos sempre para a educação do campo, por ser o centro de nossa pesquisa. Os documentos analisados foram: 1) a LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional); a Resolução CNE/CEB nº 01, de 3 de abril de 2002 (institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo); a Resolução CNE/CEB, nº 02, de 28 de abril de 2008 (estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo); Decreto nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010 (dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera); Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013 (institui o Programa Nacional de Educação do Campo - Pronacampo e define suas diretrizes gerais).

Verificamos que nos três primeiros documentos não há referência clara sobre o direito à comunicação, porém sinalizam itens que compõem o campo semântico proposto. A LDB, por exemplo, centra esforços genericamente nos benefícios e uso da tecnologia para a educação a distância, regulamentando seu exercício e referindo-se recorrentemente ao tema nas diversas modalidades, propondo a possibilidade de estudar a distância em dois casos: complementação da aprendizagem e situações emergenciais, para o ensino fundamental. Nas modalidades subsequentes objetiva a educação a distância na preparação e formação do aluno e do professor para o mercado de trabalho, e em seu art.80º reitera o papel do poder público:

O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada. (BRASIL, 1996)

Nos documentos relacionados à inserção das TIC na Educação do Campo e propostos para análise nesta pesquisa, destacamos a resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, no que se refere à oferta de laboratórios como parte da infraestrutura à educação do campo, apesar de não determinar se laboratórios de ciências ou informática.

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. (BRASIL, 2008)

Laboratórios de ciências ou informática, fica claro que o aspecto principal é o provimento de infraestrutura, desconsiderados os aspectos políticos e sociais das TIC na Educação do Campo, ou mesmo a formação dos professores para incluí-las como elemento estruturante da prática pedagógica, caracterizando-se apenas o aspecto de provisão e uso dos equipamentos.

No decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo, e no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, em seu art.3º, inciso IV, encontramos referências sobre os deveres da União para a inclusão digital na educação do campo:

[...] contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, à conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população

próxima às escolas do campo. (BRASIL, 2010)

Apesar de referir-se apenas ao acesso aos equipamentos, esse decreto, em seu artigo 2º, vê a escola como espaço agregador de ações, e que, em nossa análise, promoveriam a efetividade do direito à comunicação:

Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho. (BRASIL, 2010)

Ao referir-se à escola como espaço público e espaço que beneficiará a comunidade escolar e a população próxima, chegamos ao cerne da função social da escola como espaço agregador e fomentador de ações emancipatórias, somente possíveis se a voz dos cidadãos for ouvida; e para ouvida são essenciais a provisão, o acesso às tecnologias digitais e a formação técnica e cognitiva da população.

O mais recente documento que busca estabelecer normas e diretrizes de garantia à educação no espaço rural é a portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, que institui o Pronacampo. Esse programa fundamenta-se em quatro eixos: I - Gestão e Práticas Pedagógicas; II - Formação de Professores; III - Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e IV - Infraestrutura Física e Tecnológica. Consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a política de educação do campo. Encontramos duas referências quanto ao campo semântico do direito à comunicação aqui proposto (inclusão digital, tecnologia e educação a distância). A primeira está no art.6º: “A formação inicial dos professores em exercício na educação do campo e quilombola será desenvolvida no âmbito do Programa e Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, Procampo, da Universidade Aberta do Brasil - UAB e da Renafor”, que possibilitam a formação docente na modalidade a distância. A segunda está no art.8º, que inclui no eixo Infraestrutura Física e Tecnológica a “promoção da inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores e às tecnologias digitais”. Até março de 2013, a única ação do Pronacampo nos municípios do Território do Médio Sudoeste da Bahia foi o cadastro no SIGETC (Sistema de Gestão Tecnológica) para o recebimento de computadores portáteis por meio do Programa Um Computador por Aluno para escolas de pequeno porte com matrículas entre 5 e 20 alunos. De acordo com a portaria nº 68, publicada no Diário Oficial da

União, em 9 de novembro de 2012, a ampliação da participação dessas escolas do campo no Proinfo contempla o eixo quatro do Pronacampo, que objetiva contribuir com a inclusão digital da população do campo.

Novamente, nos documentos oficiais permeiam ações com uma visão absolutamente instrumentalizadora de uso das TIC, fundada no acesso ao equipamento e em sua potencialidade para formação e qualificação da mão de obra. Essa visão é ressignificada por alguns sujeitos participantes desta pesquisa.

*Do ponto de vista da nossa secretaria, nós entendemos que tecnologia é qualquer instrumento que facilite a vida do aluno e o trabalho do professor, de forma que isso manifeste na necessidade de um aprendizado voltado para uma rede onde todo mundo tem os mesmos direitos e as mesmas condições de uso dessa tecnologia. Não é só ter a tecnologia e saber como usá-la, mas para que e por que usá-la. Então, para que a tecnologia chegue até a criança que está na escola do campo, ela primeiro tem que ser vinculada ao professor; à comunidade, para a criança poder colher frutos dessa tecnologia, porque de nada vai adiantar uma tecnologia burocrática, uma tecnologia fantasiosa, sem ter a prática, sem ter a realidade, sem fazer comparações daquela tecnologia onde e para que está sendo empregada. (DME 8)*

Percebemos na fala que alguns entrevistados superam a visão instrumentalizadora do uso das TIC na escola, constatando que o acesso e a democratização das TIC é o primeiro passo, que antecede muitos outros que devem vir. O dirigente, na análise, ressalta a tecnologia como meio para a melhoria da educação em um sentido social, e não como fim em si mesma.

Além dos documentos oficiais, outros foram produzidos nos coletivos sociais que tratam sobre a luta dos povos do campo. A declaração do Encontro Nacional Unitário de Trabalhadores e Trabalhadoras, Povos do Campo, das Águas e das Florestas (2012) reconhece nas afirmações preliminares:

*A necessidade de democratização dos meios de comunicação, hoje concentrados em poucas famílias e a serviço do projeto capitalista concentrador, que criminalizam os movimentos e organizações sociais do campo, das águas e das florestas. (Declaração do Encontro Nacional Unitário de Trabalhadores e Trabalhadoras, Povos do Campo, das Águas e das Florestas - 2012).*

Apesar de reconhecer que o modelo atual dos meios de comunicação está a serviço do projeto capitalista, e que exerce papel importante na criminalização dos movimentos sociais e organizações sociais do campo, não cita especificamente a luta pelo direito à comunicação ao definir os compromissos para a composição da agenda de lutas das entidades

participantes, deixando-o subentendido em seu 10º item, em que as entidades reunidas comprometem-se “a combater e denunciar a violência e a impunidade no campo e a criminalização das lideranças e movimentos sociais, promovidas pelos agentes públicos e privados”. Para ocorrer é essencial a luta pela criação de espaços interativos que possibilitem e conduzam à reflexão, à produção crítica e ao acesso democrático às TIC, requisitos fundamentais para os movimentos sociais divulgarem suas causas na esfera pública, influenciando e convencendo sobre sua legitimidade.

Grande parcela da população camponesa está excluída dos novos processos de comunicabilidade, privada de um direito. Para Silveira (2003), acarreta em uma segmentação entre os incluídos e os excluídos na sociedade.

Isto tem consolidado as fronteiras do *apartheid* entre os grupos sociais que incorporaram as tecnologias para melhorar suas condições de vida e trabalho e aqueles que estão privados de seu acesso. Entre as elites que criam hardwares e softwares adequados às suas necessidades e as comunidades e populações carentes que não estão aptas a produzir e voltar a tecnologia para si. (SILVEIRA, 2003, p. 23)

Há, portanto, a emergência e urgência que a universalização do direito à comunicação pela internet seja de fato direito. “Incluir digitalmente é um primeiro passo para a apropriação das tecnologias pelas populações socialmente excluídas, com a finalidade de romper a reprodução da miséria” (Silveira, 2003, p. 44). O processo deve envolver o Estado e a sociedade civil. O Estado deve se responsabilizar por proporcionar o acesso à internet e fazer com que o direito à comunicação seja direito exercido por todos, “mas a formulação, a execução e a avaliação necessariamente devem envolver as comunidades locais, os movimentos sociais e as organizações não governamentais” (Silveira, 2003, p. 30). Os entrevistados deixam entrever que é exigência premente no meio rural:

*Há a necessidade do governo garantir para todos o direito à comunicação. Eles (alunos do campo) têm o direito de saber o que se passa no mundo, de estudar, de falar das mesmas coisas que qualquer outro. É inconcebível que seja negado o direito à comunicação para qualquer um. (DME 8)*  
*Não é só para preparar o aluno para quando ele sair da roça, devemos garantir o uso das TIC na própria roça. (DME 5)*

Existem diversos projetos do governo federal que objetivam a inserção da sociedade brasileira na cultura digital. Projetos que abordam, em sua maioria, a perspectiva para a inserção no mercado de trabalho, em uma ótica fordista, apenas como transmissão de



informação em detrimento da apropriação crítica da tecnologia, voltada à transformação do indivíduo e do grupo social, enfatizando a provisão de equipamentos, a conexão e treinamento, em lugar de aspectos fundamentais. Por exemplo, como as TIC contemplariam as urgências contemporâneas de articulação e participação social do homem do campo para superar o silêncio em que vive e a partir daí promover o exercício da cidadania.

Mapeamos aqui algumas ações, que potencialmente atenderiam ao campo e à educação do campo, por se destinarem às populações que formam essa modalidade ou por utilizar em seus documentos de referência outros critérios como atender a localidades de difícil acesso, populações de baixa renda ou professores, como:

1) Maré – Telecentros da Pesca - locais com a instalação de conjuntos de equipamentos de informática e conexão com a internet, de acesso público e gratuito, localizados em comunidades pesqueiras. Têm como objetivo inserir o segmento pesqueiro artesanal brasileiro na sociedade da informação, desenvolvidos pela Secretaria de Aquicultura e Pesca da Presidência da República (SEAP/PR).

2) Telecentros - espaços públicos, coletivos e comunitários, financiados e apoiados pelo Ministério das Comunicações (MinCom), que proporcionam acesso público e gratuito às tecnologias da informação e comunicação, com computadores conectados à internet, disponíveis para múltiplos usos, incluindo navegação livre e assistida, cursos e outras atividades de promoção do desenvolvimento local nas diversas dimensões, com o objetivo de promover a inclusão digital e social das comunidades atendidas.

3) Pontos de Cultura – Cultura Digital - projetos financiados e apoiados pelo Ministério da Cultura do Brasil (MinC) e executados por entidades governamentais ou não governamentais, que visam a ações de impacto sociocultural nas comunidades.

4) Territórios Digitais - visam contribuir para o desenvolvimento rural sustentável, o fortalecimento da agricultura familiar e o reconhecimento de acesso à terra pelas comunidades tradicionais; projeto capitaneado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, que consiste em implantar Casas Digitais de acesso público, equipadas com computadores com acesso à internet em assentamentos, escolas agrícolas e sindicatos.

5) Um Computador por Aluno (UCA) - ação conjunta entre Ministério da Educação e a Casa Civil - distribuição de um computador portátil para alunos e professores da educação básica, visando à inclusão digital e à inovação das metodologias de ensino.

6) Inclusão Digital para a Juventude Rural - parceria da SID (Secretaria de Inclusão Digital) com a Secretaria da Juventude da Presidência da República, com a proposta de fortalecer a institucionalização das políticas públicas de inclusão social nas áreas rurais.

Dentre os programas, nos concentraremos nos dois programas expostos a seguir, pois, apesar de em sua totalidade estarem aptos para atender às comunidades rurais do Território do Médio Sudoeste da Bahia, apenas encontramos ali os programas denominados Gesac e Proinfo.

7) Gesac - Governo Eletrônico Serviço de Atendimento ao Cidadão, idealizado com o propósito de colocar à disposição a infraestrutura para a expansão de acesso à internet via satélite e terrestre a telecentros às regiões do país, privilegiando áreas que não possuem telefonia fixa e de difícil acesso. O programa foi criado em 2002, via portaria nº 256, sob a responsabilidade do Ministério das Comunicações. Atua pelos Pontos de Presença (PP) – espaços públicos providos de equipamentos tecnológicos e conectividade (via satélite antena Gesac). Para uso em atividades de inclusão digital, em entidades de ensino, saúde, segurança e outras de serviço público, buscando incentivar a inclusão digital, o desenvolvimento local e a ampliação da cidadania pelo relacionamento eletrônico entre indivíduos e governo.

Em todos os municípios do território do Médio Sudoeste na Bahia existe pelo menos um ponto de presença do programa (telecentro), localizados em escolas públicas da zona urbana, apenas local de acesso à internet gratuito, não havendo em 2011 e 2012 ação de formação para as pessoas que ali trabalham ou para a comunidade. Os telecentros apoiam principalmente as ações de pesquisa escolar.

8) Proinfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional, inicialmente denominado Programa Nacional de Informática na Educação, é pioneiro na distribuição de equipamentos para as escolas públicas brasileiras, lançado em 1997. Teve, à época, como principal justificativa, a possibilidade de que “muito modificaria as instituições educacionais e outras corporações” (BRASIL, 1997, p. 6). Somava-se o discurso de que “o conhecimento é a matéria-prima das economias modernas” e que “as alterações que a evolução tecnológica vem causando nas relações de trabalho têm exigido um novo posicionamento da educação”, sendo preciso “preparar o indivíduo para uma nova gestão social do conhecimento, apoiada num modelo digital explorado de forma interativa. [...] O *locus* ideal para deflagrar um processo dessa natureza é o sistema educacional” (BRASIL, 1997, p. 6). Segundo o MEC,<sup>4</sup> o programa foi reformulado a partir de 2004, até seu relançamento em 2007, alterando a antiga perspectiva de atendimento a escolas-piloto e mudando o nome para Programa Nacional de Tecnologia Educacional. Os objetivos do programa atualmente são:

- I - promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais;
  - II - fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação;
  - III - promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa;
  - IV - contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas;
  - V - contribuir para a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação; e
  - VI - fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais.
- (BRASIL, 2007)

A segunda fase do Proinfo refere-se ao Programa Nacional de Tecnologia Educacional (2007-atual), pelo Decreto nº 6.300/07, da Presidência da República, para atender ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio da promoção do uso pedagógico das TIC nas redes públicas de educação básica. De forma geral, a arquitetura do programa é a mesma da fase anterior, porém há ampliação para o meio rural. O Proinfo-Rural, lançado em 2007, não dispõe de diretrizes pedagógicas ou filosóficas específicas estabelecidas pelo MEC para sua implantação. A documentação pesquisada resume-se a aportes técnicos para a organização do laboratório e critérios para a seleção das escolas. Em 13/11/2012 o MEC regulamenta, pela portaria nº 68, a ampliação da participação das escolas do campo no Programa Nacional de Tecnologia Educacional - Proinfo. Por meio do Pronacampo expande em suas considerações o campo semântico que vimos nos documentos anteriores, acrescentando “educação digital” sem, no entanto, esclarecer o que a expressão significa. Em 9 de novembro de 2012 o site do MEC publicou a resolução 68 e noticiou em sua página eletrônica:

O Ministério da Educação ampliará o atendimento do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo) a 35.440 escolas do campo, localizadas em 4.112 municípios. Entre as medidas previstas, 501 mil estudantes receberão computadores portáteis, por meio do Programa Um Computador por Aluno, em 4.890 escolas de pequeno porte – 5 a 20 matrículas. Serão distribuídos computadores interativos para 30.255 escolas e 5 mil laboratórios de informática, em 3.913 escolas, atendendo 982.827 estudantes.” (BRASIL/MEC, 2012)

A ação se encontrava, em fevereiro de 2013, em processo de adesão por todos os municípios que compõem o território pesquisado.

No território encontramos 31 escolas beneficiadas pelo Proinfo-Ruraldestas, 24 localizavam-se em distritos e sete escolas em fazendas. O Proinfo está sendo executado fragmentada e descontinuamente, sendo detectados problemas graves em sua materialização.

As instalações, que estão sob a responsabilidade das prefeituras, com frequência não oferecem as condições solicitadas pelo MEC para um funcionamento adequado (sala com piso cerâmico, forrada, instalações elétricas adequadas, portas com fechaduras seguras, janelas gradeadas e ar condicionado, além do mobiliário próprio ao tipo de laboratório que irá receber). Observemos o que comenta um entrevistado:

*Sim, nós já recebemos o equipamento e não foram instalados porque veio justamente para essa escola que ainda não possui energia elétrica, e nós estamos em um processo jurídico com o dono da fazenda, porque a escola é localizada num ambiente privado e nós estamos nessa busca. (DME-8)*

As prefeituras, no ato de adesão ao programa, informam ao MEC que as escolas pré-selecionadas atendem às condições exigidas. No ato da instalação a empresa responsável verifica *in loco* se há realmente as condições acordadas na adesão para a conclusão do processo; caso não haja, agendará um retorno dando um prazo para as adequações. Caso a prefeitura não as tenha feito, a empresa comunicará ao MEC a situação e aguardará que o ministério tome providências, o que acarreta diversos entraves burocráticos. Às vezes passam-se anos e os laboratórios permanecem encaixotados nas escolas, alguns já fora dos prazos de garantia. Foram encontrados laboratórios encaixotados há dois anos, à espera de um técnico da empresa fornecedora para a sua instalação.

*Nós temos uma escola do campo que há mais de dois anos recebeu equipamento, as máquinas, as escolas foram adequadas para receber esse equipamento, e eles estão há mais de dois anos encaixotados. (DME-3)*

A cobertura de internet por iniciativa pública nas escolas do campo localizadas no Território do Médio Sudoeste é pequena; as escolas atendidas pelo Gesac situam-se em distritos ou vilas; entretanto, a população investigada conhece as possibilidades dos computadores de alguma forma, especialmente para aproximar rapidamente as pessoas distantes, desfazendo-se as fronteiras de tempo e espaço, além da ideia historicamente enraizada da possibilidade de ascensão social proporcionada pelo conhecimento armazenado em livros e hoje disponível em computadores. Apenas 41,6% dos laboratórios analisados possuem acesso à internet, sendo que em 60% o acesso se dá pelo Gesac, e em 40% por

empreendimentos de conexão privados. Enfatizamos que todas as escolas conectadas estão localizadas em distritos; não existe nenhum acesso à internet nos laboratórios de escolas localizadas nas fazendas.

Nas prefeituras pesquisadas não existe um setor encarregado da manutenção ou implantação dos laboratórios, ou políticas públicas municipais específicas para garantir o acesso a equipamentos e a formação de professores:

*Não existem órgão ou política específica para integração das TIC na educação do campo. (DME 9)*

Os municípios aguardam os programas federais ou estaduais, ou recursos de programas como PDDE e PDE-escola, para que as próprias escolas comprem equipamentos ou promovam cursos de formação para professores e funcionários:

*Política específica não, as inovações que a gente conseguiu são todas através do SIMEC e do PDDE. (DME- 5)*

*Estamos abertos à adesão de programas que visam à incorporação das tecnologias da comunicação e da formação na educação do campo; estamos dispostos a fazer parceria com o governo federal, estadual. (DME- 8)*

As soluções para garantir aos alunos da zona rural o minimamente aceitável quando se trata de políticas de inserção das TIC são, com frequência, improvisos técnicos sem a qualidade e continuidade imprescindíveis: a manutenção dos poucos equipamentos é feita pelos professores ou funcionários das escolas; os alunos são transportados da zona rural para usar os laboratórios da sede: “*Temos feito uma parceria com as escolas da sede*” (DME 8) - onde acessam a internet ou têm cursos para utilização de softwares e programas, ações que visam apenas ao caráter instrumental das TIC, sendo o acesso à internet feito por acertos com provedores particulares, custeados pelas prefeituras ou pais dos alunos.

As políticas públicas oferecidas para a inserção das TIC na Educação do Campo materializam-se no Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia fragmentadamente, em ministérios diferentes, o que provoca falta de comunicação e de direcionamento sobre o que cada um entende como proposta de inclusão digital ou inserção das TIC no campo.

Verificamos que os dois programas (Gesac e Proinfo) estão presentes em todos os municípios, mas não dialogam entre si sobre as diretrizes para as ações. Os telecentros com acesso à internet via Gesac são coordenados pelo Ministério das Comunicações, mas não oferecem a conexão a todos os laboratórios do Proinfo, um programa coordenado pelo MEC.

Ambos deveriam ser complementares, pois possuem o mesmo objetivo expresso: incluir digitalmente o povo brasileiro sob a perspectiva de acesso e conexão.

No âmbito da gestão municipal, os municípios possuem expressivas dificuldades para operar os programas; entre elas, a adesão é feita em sistema on-line, comprovando em fotos a conformidade da infraestrutura. Quando os técnicos das empresas chegam para a instalação verificam que as salas não estão adequadas para os laboratórios, e recomeça outro longo processo burocrático para o desencaixotamento e instalação dos equipamentos; não há nas prefeituras um setor de manutenção dos equipamentos; não há processos formativos contínuos para aqueles que conduzirão a aplicabilidade diária dos programas; a formação, quando há, implica mero treinamento para uso do computador sem articulação de teoria, prática e pesquisa. Quanto à materialização do Proinfo-Rural no território, ainda é ação inócua, em que apenas 31 escolas em um universo de 119 escolas receberam os equipamentos, e em nenhuma escola de fazenda há acesso à rede mundial de computadores; em todos os laboratórios o próprio professor de classes multisseriadas, sem nenhum tipo de formação específica, assume os papéis de gestor do laboratório, técnico de manutenção e professor. Nenhum laboratório é aberto para a comunidade, nem para exploração livre pelas crianças. Além disso, encontramos laboratórios fechados, encaixotados ou inativos, o que demonstra que a simples provisão não é suficiente para alavancar ações de inserção na cultura digital nem de efetivação do direito à comunicação.

As concepções de campo, educação do campo e direito à comunicação que as políticas públicas e/ou os sujeitos pesquisados adotam para a inserção das TIC na Educação do Campo contradizem o contexto camponês de lutas contra a cultura do silêncio que lhe foi imposta. O primeiro silêncio verificado é a indeterminação sobre o que é campo; para alguns, os pequenos municípios que compõem o território pesquisado não são considerados como zona rural, mesmo que tenham apenas cerca de 5 mil habitantes, como Santa Cruz da Vitória, e que apenas o município de Itapetinga supere os 50 mil habitantes, e as mesmas políticas públicas sejam aplicadas para ambos, contrariando as especificidades da comunidade rural. A proposta de educação diferenciada camufla, na verdade, uma política indeterminada que ora pressupõe alargar o que se entende por população do campo (posseiros, boias-frias, ribeirinhos, ilhéus, atingidos por barragens, assentados, acampados, arrendatários, pequenos proprietários ou colonos ou sitiantes, comunidades negras rurais, quilombolas e as etnias indígenas), e em outras as restringe, dizendo que escolas dos distritos são urbanas, classificando as escolas pela situação geográfica e não pelo público a que atendem. A concepção de direito à comunicação foi verificada nos documentos pesquisados, usando o campo semântico já

citado, pois não há em qualquer documento a expressão “direito à comunicação”. O tema se materializa nos documentos que fundamentam as políticas públicas que buscam garantir ao cidadão brasileiro esse direito apenas no acesso à computadores e na conexão à internet, e não na participação nos contextos decisórios, na auto- organização, na produção de conteúdos e no livre acesso aos bens culturais feitos pelo homem utilizando as diversas tecnologias em sua história. Intensificadas na atualidade pela expansão e evolução das tecnologias digitais.

Os sujeitos pesquisados associam direito à comunicação à capacidade de autoexpressão do aluno: “*é implantar projetos de escrita e leitura*” (DME 5) ou do respeito ao direito à autoexpressão, como em: “*respeitar a fala do aluno*” (DME 7); referem-se ao acesso às TIC como preparação para o mundo urbano: “*para preparar o aluno para quando ele for para a cidade não se sentir estranho ou diferente*” (DME 5). Ainda referem-se ao direito à comunicação como a liberdade de os camponeses reivindicarem direitos: “*qualquer um pode entrar aqui em meu gabinete e falar à vontade, reivindicar seus direitos, lutar por uma educação de qualidade*” (DME 11). O próprio conceito de direito à comunicação ainda não é um princípio estabelecido, está em construção, exigindo-se reflexão profunda sobre suas implicações e valor intrínseco. Expande-se em outras vertentes, como, por exemplo, o entendimento de que sua indisponibilidade impede outros direitos, pois, além de cercear o direito de participação dos homens nas decisões políticas, sociais, econômicas e culturais, faz imergir a sociedade em uma “cultura do silêncio”, marcada pela opressão, dominação e dependência.

Os sujeitos pesquisados concordam, em sua maioria, que há “cultura do silêncio” no meio rural, e que sua superação implica o ser-fazer-agir do homem do campo no contexto da cultura digital. Entretanto, em comunidades pesquisadas e no depoimento de DME há um movimento alvissareiro em direção à superação, manifestada em favor de uma maior capacidade auto-organizativa dos sujeitos do campo, e materializada em conselhos escolares atuantes. Defendemos que a educação do campo deve ser protagonista das ações, articulando o envolvimento da escola com a comunidade, com o intuito de formar indivíduos para uma participação ativa, o que implica o reconhecimento de que existe um potencial educativo que emerge no entorno da escola do campo, nas comunidades, nas vivências e saberes dos povos do campo. A tarefa reconfigura a práxis pedagógica atual e impele a escola a rever concepções de aprendizagem e educação, pautando a nova prática no diálogo profundo com o modo de vida do homem do campo e na reorganização da escola do ponto de vista físico e pedagógico.

A capacidade auto-organizativa seria facilitada e amplificada pelas TIC, aumentando a área de abrangência de cada cidadão, possibilitando melhores ambientes para o debate

público, criação de espaços de diálogos múltiplos e simultâneos que favoreçam a fluidez, a articulação e a integração entre a comunidade e com o próprio mundo. As novas formas de agir e pensar e, principalmente, de se comunicar, surgidas na contemporaneidade, foram incorporadas ao cotidiano com a chegada das TIC. Exigem dos envolvidos uma nova maneira de ver o modelo tradicional de educação, que busca a homogeneização da aprendizagem, ainda adotado na maioria das escolas, e que não se mostra adequado à realidade.

Além das possibilidades comunicacionais, deve-se investir para haver a preservação de saberes e memórias coletivas. É cada vez maior, portanto, a exigência de se estabelecer um sistema informatizado como meio de viabilizar o controle e a gestão de grandes volumes de informação, possível apenas no contexto de inúmeras inovações tecnológicas da cultura digital. O espaço próprio, agregador e fomentador da proposição, para o qual convergirão as ações de preservação de saberes e memórias coletivas dentro do espaço rural, são as escolas do campo, que deverão registrar a memória da comunidade e disponibilizá-las em um acervo de memória coletiva, sendo possíveis o exercício da cidadania, a construção da identidade social e a oportunidade de refletir sobre si e sua realidade, no entendimento de sua história. Mas caberá à escola promover o acervamento e ações de coleta das memórias, difusão e incentivo para que o homem do campo ali se enxergue, se veja e veja o mundo.

As discussões em torno das Tecnologias da Informação e Comunicação e suas aplicações na Educação do Campo tomam a direção dos direitos humanos, pelo entrelaçamento historicamente forjado entre a exploração do camponês e suas lutas pela emancipação. Em tempos de cultura digital, a luta assume novas vertentes e feições, pois o campo passa por um processo de intensa transformação sociocultural, e as tecnologias possibilitam ao homem novas maneiras e mecanismos para produção e disseminação do conhecimento, interação entre seus pares e com outros grupos, preservação de saberes e memórias coletivas e, principalmente, participação política como elemento que amplia o acesso aos bens culturais e direitos conquistados. A Escola do Campo é instituição social, criada para a formação de cidadãos plenos no meio rural, o que significa sujeitos conscientes, compreendendo que é de sua natureza o trabalho no campo. Conseqüentemente, estão vinculados às lutas sociais dos trabalhadores. Nessa perspectiva, acreditamos que a escola tem papel privilegiado, pois trabalha com a relação entre homens e destes com a sociedade, transmitindo conhecimentos historicamente elaborados e edificando novos conhecimentos, sob valores e crenças que ultrapassam o senso comum, crítica e criativamente.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### **NÃO É NO SILÊNCIO QUE OS HOMENS SE FAZEM, MAS NA PALAVRA...**

A presença das TIC acarretou mudanças significativas na sociedade atual e provocou o aparecimento de um novo modelo cultural denominado cultura digital. O modelo reelabora as experiências dos indivíduos com as tecnologias dentro dos espaços sociais pelos quais eles transitam. O fato demanda políticas de regulação e democratização das tecnologias, para sua expansão não aprofundar as desigualdades existentes.

No entanto, o Brasil enfrenta sérias dificuldades para inserir sua população na cultura digital, pois as políticas que o objetivam falham amiúde, sem atender, concretamente, ao público a que se destina. A situação se agrava no campo, onde percebemos que além das dificuldades de infraestrutura e de ações governamentais inócuas, há ainda resquícios de uma “cultura do silêncio”, como pensada por Paulo Freire, para designar o mutismo em que se mantém o rural brasileiro.

A partir da constatação dos silêncios que envolvem o campo, buscamos analisar a construção do conceito de direitos humanos na história da humanidade, na tentativa de perceber como o direito à comunicação se impôs imprescindível à sobrevivência das comunidades rurais e o imbricamento com os conceitos de cidadania e especificidades quando interligadas à Educação do Campo. Considerando tais questões, buscamos refletir como as políticas públicas para a inserção das TIC no campo se processam, principalmente na intersecção com o direito à comunicação como direito humano.

São inúmeras as possibilidades que as TIC oferecem à superação da cultura do silêncio e ao desenvolvimento rural, entendido como sistema poliprodutivo de culturas e criações, que se baseia no desenvolvimento humano, no respeito ao meio ambiente, na descentralização e acesso aos serviços sociais e industrialização difusa. Optamos pelo Território do Médio Sudoeste da Bahia como campo de nossa pesquisa e as diversas nuances em que a cultura do silêncio se manifesta, além de buscarmos verificar a materialização das políticas públicas para a inserção das TIC naquele território.

Com o intuito de delimitar e aprofundar aspectos relacionados ao direito à comunicação e à educação do campo, iniciamos este trabalho discutindo os silêncios presentes no campo brasileiro, entendendo que foram formados historicamente em contexto de opressão do povo. Percebemos já haver naquele ambiente uma ruptura com a ideia que todo o campo encontrava-se mergulhado no silêncio, e que o próprio silêncio fala e diz muito, pelas

ausências, principalmente do poder público; percebemos o campo cheio de vozes próprias, que se auto-organizam para a solução de problemas comuns, e constatamos que há um movimento em direção à formação de conselhos escolares mais atuantes e participativos. E ainda que há a presença significativa dos movimentos sociais que expõem o seu grito de várias formas: invasões, ocupações, assentamentos e luta diária pela terra.

Embora diversas opiniões afirmem que a luta pelo direito à comunicação deve ser deixada em segundo plano, por haver urgências mais significativas no campo, como a luta pela terra e água, um direito não é superior aos demais, mas que o constrangimento de um torna indisponíveis os demais, sendo imprescindível a composição de uma agenda única de lutas para os povos do campo. No contexto social em que vivemos, a comunicação assume papel estratégico para a re(construção) de discursos e práticas sociais alinhadas com os princípios dos direitos humanos, e é condição fundamental para o exercício da cidadania, contribuindo para a elevação dos níveis de organização e participação das comunidades, qualificando o debate público e agendando temas importantes para os interessados.

Embasados nas reflexões teóricas da pesquisa, é preciso investir na formação e concretização de um modelo de comunicação que contemple e integre um projeto de desenvolvimento rural, levando em conta a diversidade e as potencialidades locais. Ao dar visibilidade às demandas e exigências da zona rural, a comunicação contribui para a mobilização e participação social e alargamento do espaço público.

Prosseguindo e aprofundando as temáticas, pretendemos analisar como as políticas públicas para a inserção na cultura digital se materializam no território estudado. Encontramos uma realidade da qual emergiram diversas questões, como o fechamento das escolas das fazendas, a interpenetração do processo com o sistema produtivo adotado, que expulsa o homem do campo; as fragilidades dos programas de inclusão digital presentes no território; a concepção de inclusão digital nos documentos que regem os programas meramente como direito de acesso e conexão; formação oferecida apenas para uso instrumental do computador.

Além da pulverização de ações federais para a inserção dos sujeitos na cultura digital por diversos órgãos e/ou ministérios, citamos os pontos em que se apresentam insuficientes para o que se propõem: descontinuidade dos programas. Não há formação adequada para professores e/ou monitores incorporarem as TIC como elemento estruturante de sua prática pedagógica; quantidade insuficiente de laboratórios e máquinas para um atendimento que não exclua nenhum aluno; má gestão local dos laboratórios que ficam sem manutenção. Com o reconhecimento e a reflexão acerca das questões, encontramos a

possibilidade de outro modo de se pensar a inserção das tecnologias digitais no campo, ampliando o debate em direção ao direito à comunicação.

Os governos devem planejar políticas públicas para inserção da sociedade brasileira na cultura digital, em especial aquelas voltadas para o meio rural, não como medidas emergenciais, pontuais ou paliativas, mas processo permanente e vivo que tenha como objetivo o crescimento autossustentável de uma cultura de aprendizagem em rede, de troca de saberes e de construção coletiva do conhecimento, democracia e cidadania camponesa. Uma política realmente estruturante deve atingir todos os segmentos da sociedade, e abordar desde elementos como acesso aos equipamentos físicos, aos aspectos do conhecimento, e o reconhecimento das novas formas de sociabilidade surgidas ou ampliadas com as TIC, isto de forma ampla e integrada, e não apenas como programas pontuais de órgãos isolados.

Palavras calaram-se e outras surgiram no emaranhado polifônico que há no campo, onde antes pouco ou nada ouvíamos, começamos a escutar um emaranhado constituído de muitas vozes e de silêncios, de ausências e urgências que emergiam e, dali buscamos expressar o sentido do pensamento freireano que permeou a pesquisa, e entender que pela palavra o homem se fez e se faz homem e só assim, a “cultura do silêncio” poderá ser superada.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, ALDA JUDITH. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. Fernando Gewandsznajder. São Paulo: Pioneira, 1998.

ARENDDT, Hannah, **As Origens do Totalitarismo**, Editora Companhia das Letras, São Paulo, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 70 – 84

AQUINO, Maria Aparecida. **O Processo de Avaliação e o Ensino de Historia**. SERIE EDUCACAO PARA A CIDADANIA - IEA-USP, v. 8, p. 61-78, 1993.

AZEVEDO, J. Vanderley. **O Uso das Salas de Tecnologias Educacionais no Ensino de Geografia: Desafios e Perspectivas**. 2009. 142 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2009.

BAHIA. Resolução Cedeter nº 06 de 19 de maio de 2011. Publicado no D.O. de 25 de maio de 2011. Disponível em: <[http://www.seplan.ba.gov.br/wp-content/uploads/2012/12/resolucao\\_06\\_parecer\\_02.pdf](http://www.seplan.ba.gov.br/wp-content/uploads/2012/12/resolucao_06_parecer_02.pdf)>. Acesso em: 20 de abril de 2012.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **Movimentos sociais - educação do campo conquistando a cidadania campesina**. Anais III Seminário Internacional Direitos Humanos. João Pessoa 4 a 6 de setembro de 2006. Promoção UFPB, USP, UFPA, Università degli Studi de Firenzi, Universidade de Coimbra/Pt.

BERWIG, A. Cidadania e direitos humanos na mediação da escola. 1997. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Unijuí, Rio Grande do Sul.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos humanos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Trad. Maria Alvarez, Sara dos Santos, Telmo Baptista. Portugal: Porto, LDA, 1994.

BONAVIDES, Paulo. **A Quinta Geração de Direitos Fundamentais**, in Revista Direitos Fundamentais & Justiça n. 3, abr./jun, p. 82-93, 2008.

BONETI, Lindomar W. Políticas Públicas por dentro. Ijuí-RS: Unijuí. 2007.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Escola aprendente: desafios e possibilidades postos no contexto da sociedade do conhecimento**. 2002. 305f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

BRANT, João e MOYSÉS, Diogo. Em **Direito à comunicação: ainda um horizonte longínquo**. Disponível em <<http://www.social.org.br/relatorio2004/relatorio034.htm>>. Acesso em 28 de fev. de 2012.

BRASIL. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil: promulgada em 16 de julho de 1934.

\_\_\_\_\_. Constituição Brasileira de 1937

\_\_\_\_\_. Constituição Brasileira de 1988.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Leis ordinárias. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Secretaria para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 10 de jan. de 2011.

BRASIL. Inep/MEC. Panorama de Educação do Campo. 2007. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4181#>>. Acesso em: 02 set. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Cadernos Secad 2. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo: Caderno de Subsídios. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004. (Coordenação de Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos).

BRASIL. Parecer 05/2006, do CNE/CEB, que reconhece a Pedagogia da Alternância. Brasília: CNE/CEB, 2006.

BRASIL. Parecer 023/2007 do CNE/CEB, que oferece orientações para atendimento da Educação do Campo. Brasília: CNE/CEB, 2007.

BRASIL. Parecer 036/2001 do CNE/CEB, sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 036/2001, de 4 de dezembro de 2001: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Resolução 01/2002 do CNE/CEB, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Brasília: CNE/CEB, 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 01/2002, de 3 de abril de 2002, institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE/CEB. (Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002, Seção 1, p. 32), 2002.

BRASIL. Portaria nº 68, de 9 de novembro de 2012 – dispõe sobre a ampliação das escolas do campo no Programa Nacional de Tecnologia Educacional – Proinfo, por meio do Pronacampo. (Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2012). 2012.

BRASIL. Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, que institui o Programa Nacional Educação do Campo - Pronacampo, e define suas diretrizes gerais. (DOU de 04/02/2013 (nº 24, Seção 1, pág. 28) 2013.

BUSTAMANTE, Javier. **Poder comunicativo, ecossistemas digitais e cidadania digital**. In: Silveira, Sérgio Amadeu da (Org). Cidadania e Redes Digitais. – 1ª ed. – São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil : Maracá – Educação e Tecnologias, 2010. Vários tradutores.

BRASIL. Plano Nacional de Banda Larga. Decreto nº 7175/2010. Institui o Programa Nacional de Banda Larga. DOU, 12 de maio de 2010.

CALDART, Roseli Salette. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). Por uma Educação do Campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. ps.147-158.

CÂMARA FEDERAL DOS DEPUTADOS. Conselho de Altos Estudos e Avaliação Tecnológica. **Alternativas de políticas públicas para a banda larga**. Brasília: Câmara dos Deputados, Caderno de Altos Estudos, Brasília/DF, n.1, 2009. Disponível em: <[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2784/alternativas\\_banda\\_larga\\_lustosa.pdf?sequence=1](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2784/alternativas_banda_larga_lustosa.pdf?sequence=1)> . Acesso em: 11 de abr. de 2013

CASTRO, Gilda. Professor submisso, aluno cliente: reflexões sobre a docência no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CENTRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM TELECOMUNICAÇÕES (CPqD,2011). Relatório Perspectivas do desenvolvimento tecnológico para a indústria brasileira de telecomunicações no contexto do PNBL. Disponível em: <[http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes\\_pt/Galerias/Arquivos/produ tos/download/telecom\\_perspectivas\\_desenvolvimento\\_tecnologico.pdf](http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/produ tos/download/telecom_perspectivas_desenvolvimento_tecnologico.pdf)>. Acesso em: 20 de dez de 2012.

CGI. TIC Educação-2010. Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação da comunicação no Brasil. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2010. Disponível em: <<http://op.ceptro.br/cgi-bin/cetic/tic-educacao-2011.pdf>>. Acesso em: 25 de mar de 2012.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. Conflitos no campo 2011. Disponível em: <<http://www.cptnacional.org.br/index.php/component/jdownloads/finish/43/274?Itemid=23>>. Acesso em 20 de dez de 2012.

COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 1999.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento final. Brasília, DF: MEC, 2010b. 164p. Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf)>. Acesso em 25 de mar de 2011.

CONGRESSO NACIONAL. Frente Parlamentar Mista pela Educação do Campo. **Audiência pública da Assembleia Legislativa de Minas Gerais**. Minas Gerais, nov. 2011. Disponível em: <<http://www.padrejoao.com.br/227/educa%c3%a7%c3%a3o%20do%20campo/apresenta%c3%a7%c3%a3o%20frente%20educa%c3%a7%c3%a3o%20do%20campo%20mg.pdf>>. Acesso em: 02 de mar. de 2012.

CORRÊA, Darcísio (Org.). **Direito, espaço público e transformação social**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2003.

COSTA, Rogério da. **A Cultura digital**. 2ª ed. São Paulo: Publifolha, 2003.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de Teoria Geral do Estado**. 25 ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

DECLARAÇÃO DO ENCONTRO NACIONAL UNITÁRIO DE TRABALHADORES E TRABALHADORAS, POVOS DO CAMPO DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS-2012.

Disponível em:

[http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/mostrar\\_bib.php?COD\\_ARQUIVO=16245](http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/mostrar_bib.php?COD_ARQUIVO=16245)>.

Acesso em: 12 de set. de 2012.

DEMO, Pedro. **Conhecimento, tecnologia e formação dos professores das séries iniciais.**

In: REUNIÃO ANUAL ANPEd, GT 13 – Ensino Fundamental, 23., 2000, Caxambu.

Trabalhos Apresentados... Rio de Janeiro: ANPEd, 2000. Disponível em

<<http://www.anped.org.br/reunioes/23/trabtit2.htm#gt13>>. Acesso em: 08 de jun. de 2012.

FERNANDES, Antônio Sérgio Araújo. **Políticas Públicas: Definição, Evolução e o Caso Brasileiro. Disponível em:** FERNANDES, Antônio Sérgio Araújo . **Políticas Públicas: Definição, Evolução e o Caso Brasileiro. Disponível em:**

[http://www.fortium.com.br/blog/material/Pol\\_Pub\\_Def\\_Evol\\_Caso\\_Brasileiro.pdf](http://www.fortium.com.br/blog/material/Pol_Pub_Def_Evol_Caso_Brasileiro.pdf). Acesso em 12 de maio de 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano (2001) **Questão Agrária, Pesquisa e MST.** São Paulo: Editora Cortez.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves . Poder Constituinte e Direito Adquirido. Revista de Direito Administrativo, São Paulo, n. 201/01, 1998.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania.** Uma Questão para a Educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FREIRE, Paulo Reglus. **Educação e Atualidade Brasileira.** Recife: Escola de Belas Artes (Tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação), 1959.

\_\_\_\_\_. **Ação Cultural para Liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

\_\_\_\_\_. **Informe de Actividades para el año 1968.** Santiago: ICIRA, 1969.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** \_50 ed.rev.e atual.- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREY, Klaus. **Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil.** Planejamento e Políticas Públicas, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.



FRENTE PARLAMENTAR MISTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO- Disponível em <<http://www.padrejoao.com.br/227/educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20Frente%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo%20MG.pdf>>. Acesso em 02 de mar de 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Técnicas de pesquisa em economia**. 1 ed. São Paulo : Atlas, 1991. 195 p.

GOMES, Abel da Silva et al. **Análise dos territórios da região sudoeste da Bahia na perspectiva do desenvolvimento rural**. Revista DESEMBAHIA Nº 14 MAR.2011. p. 59-75.

GRAZIANO DA SILVA, José. ; DEL GROSSI, Mauro Eduardo ; CAMPANHOLA, Clayton . **O que há de realmente novo no rural brasileiro**. Cadernos de Ciências e Tecnologia, Brasília, v. 19, n. 1, p. 37-67, 2002.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO/INAF. Estudo Nacional das Escolas Rurais (IPM/IBOPE, 2010) Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/escolas-rurais-574230.shtml>>. Acesso: 20 de jul de 2011.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

LEMOS, André. **O Creative Commons e as transformações da propriedade intelectual**. In: BARBOSA FILHO, André, CASTRO, Cosette e TOME, Takashi (Orgs). **Mídias Digitais**. São Paulo: Paulinas, 2005

\_\_\_\_\_. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 2º Ed. Porto alegre: Ed. Sulina, 2004.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

Ligas Internacionais dos Direitos Humanos (2000) nº 299/3. **Brasil: graves violações de direitos humanos na zona rural**. Disponível em: <http://www.docstoc.com/docs/42424916/Brasil-Graves-viola%C3%A7%C3%B5es-de-direitos-humanos-na-zona-rural>. Acesso em 20 mar 2012.

LIMA. Venício Artur, em 22/11/2011 na edição 669, **Da cultura do silêncio ao direito à comunicação**. Disponível em: <[http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/\\_da\\_cultura\\_do\\_silencio\\_ao\\_direito\\_a\\_comunicacao](http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/_da_cultura_do_silencio_ao_direito_a_comunicacao)>. Acesso em 28 de fev de 2012.

\_\_\_\_\_. **Comunicação e Cultura: As ideias de Paulo Freire.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica em educação.** In.: GALDIERI, Antonieta; MARCO, Giovanna De; ASSY, Maria Rita do Amaral. Projeto pesquisa em debate. Juazeiro – BA: UNEB, 2007. p. 29-60.

MARSHALL, T. **Cidadania, classe social e status.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, Silva. L. Cristiane. **O que são direitos humanos?** Disponível em: <<http://www.meuadvogado.com.br/entenda/que-sao-direitos-humanos.html>> Acesso em 28 de mai de 2012.

MATTELART, Armand. **A construção social do direito à Comunicação como parte integrante dos direitos humanos** Intercom – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação. São Paulo, v.32, n.1, p. 33-50, jan./jun. 2009

\_\_\_\_\_. **A era da informação: gênese de uma denominação descontrolada\*** Revista FAMECOS. nº 15. Porto Alegre: Quadrimestral. 2001

\_\_\_\_\_. **A invenção da comunicação.** Porto Alegre: Instituto Piaget. 2010.

MATTELART, Armand e MATTELART, Michèle. **História das teorias da comunicação.** São Paulo: Loyola, 1999.

MIRANDA, Jorge. **Regime específico dos direitos económicos sociais e culturais :** Coimbra Editora, 2000. - p. 345-361 p. ; 23 cm. - Sep. de: Revista da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, vol. 40, nºs 1 e 2.

MEC. **CADERNO DE SUBSÍDIOS: Referências para uma política nacional de Educação do Campo,** 2. ed. Brasília, 2005.

MEC/INEP. **Caderno De Instruções do Censo escolar-2012.** Brasília-DF, 2012.

MEC\SECAD. **Programa saberes da Terra:** Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos integrada com qualificação social e profissional para agricultores(as) familiares, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Ciência & Educação. Bauru, v.9, nº 2, 2003. p. 91-211.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: FENAME, 1974.

NEVES, Bárbara Barbosa. **Cidadania Digital? Das Cidades Digitais a Barack Obama**. Uma abordagem crítica. In Morgado, Isabel S. e Rosas, António (Orgs). **Cidadania Digital**. LabCom, 2010. Disponível em: <http://bbneves.com/wp-content/uploads/2010/02/Cidadania-Digital.pdf>. Acesso em: 25/08/2012.

OLIVEIRA, Francisco de. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In. OLIVEIRA, F. de; PAOLI, M. C. (orgs.). **Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global**. Petrópolis: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999, p. 55-78.

ONU. **Declaração do Direito dos Povos, o direito à Paz**. Resolução 39, da ONU, de 12 de novembro de 1984

ONU. **Declaração do Milênio**. 2000. Disponível em: <<http://www.unric.org/html/portuguese/uninfo/DecdoMil.pdf>>. Acesso em 21 de mar de 2011.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas. Paris: ONU, 1948.

PATROCÍNIO, Tomás (2001). **Tecnologia, Educação, Cidadania – (Re)pensar projectos educacionais numa abordagem compreensiva da contemporaneidade**. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.

PERUZZO, Cícilia Maria Krohling. **Internet e democracia comunicacional: entre os entraves, utopias e o direito à comunicação**. In SATHLER, L. (Org.) ; MELO, J. M. (Org.) **Direitos à Comunicação na Sociedade da Informação**. 1. ed. São Bernardo do Campo: UMESP, 2005. 267- 288 p.

PRADO, Adonia Antunes. **Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo**. In.: **Revista de ciências sociais aplicadas ao estudo do mundo rural: estudos Sociedade e Agricultura**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, jul., 1995, p. 5-27. Disponível

em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar//ar/libros/brasil/cpda/estudos/quatro/adonia4.htm>>. Acesso em 10 de abr de 2013

PRETTO, Nelson De Luca. **Sociedade da Informação mas... que sociedade?!**. 2001. Disponível em: <<http://www.ufba.br/~pretto>>. Acesso em: 21 de fev. de 2013.

PRIMO, Alex. **Quão interativo é o hipertexto? Da interface potencial à escrita coletiva**. Revista Fronteiras: estudos midiáticos, v. V, n. 2, p. 125-142, Dez. 2003. Disponível em: <[http://www6.ufrgs.br/limc/PDFs/quao\\_interativo\\_hipertexto.pdf](http://www6.ufrgs.br/limc/PDFs/quao_interativo_hipertexto.pdf)>. Acesso em : 12 mar 2012.

RABENHORST, Eduardo R. **O que são Direitos Humanos?**. Brasília: Brasília Jurídica, 2001. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/01/01\\_rabenhorst\\_oqs\\_dh.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/01/01_rabenhorst_oqs_dh.pdf)> Acesso em 20 de mar de 2012.

REBOUÇAS, Edgar. MARTINS, Mariana. **Evolução da regulamentação da mídia eletrônica no Brasil**. In.: Intercom Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Anais do V Congresso Nacional de História da Mídia. São Paulo: SP, 2007. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/5660913/Intercom-Evolucao-da-regulamentacao-da-midia-eletronica-no-Brasil>>. Acesso em: 10 de mar de 2012

REIS, Elisa. **Cidadania: história, teoria e utopia**. In: CIDADANIA, justiça e violência/ Org. Dulce Pandolfi...[et al]. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1999. p. 7 – 11.

ROMITA, Arion Sayão. **Direitos Fundamentais nas Relações de Trabalho**. São Paulo: LTr, 2007.

SAMPAIO-S, Joseílda. **Cultura digital e formação de professores: articulação entre os Projetos Irecê e Tabuleiro Digital**, 2011. 187 f. Dissertação ( Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SILVA, Marco. **Sala de Aula Interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania**. In: Boletim Técnico do Senac, v. 27, n. 2, maio/agosto 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/272>>. Acesso em: 2 de abril de 2012.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. Inclusão digital, software livre e globalização contra-hegemônica. In.: SILVEIRA, Sérgio Amadeu da e CASSINO, João (Orgs.). **Software livre e inclusão digital**. São Paulo, Conrad Editora do Brasil, 2003, p. 17- 47.

\_\_\_\_\_. Sérgio Amadeu da. **O Conceito de Commons e Cibercultura**. Disponível em: <<http://fido.rockymedia.net/anthro/conceitodecommons.pdf>>. Acesso em 14 de mai de 2012.

SIMON, Imre; VIEIRA, Miguel Said. O rossio não-rival. In.: PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu (Orgs). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 15-29.

SIQUEIRA, Dirceu Pereira; PICCIRILLO Miguel Belinati. **Direitos fundamentais: a evolução histórica dos direitos humanos, um longo caminho**. Disponível em:

<http://www.ambito->

[juridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=541](http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=541)

4. Acesso em: 10 de jan. 2013.

SOUZA, Celina. “Políticas Públicas: Questões Temáticas e de Pesquisa”, Caderno CRH 39: 11-24. 2006.

TRINDADE. Antonio Augusto Cançado. Cançado Trindade Questiona a tese de “Gerações de Direitos Humanos” de Noberto Bobbio. In.: **V Conferência Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: Distrito Federal, 2000 Disponível em:

<[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/cancadotrindade/cancado\\_bob.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/cancadotrindade/cancado_bob.htm)>. Acesso em: 20 de fev. de 2012.

UNESCO, **Um Mundo e Muitas Vozes – comunicação e informação na nossa época**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1983.

VEIGA, José Eli. **Cidades Imaginárias. O Brasil é menos urbano do que se calcula**. Campinas: Editora Autores Associados, 2002.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A** - Roteiro de entrevista para investigar a superação da cultura do silêncio através da incorporação das TIC na Educação do Campo (Membro da Frente Parlamentar para Educação do Campo)

FACED/UFBA – Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestranda: **Isabel Cristina Moreira Santos**

Local da Pesquisa:

- 8) O que é a Frente Parlamentar de Educação para o Campo? Quais seus objetivos?
- 9) Que tipos de ações a Frente tem desenvolvido?
- 10) Como é estruturada a Frente Parlamentar de Educação para o Campo?
- 11) Qual a concepção de campo adotada pela Frente?
- 12) Qual a visão que a Frente adota sobre a Educação do Campo?
- 13) O Sr. concorda que há uma “cultura do silêncio” no campo? Se sim, o que poderia ser feito para sua superação?
- 14) O que a Frente propõe para a incorporação das TIC-Tecnologias da Comunicação e Informação- na Educação do Campo?
- 15) O que a Frente adota como concepção de tecnologia?
- 16) Quais os obstáculos para a incorporação das TIC na Educação do Campo?
- 17) Em que se pauta o diálogo com os movimentos sociais para incorporação das TIC na Educação do Campo?
- 18) Como a Frente Parlamentar de Educação para o Campo se posiciona com relação aos movimentos de apoio à democratização da banda larga, pelo software livre e direito à comunicação?
- 19) O direito à comunicação está inscrito no rol dos direitos humanos, quais as ações instituídas pela Frente Parlamentar de Educação para o Campo para que esse direito seja respeitado?

**APÊNDICE B** - Roteiro de entrevista para investigar superação da cultura do silêncio através da incorporação das TIC na Educação do Campo (Coordenador da Educação para o Campo-Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia)

FACED/UFBA – Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestranda: **Isabel Cristina Moreira Santos**

Local da Pesquisa:

1. Qual a estrutura que a Secretaria Estadual de Educação possui para a Educação do Campo?
2. Que tipos de ações a SEC tem desenvolvido na Bahia para a Educação do Campo?
3. Qual a concepção de campo adotada pela SEC?
4. Qual a concepção de Educação do Campo adotada nas ações implantadas pela SEC?
5. O Sr. concorda que há uma “cultura do silêncio” no campo? Se sim, o que poderia ser feito para sua superação?
6. Existe algum órgão ou política específica que trate da incorporação das TIC na Educação do Campo?
7. O que a SEC propõe para a incorporação das TIC-Tecnologias da Comunicação e Informação- na Educação do Campo?
8. O que a SEC adota como concepção de tecnologia?
9. Quais os obstáculos para a incorporação das TIC na Educação do Campo?
10. Como a SEC se posiciona com relação aos movimentos de apoio à democratização da banda larga, pelo software livre e direito à comunicação?
11. O direito à comunicação está inscrito no rol dos direitos humanos, quais as ações instituídas pela SEC para que esse direito seja respeitado?
12. Sabendo que uma das ações propostas pela SEC para 2012 será a elaboração das Diretrizes Estaduais para Educação do Campo, a SEC pretende introduzir nesse documento a incorporação das TIC nas Escolas do Campo?
13. Em que se pauta o diálogo com os movimentos sociais para incorporação das TIC na Educação do Campo/

**APÊNDICE C** - Roteiro de entrevista para investigar a superação da cultura do silêncio através da incorporação das TIC na Educação do Campo (Secretário Municipal da Educação do Município de..... da Bahia)

FACED/UFBA – Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestranda: **Isabel Cristina Moreira Santos**

Local da Pesquisa:

- 1) Qual a estrutura que a Secretaria Municipal de Educação (SMED) possui para a Educação do Campo?
- 2) Que tipos de ações a SMED tem desenvolvido no município para a Educação do Campo?
- 3) Qual a concepção de campo adotada pela SMED?
- 4) Qual a concepção de Educação do Campo adotada nas ações implantadas pela SMED?
- 5) O Sr. concorda que há uma “cultura do silêncio” no campo? Se sim, o que poderia ser feito para sua superação?
- 6) Existe algum órgão ou política específica que trate da incorporação das TIC na Educação do Campo?
- 7) O que a SMED propõe para a incorporação das TIC-Tecnologias da Comunicação e Informação- na Educação do Campo?
- 8) O que a SMED adota como concepção de tecnologia?
- 9) Quais os obstáculos para a incorporação das TIC na Educação do Campo?
- 10) O direito à comunicação está inscrito no rol dos direitos humanos, quais as ações instituídas pela SMED para que esse direito seja respeitado?
- 11) Em que se pauta o diálogo com os movimentos sociais para incorporação das TIC na Educação do Campo?
- 12) No site do MEC o município é informado como receptor de laboratórios do Programa Nacional de Tecnologia Educacional- Rural
- 13) Como foi o processo de adesão ao programa?
- 14) Quais os critérios utilizados para que o município fosse contemplado?
- 15) Como se constitui o laboratório?
- 16) Qual a contrapartida do município?
- 17) Houve alguma ação complementar à implantação dos equipamentos como: formação de funcionários e de professores?



- 18) Nas escolas onde foram implantadas esses laboratórios há conexão à rede mundial de computadores?
- 19) Como as comunidades receberam os laboratórios?
- 20) As comunidades utilizam esses laboratórios?
- 21) Quem faz a manutenção dos laboratórios?

**APÊNDICE D** - Roteiro de entrevista para investigar a superação da cultura do silêncio através da incorporação das TIC na Educação do Campo (Representantes dos Movimentos Sociais que atuam no território de Identidade de Itapetinga – Bahia)

FACED/UFBA – Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestranda: **Isabel Cristina Moreira Santos**

Local da Pesquisa:

1. Como o MST analisa as políticas públicas para a Educação do Campo?
2. Como o MST analisa as políticas públicas para a incorporação das TIC (Tecnologias da Comunicação e Informação) na Educação do Campo?
3. Sabendo que o direito à comunicação está inscrito no rol dos direitos humanos, quais as reivindicações dos movimentos sociais para que esse direito seja respeitado?
4. Qual a importância da implantação das TIC no campo?
5. Qual a importância da incorporação das TIC na Educação do Campo?
6. Na visão do MST, quais os obstáculos para implantação TIC na Educação do Campo?
7. O MST no território de Itapetinga acompanha ou já acompanhou algum processo de implantação TIC na Educação do Campo?
8. Já foi ouvido por alguma instância oficial sobre o assunto?
9. Já realizou alguma mobilização a respeito?