



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GISELE DA SILVA REGIS OLIVEIRA

**O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROUCA NA
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Salvador
2019

GISELE DA SILVA REGIS OLIVEIRA

**O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROUCA NA
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

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

Orientadora: Prof^a Dr^a Verónica Sofia FicoSeco

Salvador
2019

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Oliveira, Gisele da Silva Regis.

O processo de implementação do PROUCA na Educação do Campo / Gisele da Silva Regis Oliveira. - 2019.

213 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Verónica Sofía Ficoseco.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2019.

1. Programa Um Computador por Aluno. 2. Educação rural. 3. Políticas públicas. 4. Tecnologia digital. 5. Escolas rurais. I. Ficoseco, Verónica Sofía. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.334 - 23. ed.

GISELE DA SILVA REGIS OLIVEIRA

**O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROUCA NA
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Banca examinadora

Aprovada em 23 de Maio de 2019

Profa. Dra. Verónica Sofía Ficooseco -Orientadora _____
Doutora em Comunicação pela Univerisad Nacional de La Plata,
Argentina.
Universidade Federal da Bahia.

Profa. Dra. Livia Coelho, _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil.
Universidade Estadual de Santa Cruz.

Prof. Dr. Edvaldo Souza Couto, _____
Doutor em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Brasil.
Universidade Federal da Bahia.

Profa. Dra. María Rosa Chachagua, _____
Doutorado em Comunicação pela Universidad Nacional de La
Plata, Argentina.
Universidad Nacional de Salta, Argentina.

*Aos meus familiares: minha mãe, meu pai,
minha irmã, sobrinha e meu amado esposo.*

AGRADECIMENTOS

Defino este trabalho como uma grande jornada marcada por incertezas, dúvidas, alegrias, lágrimas e sorrisos. Posso dizer, sem demagogia, que só foi possível concretizá-lo graças ao apoio e suporte financeiro, emocional e espiritual de pessoas maravilhosas que me acolheram, escutaram, incentivaram e me inseriram em suas vidas. Nas linhas subsequentes, destacarei algumas delas, que foram cruciais nesse período de escrita, pesquisa e aprendizagem.

Agradeço a energia maior que rege o universo, pude senti sua força me ajudando todos os dias, sem minha fé nela, esse trabalho não seria possível!

Aos meus familiares que me ofereceram todo o suporte para que eu pudesse estudar.

À minha querida mãe (mainha) por todo seu trabalho e dedicação! Uma fonte de inspiração que serviu de exemplo para que eu conquistasse meus objetivos.

Ao meu pai (painho) pelo carinho, ajuda e acolhimento.

À minha irmã Aline, pela amizade e confiança, por ser mais que uma irmã, uma amiga!

À minha sobrinha Ana Vitória, fonte de alegria e inspiração. A esperança de futuros melhores.

Ao meu esposo Jair Oliveira pelo amor, companheirismo e amizade. Por me oferecer consolo e abrigo nas horas que mais precisei, por me fazer acreditar cada dia mais em mim mesma!

Aos meus amigos estrangeiros que tanto amo e que me acolheram de braços abertos quando eu mesma me sentia a estrangeira: Marcela Godoy, Roger, Georgina. Obrigada meus amores!

À minha linda amiga Mexicana: Marcela Garfias por todas as aprendizagens, risos e lágrimas, pelo afago e acolhimento. Com certeza foi um encontro de almas! Sua amizade fez todo o sofrimento valer a pena.

Ao GEC por esses oito anos de aprendizagens, crescimento pessoal e profissional.

À professora Verónica Sofia pela acolhida respeitosa e fraterna, pela paciência e sensibilidade em me ajudar a construir este trabalho. Obrigada!

Ao meu amigo Caio pelas leituras e contribuições as quais me ajudaram a qualificar ainda mais esse trabalho.

À minha amiga Laíse Teles pela amizade e carinho que nos acompanha desde a graduação.

À minha amiga Jéssica e toda a sua família pelo acolhimento e afeto. Por me receber em seu lar! Foram dias de muito amor, carinho e fé! Minha eterna gratidão!

Ao povo de Itapetinga, Belo Campo, entre outros municípios pelo qual passei, por todo apoio e carinho que recebi. Agradeço a esse povo acolhedor!

Ao CNPq pelo financiamento deste trabalho.

Às escolas do campo que compuseram esse trabalho meu agradecimento especial, por mim tocar profundamente e me ensinar mais sobre a importância da Educação do Campo, da escola. Por me ensinar a importância da escuta sensível à realidade do outro.

“Quando a mulher negra se
movimenta, toda a estrutura da
sociedade se movimenta com
ela”
Angela Davis

OLIVEIRA, Gisele da Silva Regis. O processo de implementação do PROUCA na Educação do Campo. 213 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

RESUMO

Esta pesquisa estuda o processo de implementação do PROUCA na Educação do Campo. O PROUCA destinava-se a promover a inserção de tecnologias digitais nas escolas públicas urbanas e do campo no Brasil. Frente a isso, este estudo traçou todo o trajeto de chegada e posterior inserção deste programa no cotidiano das escolas do campo. O objetivo geral foi compreender e analisar o processo de implementação do PROUCA na Educação do Campo; os objetivos específicos foram: sistematizar as dinâmicas de articulação dos entes federados – Governo Federal, Estado e Municípios – envolvidos na implementação do PROUCA; identificar de que modo as comunidades escolares do campo compreendem e interpretam a chegada e inserção do PROUCA e analisar como as escolas do campo organizam e reorganizam suas práticas cotidianas para integrá-las ao uso dessas tecnologias. Para o desenvolvimento deste trabalho utilizamos como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa, dentro desta, as perspectivas analíticas do ciclo de políticas e dos estudos do cotidiano. A pesquisa foi desenvolvida no trânsito entre dois contextos principais: macro e micro. O macro envolveu a esfera federal e estadual e o micro, dois Municípios da Bahia: Belo Campo e Itapetinga, dentro destes, cinco escolas do campo. Os resultados sinalizam que no processo de implementação do PROUCA, o governo federal ocupou-se apenas da entrega dos equipamentos sobrecarregando os municípios com as demandas relacionadas a manutenção dos dispositivos, oferecimento de infraestrutura física, entre outros. Em relação aos sujeitos do campo e suas percepções sobre o programa, a pesquisa mostra que os camponeses enxergam o programa como pouco funcional e os equipamentos como tecnologias de baixa qualidade. Inclusive, no cotidiano das escolas do campo estes equipamentos não representaram possibilidades de mudanças estruturais nos modos de fazer e pensar a educação tanto nas escolas urbanas quanto nas escolas do campo. Tais questões sinalizam a necessidade de políticas públicas articuladas e articuladoras que considerem as especificidades das escolas, sejam elas do campo ou urbanas e que promovam de forma efetiva o regime de colaboração entre os entes federados.

Palavras Chaves: PROUCA-Políticas Públicas. Educação do Campo. Cotidiano. Educação e Tecnologias Digitais.

OLIVEIRA, Gisele da Silva Regis. Process of Implementation of PROUCA program into Rural Education. 213 f. 2019. Dissertation (Education masters program) – Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2019.

ABSTRACT

This research studies the implementing process of the program PROUCA in the Rural Education. PROUCA was designed to promote the insertion of digital technologies in urban and rural public schools in Brazil. Against that, this study traced the entire pathway of arrival and subsequent insertion of this program into the quotidian life on the rural schools. The general objective was to understand and analyze the process of implementing PROUCA in Rural Education; Specific objectives were: to systematize the dynamics of articulation between federated entities - Federal Government, State and Municipalities - involved in the implementation of PROUCA; to identify how the rural school communities understand and interpret the arrival and insertion of PROUCA and to analyze how the rural schools organize and reorganize their quotidian practices to integrate them with the use of these technologies. For the development of this work we use qualitative research as methodological approach within that, we use analytical perspectives of the cycle of policies and studies of the quotidian life. This research was developed in the transit between two main contexts: macro and micro. The macro involved federal government and state government and micro, two municipalities of Bahia: Belo Campo and Itapetinga, within these, five rural schools. Our results indicate that in the process of implementation of PROUCA, the federal government only took care of the delivery of the equipment overloading the municipalities with the demands related to the maintenance of the devices, offering of physical infrastructure, among others. Regarding the subjects of the rural schools and their perceptions about the program, this research shows that peasants see the program as not functional and equipment as low quality technologies. Even in the quotidian life of the rural schools, these devices did not represent possibilities for structural changes in the ways of doing and thinking about education in both urban and rural schools. These issues signal the state of need for articulated and articulating public policies that consider the specificities of schools, whether rural or urban, and which effectively promote the system of collaboration among federated entities.

Key Words: PROUCA-Public Policies. Rural Education. Quotidian. Education and Digital Technologies.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

GEC	Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias
PROUCA	Programa Um Computador por aluno
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UCA	Um computador por aluno
UFBA	Universidade Federal da Bahia
PRONINFE	Programa Nacional de Informática Educativa
MEC	Ministério da Educação
OLPC	One Laptop per Child
SEPLAN	Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia
SIGITEC	Sistema de Gestão de Investimentos em Tecnologia
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
PIBIC	Programa de bolsa de iniciação científica
CGI	Comitê Gestor da Internet
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Mapa distribuição dos Territórios de Identidade Bahia.....	52
Figura 2 Mapa com a localização do Município Belo Campo.....	57
Figura 3 Mapa com a localização do Município de Itapetinga.....	59
Figura 4 Mapa referente a atuação do programa OLPC no mundo.....	94
Figura 5 Ata de Registro de Preço.....	139
Figura 6 Laptop Positivo Mobo 57.....	140
Figura 7 Tela inicial dos computadores do PROUCA.....	148
Figura 8 Monitores PROINFO após o roubo das CPUs.....	176
Figura 9 Formas usadas pelas escolas para efetuar a recarga dos aparelhos.....	177
Figura 10 Grades para a proteção dos Laptops.....	179

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Contextos da pesquisa.....	51
Quadro 2: Distribuição dos <i>laptops</i> PROUCA por território de identidade.....	53
Quadro 3: Distribuição de <i>laptops</i> por municípios.....	54
Quadro 4: Distribuição de <i>laptops por municípios</i>	55
Quadro 5: Resultado da análise diagnóstica.....	55
Quadro 6: Municípios nos quais e escolas em que realizamos realizada a pesquisa	61
Quadro 7: Sujeitos de pesquisas e suas instâncias.....	66

Sumário

1 AS TECNOLOGIAS EM MINHA VIDA: TRAJETÓRIAS E PERCURSOS FORMATIVOS	15
1.1 RESGATANDO MEMÓRIAS DE VIDA – FORMAÇÃO.....	16
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	20
2 FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS: CICLO DE POLÍTICAS E ESTUDOS SOBRE O COTIDIANO	36
2.1 INTERCESSÕES ENTRE O CICLO DE POLÍTICA E OS ESTUDOS DO COTIDIANO: PERSPECTIVAS ANALÍTICAS.....	45
2.2 DELINEANDO O LOCAL DE PESQUISA: TRANSITANDO ENTRE O CONTEXTO MACRO E MICRO.....	50
2.3 BAHIA E O TERRITÓRIO DE IDENTIDADE SUDOESTE BAIANO\ MÉDIO SUDOESTE DA BAHIA.....	51
2.3.1 Primeiros passos em campo: análise diagnóstica	55
2.3.2 Sobre o Município Belo campo	57
<i>2.3.3 Das escolas em Belo Campo</i>	<i>58</i>
2.3.4 Sobre o Município Itapetinga	58
<i>2.3.5 Das Escolas em Itapetinga</i>	<i>59</i>
2.4 DAS ESCOLAS DO CAMPO PARTICIPANTES DESSA PESQUISA.....	61
2.5 QUANTO AOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	62
2.6 A PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES EM CAMPO.....	64
2.6.1 Entrevista	64
2.6.2 Observação	66
2.6.3 Diário de campo	67
2.7 A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA COMO NORTE PARA ANÁLISE DOS DADOS.....	68
2.8 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	72
3 O LUGAR DO ESTADO NA FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS. DA INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	74
3.1 ESTADO: TECENDO CONCEITOS.....	75
3.2 TEORIAS SOBRE O ESTADO E SEU LUGAR NA CONSTITUIÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS.....	77
3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS: CONSTRUINDO CONCEITOS.....	81
3.4 POLÍTICAS DE INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS PARA O CAMPO COMO PARTE DE UMA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRONACAMPO E PROUCA.....	87
3.4.1 Programa um computador por aluno: aspectos gerais	92
4 EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESCOLAS DO CAMPO: O REPENSAR DE OUTRAS EDUCAÇÃOES	98
4.1 ALGUNS PONTOS PARA COMPREENDER O RURAL NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO.....	100
4.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: PLURALIDADE E EDUCAÇÃOES.....	104

4.3 DAS ESCOLAS RURAIS ÀS ESCOLAS DO CAMPO: PRINCIPAIS MARCADORES E CONCEPÇÕES.....	113
5.ENTES FEDERADOS (DES)ARTICULAÇÕES EM CURSO.....	119
5.1 SOBRE O ESTADO BRASILEIRO, SUAS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO E POSSÍVEIS REVERBERAÇÕES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO.....	120
5.1.1 Estruturação da Educação Escolar.....	122
5.2 CONTEXTO MACRO: A UNIÃO E OS ESTADOS NA INSERÇÃO DO PROUCA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	124
5.2.1 Contexto micro: municípios e escolas do campo.....	130
6. SOBRE O LAPTOP PROUCA CAMPO: PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS E SUAS IMPLICAÇÕES NA INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	137
6.1 O HARDWARE E SUAS LIMITAÇÕES NO QUE SE REFERE À UTILIZAÇÃO DO MESMO NAS ESCOLAS DO CAMPO.....	141
6.2 O SOFTWARE E SUAS LIMITAÇÕES NO QUE SE REFERE À UTILIZAÇÃO DO MESMO NAS ESCOLAS DO CAMPO.....	147
6.3 Políticas de conexão para o campo.....	155
7 COTIDIANOS ESCOLARES CAMPESINOS. RETRATOS DE UMA POLÍTICA: DA EUFORIA AO ABANDONO.....	159
7.1 SIMILITUDES COTIDIANISTAS: A DIVERSIDADE DE CONTEXTOS ANÁLOGOS.....	162
7.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS ESPECIFICIDADES EM RELAÇÃO AO USO DO PROUCA.....	165
7.3 TECNOLOGIAS DIGITAIS E OS TEMPOS QUE COMPÕEM O COTIDIANO ESCOLAR CAMPESINO.....	168
7.4 COTIDIANOS ESCOLARES CAMPESINOS: INFRAESTRUTURA FÍSICA, SEGURANÇA E GUARDA DOS DISPOSITIVOS.....	175
7.4.1 A mobilidade nas escolas do campo via PROUCA.....	180
8.CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	186
REFERÊNCIAS.....	191
APÊNDICE A – Roteiro de observação do cotidiano das escolas do campo.....	203
APÊNDICE B-Roteiro para a entrevista representantes do MEC.....	206
APÊNDICE C-Roteiro para a entrevista representantes da Secretária Estadual de Educação.....	207
APÊNDICE D-Roteiro para a entrevista representantes das Secretarias Municipais de Educação.....	208
APÊNDICE E- Roteiro para a entrevista Gestores Escolares.....	209
APÊNDICE F- Roteiro para a entrevista professores das Escolas do Campo.....	211
APÊNDICE G- Termo de consentimento livre e esclarecido.....	212

1 AS TECNOLOGIAS EM MINHA VIDA: TRAJETÓRIAS E PERCURSOS FORMATIVOS.

Um trabalho de pesquisa no âmbito das ciências humanas não deve se dar na escolha aleatória de um objeto ou campo de estudo. Pesquisar implica, sobretudo, um processo intenso de itinerâncias formativas; assim, o mundo da vida, do afeto, da subjetividade não são elementos a parte na constituição do pesquisador. As trajetórias, os percursos de vida não podem ser silenciados, nem esquecidos, pois estes nos constroem e corroboram para a nossa implicação com o objeto de estudo.

Neste sentido, entendo que narrar sobre si e sobre o outro é um desafio, visto que as memórias, as andanças, os caminhos percorridos, são inúmeros e, por vezes, não podem se limitar ou ser expressos na íntegra, nas curtas páginas de um texto, no entanto, agrupei e uni resumidamente nas folhas seguintes algumas memórias vividas e experienciadas que foram fundamentais para a constituição de quem sou hoje como pessoa e como pesquisadora.

Como Pedagoga, escolhi a Educação como um ponto chave para narrar as minhas memórias, os processos de vida-formação, as relações humanas e sociais vivenciadas, por compreender a sua importância em todos os contextos e tempos históricos, bem como por enxergar, ao analisar criticamente minha história, como esta foi e é importante para que eu me constitua educadora. Dessa maneira, ao pensar em Educação, acredito ser necessário clarificar que a concebo em uma visão ampla, que rompe as fronteiras dos muros escolares, e isso passa fundamentalmente por colocar em pauta as tecnologias, pois estas, no cenário contemporâneo são integrantes fundamentais das relações sociais, culturais, econômicas, políticas e educativas. Assim, refletir sobre os processos educativos não deve estar deslocado do acesso às tecnologias e suas inúmeras potencialidades para a educação.

1.1 RESGATANDO MEMÓRIAS DE VIDA – FORMAÇÃO

Fui criada em uma periferia da cidade de Salvador-Bahia, por uma família com poucos recursos financeiros, mas muito amorosa, na qual aprendi valores que foram fundamentais para minha construção humana e social. Cursei toda a minha trajetória acadêmica em escolas públicas e nelas pude vivenciar as inúmeras mazelas e dificuldades que estas instituições enfrentam para manter-se e oferecer uma formação com o mínimo de qualidade. Durante a minha infância tive acesso à algumas tecnologias analógicas, que entre os anos de 1990 e 2000 se tornaram populares nos lares brasileiros, tais como a televisão, o rádio, o telefone fixo. A televisão foi, sem dúvida, a tecnologia mais presente em minha infância, por conta de seus programas infantis matinais e dos desenhos animados; todavia, na Escola Estadual 22 de Abril, em que estudava à época, não havia nenhum desses equipamentos, o que nos leva a refletir que as transformações que ocorrem no mundo demoram a chegar na educação.

Quando cursava o Ensino Fundamental II, entre os anos de 2003 e 2004, no Colégio Estadual Deputado Luís Eduardo Magalhães, descobri, junto com uma colega de classe, a existência de um Infocentro¹, situado no bairro de Narandiba, localidade vizinha a que eu morava (Tancredo Neves), era um espaço aberto à comunidade, no qual era possível ter acesso gratuito à internet. Este centro foi o primeiro local em que tive contato com a internet, mas o tempo de acesso era limitado, apenas meia hora, contudo, era compensatório para mim ter a possibilidade de vivenciar algo novo e, até então, distante da minha realidade, visto que o computador era, na época, um item caro e inacessível a muitos. Quando rememoro estas lembranças analiso sobre a importância de políticas públicas que possibilitem à população o acesso às tecnologias, pois foi através destas que eu, uma adolescente moradora da periferia, pude ingressar no universo das redes.

Meu trânsito de idas e vindas diárias ao Infocentro só foi suplantado nos anos seguintes, já no fim do Ensino Fundamental II (2006-2007), pelas casas de acesso à internet, conhecidas como *lan house*. Nestes lugares, era cobrado um determinado valor pelo uso dos computadores, no entanto, era um preço acessível à comunidade, e, por conta disso, achei por bem migrar para esses espaços por serem mais próximos da minha residência e, principalmente, para poder fazer um uso mais

1 São centros públicos compostos por vários computadores que possibilitam acesso gratuito à internet.

prolongado da rede. Esses locais, em pouquíssimo tempo, se tornaram populares, havia uma busca intensa de pessoas, principalmente jovens que desejavam alugar as máquinas por um tempo a fim de praticarem diversas atividades, tais como jogos, redes sociais, trabalhos escolares, entre outros.

Já durante o Ensino Médio, mudei para a Escola Estadual Edvaldo Fernandes, e nesta instituição fui escolhida junto com um grupo de colegas de sala para participar de um curso profissionalizante destinado a alunos em vulnerabilidade social, chamado: “Enter Jovem”. O curso era ofertado por uma instituição (American Institutes for Research) que não pertencia à escola, sendo que os formadores não possuíam licenciatura. O foco do curso era a capacitação para o mundo do trabalho, e quando se trata deste tema, as tecnologias são difundidas como ponto chave para esta formação, exige-se cada vez mais que os trabalhadores possuam conhecimento e saberes que abarquem as TIC. Durante o curso tivemos aulas sobre o computador, editores de textos de natureza proprietária, para produzir alguns tipos de documentos tais como: ofícios e relatórios. Diante disso, vejo que historicamente ocorre uma perspectiva equivocada sendo implantada na sociedade, de que formação para o mercado de trabalho implica necessariamente na adoção e uso de softwares proprietários.

Apesar de não gostar do curso, por este apresentar uma abordagem instrumental de uso de tecnologia, prossegui nele, pois era a única oportunidade de ter contato com os computadores da escola, que permaneciam em laboratórios fechados. Os alunos não podiam, de forma alguma, entrar neste local, a nossa presença nesse espaço era permitida somente com a presença dos professores, mas como nenhum deles se autorizava a nos levar ao laboratório, pouco usávamos as máquinas, meus colegas de turma nem sabiam que as mesmas existiam.

Com o término do Ensino Médio, tive o desejo de ingressar em uma faculdade, no entanto, o setor privado não era uma opção viável por causa dos custos com a mensalidade; por outro lado, as universidades públicas pareciam ser algo inalcançável, visto que não me sentia capaz de concorrer ao processo seletivo, por conhecer as deficiências da formação escolar que recebi. Foi então que conheci o pré vestibular social Zeferina-UNEX, oferecido pela associação de ex alunos da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), que ofertava uma quantidade limitada de vagas a estudantes de baixa renda. Ocorreu um processo seletivo para o ingresso neste pré vestibular no qual fui aprovada. A partir daí, em 2010, prestei o vestibular

para a Universidade Federal da Bahia e obtive aprovação. Minha conquista foi marcada por muitos sorrisos e lágrimas de felicidade compartilhada por meus familiares e amigos.

Entrei na Universidade em 2011 e no terceiro semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia matriculei-me na disciplina EDC-287 Educação e Tecnologias Contemporâneas. Inicialmente pensei que aprenderíamos como usar tecnicamente o computador e os softwares proprietários, contudo, no componente curricular tive contato com uma outra perspectiva de tecnologias e também de educação, houve discussões sobre softwares livres, licenças abertas, ciberespaço, cibercultura, entre outros conhecimentos que considero fundamentais para entender a escola e a educação em si.

Na vivência do componente surgiu o interesse em compreender e estudar mais acerca das tecnologias digitais e educação. No fim da disciplina vi que uma professora do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC) estava procurando por uma nova bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), e vislumbrei neste momento a possibilidade de ingressar em um grupo de pesquisa e realizar meu desejo de me aprofundar mais acerca destas temáticas.

Ao iniciar meu trabalho como bolsista PIBIC, comecei um processo de novas descobertas e aprendizagens sobre as tecnologias, mas também sobre Outros sujeitos e suas Pedagogias (ARROYO, 2014). Passei a ter a Educação do Campo como um dos temas centrais da minha pesquisa, conheci a literatura sobre os povos camponeses, suas histórias de lutas, reivindicações e de busca por terra, saúde e educação, através do PIBIC, porque durante meus quatro anos e meio de graduação, notei que o curso de Licenciatura em Pedagogia não aborda de forma efetiva os diversos coletivos culturais; não só os camponeses estão ausentes nos nossos currículos, mas os quilombolas, os indígenas, os moradores das periferias, os movimentos feministas, entre outros grupos sociais. Além disso, a graduação não oportuniza a todos os estudantes de Pedagogia a imersão no campo da pesquisa, um fato que considero problemático, visto que são esses cursos que estão incumbidos de promover a formação inicial de inúmeros professores que atuarão nas escolas da educação básica. Diante dessa questão, entendo que para termos professores críticos, pesquisadores de si, de sua prática e de seu papel como educador, é essencial a formação pela pesquisa.

Minha atuação como bolsista de iniciação científica durou um período de dois anos, nos quais ampliei meus estudos acerca da formação de professores do campo a partir da análise do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Nos dois anos de PIBIC tive dois planos de trabalho, os quais foram direcionados para a formação de professores do campo. O primeiro plano, realizado de 2012 a 2013 intitulava-se: “As potencialidades do PRONACAMPO para a formação dos professores do campo”, e objetivava compreender as diretrizes e as principais formas de operacionalização do programa, no tocante à formação de professores do campo para o uso das tecnologias digitais nas escolas do campo.

Com o término do primeiro projeto, mantivemos a formação de professores do campo para o uso das tecnologias digitais ainda como foco das análises, de modo que no segundo plano de trabalho (2013-2014), continuamos a estudar a política, com a pesquisa: “PRONACAMPO: a proposta de formação de professores para o uso das tecnologias digitais”. A partir desta pesquisa, passamos a estudar as ações concretas de formação prevista pelo programa, dentro destas ações os cursos de Licenciaturas em Educação do Campo criado em 2008 e incorporado como ação do PRONACAMPO em 2012, cuja forma de organização se consolidava com a metodologia da Pedagogia da Alternância, a qual distingue dois tempos e espaços distintos, mas relacionais para a formação do professor do campo, os quais sejam: tempo escola e tempo comunidade.

Essa ação do PRONACAMPO e os estudos acerca da política foram fundamentais para a construção do meu trabalho de conclusão de curso, finalizado em 2016, intitulado: “As potencialidades das TIC para a Pedagogia da Alternância na Educação do Campo”, o qual tratou sobre a temática Tecnologias Digitais, Educação do Campo e Pedagogia da Alternância, analisando como as tecnologias podem potencializar esse processo de alternância, rompendo as barreiras espaços temporais que o contexto analógico nos apresenta, de modo que o tempo escola e o tempo comunidade estivessem plenamente imbricados, dado a capacidade de ubiquidade oferecidas pelas tecnologias digitais.

Assim, ao ingressar no mestrado busquei aprofundar ainda mais meus estudos sobre essa temática: educação do campo e tecnologias. Considero este tema importante para a produção teórica contemporânea por possuir uma carência de pesquisas, principalmente que abordem as tecnologias em uma dimensão estruturante na educação do campo, vendo-as não como simples ferramentas a

serviço de um velho modelo educativo, mas como constituintes de novas formas de criar, produzir conhecimentos e cultura. Logo, emergiu a questão sobre o que estudar, em qual ponto da relação Educação do Campo e Tecnologias centrar. Lembrei-me que durante os estudos sobre o PRONACAMPO, uma outra companheira de pesquisa PIBIC, Jaqueline de Jesus dos Santos, compartilhava comigo a mesma temática da Educação Campo, com o foco nas escolas do campo. Em seu trabalho de conclusão de curso, “Cultura digital: limites e potencialidades dos *Laptops* Educacionais para as escolas do campo”, apresentado no ano de 2014, estudou sobre os *laptops* educacionais que chegaram às escolas do campo a partir do Pronacampo; seu estudo centrou-se, especificadamente, na análise do *laptop*, do equipamento, seus softwares, hardwares e conteúdos abarcados nele.

No entanto, no que concerne à chegada e à inserção desses *laptops* nas escolas, ou seja, como essa política nacional adentra nos Estados e Municípios e passa a ser incorporada pelas instituições escolares, poucos dados concretos estão disponíveis para que possamos compreender tal realidade; existe um vazio teórico e de pesquisa que nos tensiona e mobiliza como pesquisadores e estudiosos da educação do campo e tecnologias. Desta forma, intencionamos, neste trabalho, intensificar ainda mais nossos estudos sobre tal tema, dando continuidade ao que já temos construído na graduação, ampliando e aprofundando nosso corpo teórico e de estudos.

1. 2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Comunicação, conexão, fluxo de dados, cibercultura, estas são algumas das inúmeras palavras que estão em voga na contemporaneidade. Todo este vasto vocabulário tem sido usado de maneira corriqueira no âmbito dos estudos acadêmicos, na tentativa de significar as profundas transformações sociais, em decorrência do desenvolvimento das tecnologias digitais. Mais do que qualquer outra tecnologia antecessora, as digitais estão causando uma verdadeira revolução no que se refere à comunicação, à instantaneidade e velocidade das informações, de maneira que estabelecem, em nosso cotidiano, maneiras outras de viver, compartilhar e produzir conhecimento, informações e visões de mundo. Possibilitam ainda instaurar processos de produção e socialização de conhecimentos e saberes que transitam em escalas híbridas, dialógicas e multidimensionais, que transcendem

do local ao nacional e universal, extrapolando as barreiras espaço-temporais, ressignificando e pondo em diálogo os diversos discursos e as diversas narrativas, através de um processo em rede, no qual não há linearidade ou hierarquia.

Neste contexto, a complexidade é a marca principal dessas relações, carregando em si a quebra das verdades prontas e indissolúveis, de perspectivas de mundo simplificadoras, redutoras da realidade e das antigas leis que regulavam a vida e o estado das coisas. Em lugar da estabilidade e solidez que nos guiava, vivenciamos o mundo do efêmero, do transitório, no qual há uma imprevisibilidade do acontecer; sendo assim, o futuro é incerto, as transformações são velozes e é humanamente impossível acessar o todo, pois as informações modificam-se em cada instante. Assistimos a emergência de um verdadeiro dilúvio informacional (LEVY, 1999), intenso a ponto de abalar completamente a antiga solidez da vida (BAUMAN, 2001). As instituições sólidas, tais como a igreja, o Estado e a família, são molhadas ou encharcadas por esta enxurrada fluída e veloz; assim, com esta enchente, é impossível não haver alteração no antigo estado das coisas.

No âmbito comunicacional, saímos de um modelo unidimensional, em que “a mensagem é fechada, imutável, linear, sequencial” (SILVA, 2000, p.73), para uma comunicação interativa, na qual há oportunidade de criação, de autoria. A perspectiva comunicacional clássica, baseada na figura do emissor/ receptor, bem como o monopólio das mídias de massa, na qual éramos reféns de mensagens advindas de polos centralizadores, nos colocava como audiência passiva; dentro disso, a lógica estabelecida era o simples consumo de informações (SANTAELLA, 2014). Por outro lado, no cenário atual, a mensagem, é aberta e passível de alteração, de reconfiguração. Com este novo modelo comunicacional, há espaço para a criação e circulação do conhecimento e de saberes, os quais não são mais propriedades de grupos minoritários, tais como as universidades, as grandes empresas e as escolas; o saber é plural, diversificado e está disponível para todos aqueles que conseguem acessá-lo.

A comunicação, bem como o direito a ela, passa a ser um tema central nesse contexto cuja base imaterial e material da sociedade se desenvolve através da informação. Antes mesmo da emergência do digital que ampliou e difundiu globalmente a informação e o conhecimento, já se via a necessidade de constituir a comunicação como um direito. Desse modo, a comunicação, representada nos textos legais como liberdade de expressão, aparece pela primeira vez como direito,

em 1789, com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, na França, durante a efervescência da Revolução Francesa e seus ideais de liberdade, igualdade e fraternidade (BRANT, CHITA, 2015). Anos mais tarde, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos destaca a liberdade de expressão como um direito fundamental a ser assegurado a todos (BRANT, CHITA, 2015), independente de sua classe, cor, etnia, gênero e do lugar em que estes habitem, seja o campo, a cidade, os centros ou periferias.

Na contemporaneidade, a comunicação ganha ainda mais importância e notoriedade diante das tecnologias digitais e suas inúmeras potencialidades de informação e produção de conhecimento. As inúmeras formas de se transmitir e produzir informação, bem como o direito à comunicação são aspectos fundamentais para se pensar a educação na atualidade, pois restabelece outras dinâmicas nos processos de ensino e aprendizagem, estimulando a autoria e coautoria, nos quais todos podem ser criadores e produtores de conteúdos. Também pode promover a horizontalidade das relações professores e alunos, pois o professor não é mais o único e absoluto detentor do saber e os alunos não são meros receptores passivos de conteúdos. Assim, sendo a comunicação um processo que atravessa a história da existência humana, esta precisa ser vista como um veículo fundamental para o estabelecimento de novos processos de ensino e aprendizagem como também para o exercício da cidadania e da democracia,

[...] Portanto, é a comunicação, hoje, uma questão central para humanidade, a base para uma organização social mais justa e igualitária, plena e democrática. Exerce ainda um papel educativo, uma vez que possibilita ao sujeito aprender, ter acesso ao conhecimento, compreender melhor o mundo e ser capaz de interferir em seu entorno e na sociedade (PRETTO, BONILLA, 2015, p. 150).

Em tempos de tecnologias digitais, a comunicação e o direito a ela perpassa também pela posse e acesso às tecnologias e à internet, visto que seu desenvolvimento se dá através de dispositivos fixos e/ou móveis conectados e em rede no ciberespaço. Logo, necessitamos considerar que para que o processo comunicacional ocorra é fundamental o acesso às tecnologias, pois a não possibilidade de aquisição dos dispositivos ou dos serviços de conectividade torna-se um componente limitador que, além de negligenciar a oportunidade de constituir

novas perspectivas na educação, constitui-se também uma negação de um direito fundamental, o qual seja: a comunicação. Por conseguinte, as relações de poder estão presentes nessas dinâmicas e sendo a comunicação uma forma de mover, transportar a informação (LEMOS, 2009), nota-se que, há uma disparidade entre alguns que se movimentam no ciberespaço, mobilizam a informação, enquanto outros permanecem imóveis, estáticos, “a mobilidade de uns se dá em função imobilidade de outros” (LEMOS, 2009, p. 29). Frente a esse cenário amplamente comunicacional movente, estar desconectado significa ser incapaz de fazer mover a informação, além de ter a participação e o acesso negados em uma nova e emergente cultura, cujo fundamento principal é a comunicação, a produção não hierárquica de saberes e os processos de coautoria.

No contexto brasileiro, inúmeros grupos sociais são marginalizados em relação às potencialidades que as tecnologias da contemporaneidade possibilitam, dentre eles estão as populações camponesas, que são as mais atingidas por esse processo de negação de direito ao acesso e uso das tecnologias digitais em seus lares e também nas instituições escolares. Sobre isso, Isabel Cristina Santos (2013), em sua dissertação: “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”, defende a ideia da comunicação como fundamental para a suplantação do processo de silenciamento ao qual foi relegado historicamente o povo camponês, evidenciando que as tentativas de anulação da sua fala e de demarcação desse Outro como inexistente (ARROYO, 2014) atuam em vários âmbitos da nossa sociedade, inclusive, o comunicacional.

Negar às tecnologias aos povos do campo significa, nesse sentido, tentar silenciar suas vozes, suas lutas e formas de vida. A dicotomia cristalizada socialmente entre o rural e o urbano aprofunda ainda mais tal problemática, ao difundir que na zona rural as tecnologias não são necessárias. Isso parte principalmente da visão estereotipada do sujeito camponês como primitivo, ignorante, e do campo como local de atraso e inferior frente ao urbano e seu progresso.

[...] 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. (SANTOS, 2013, p. 36)

A realidade de privação do acesso dos povos do campo às tecnologias se reflete nas pesquisas que tratam da posse das TIC na área rural e nas escolas do campo. De acordo com a pesquisa do Comitê Gestor de Internet no Brasil, há um contraste entre urbano e rural em relação ao acesso às tecnologias. No que tange à posse do computador, vemos que: “Em 2015, 54% dos domicílios da área urbana possuíam pelo menos algum tipo de computador, mais que o dobro do percentual relativo à área rural (25%).”(CGI, 2015, p. 128). Quando se trata de conexão, as desigualdades persistem, pois em 2015 “a proporção de domicílios com acesso à Internet localizados em áreas rurais era significativamente menor (22%) se comparada aos urbanos (56%)” (CGI, 2015, p. 133), como também, neste mesmo ano, “63% da população urbana era usuária de Internet, enquanto nas áreas rurais o percentual foi de 34%”.(CGI, 2015, p. 140)

Esta limitação do acesso nos lares se perpetua também nas instituições escolares. A posse de tecnologias e de conexão nos lares camponeses ainda é precária, a instituição escolar, por sua vez, não foge de tal premissa, pois as escolas localizadas nas zonas rurais sofrem ainda com ausência de tecnologias, bem como de condições mínimas de infraestrutura física. De acordo com os dados do Censo Escolar 2016, “33,9% das escolas brasileiras encontram-se na zona rural”(INEP, 2016, p. 03). Dentre estas, 7,4% não possuem energia elétrica, 12,7% não têm esgoto sanitário e 11,6% não têm abastecimento de água, enquanto que no campo na zona urbana, esses percentuais são 0,0%, 0,3% e 0,2% respectivamente (INEP, 2016).

Outro dado revelador das carências das escolas localizadas na zona rural é a insuficiência de professor, tendo em vista que, 19,9 mil escolas que oferecem anos iniciais têm apenas um docente atuando nessa etapa. Quase a totalidade destas se encontra na zona rural (95,1%)(BRASIL, 2017, p. 7). Junta-se a isso a ausência de oferta da educação básica, no caso do ensino médio, por exemplo, nota-se que 89,8% das escolas estão na zona urbana e 10,2% na zona rural (INEP, 2017, p. 09), o que faz com que os jovens camponeses ao ingressarem nessa etapa da educação básica tenham que deslocar-se para os centros urbanos a fim de dar continuidade aos seus estudos.

A partir dessa situação histórica e ainda presente no meio rural, os movimentos sociais do campo passaram a reivindicar, dentro das pautas governamentais, a constituição de políticas públicas específicas que contemplem não só o direito à terra e à saúde, mas também à educação, justamente por entendê-la enquanto um veículo fundamental de formação de sujeitos críticos, que possam ter clareza sobre sua realidade social e serem transformadores dela. Corroborando esta perspectiva, Miguel Arroyo nos relata que o século XX representou um período importante de tomada de consciências das populações consideradas até então subalternas: “são os coletivos sociais, de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que se afirmam sujeitos de direitos” (ARROYO, 2014, p. 9).

Esse processo de afirmação de identidades coletivas e intensificação das reivindicações pela busca de direitos prolongou-se ainda mais intensamente no século XXI e a educação ganhou notoriedade dentro das diversas bandeiras de lutas dos movimentos, mas não uma educação colonizadora e mutiladora que visa destituir o sujeito de sua cultura, dos seus modos de ser e viver a fim de enquadrá-lo no padrão de normalidade considerado aceitável socialmente. Contra essa concepção de educação e de escola é que os movimentos sociais do campo passam a conclamar nas pautas do governo uma educação na qual seus filhos, filhas, jovens, crianças, trabalhadoras e trabalhadores do campo possam se reconhecer como construtores de cultura, uma escola que não reproduza o modelo urbano como o padrão ideal a ser seguido, nem negligencie ou anule a cultura, os modos de ser e fazer dos moradores do campo. Reafirmando esse lugar do campo, como local de vida, produção, educação e cultura é que nasce a Educação do Campo, tendo

[...] a finalidade de afirmar a singularidade do campo, bem como para sinalizar a necessidade de criação de uma estrutura educativa específica para os estudantes do campo, na qual os valores destes sejam privilegiados, em que o urbano seja posto em uma relação de complementaridade e de diálogo com o rural, fugindo da dualidade campo-cidade (REGIS, 2015, p. 38).

As duas Conferências Nacionais Por uma Educação do Campo (1998 e 2004) possibilitaram aos movimentos sociais do campo tensionar o Estado para a formulação de políticas de educação que os contemplassem como sujeitos produtores de culturas. A partir dos desdobramentos desencadeados pelas

conferências, a educação do campo não só ganhou notoriedade na agenda política do país, como foram elaboradas políticas públicas específicas para a educação do campo, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica do Campo e a criação das Licenciaturas em Educação do Campo, cursos destinados a oferecer uma formação específica para os professores do campo.

Estas mobilizações convocam o Estado, a educação e a sociedade como um todo a repensar o campo como um local de produção de culturas e conhecimentos, e colocam no debate a política pública de educação como um direito, não uma caridade ou favor do Estado. Contudo, ao se pensar em educação, construção de culturas e conhecimentos nas escolas, seja elas do campo ou das cidades, é crucial a incorporação das tecnologias como estruturantes de novas práticas, visto que vivemos em um mundo de base cada vez mais digital, cuja comunicação é fluída e ubíqua. Neste sentido, concordamos com Pretto (2017) que:

[...] a escola contemporânea e junto com ela todos os espaços de aprendizagem, em qualquer que seja o nível, não pode ficar indiferente e se furtar ao exame das possibilidades de uso do computador e da internet no espaço pedagógico, enquanto elemento estruturante de novos processos educacionais, trazendo para o cenário da escola a formação de produtores de proposições, de culturas e conhecimentos e não de mais e melhores consumidores de informações. (p. 60)

Este contexto instaura maneiras outras de aprender, ensinar, ser e viver, é uma nova cultura alicerçada na disponibilização do conhecimento e da informação, o que implica na necessidade de um novo fazer educativo, que fuja das amarras do monopólio e da hierarquização do conhecimento sob o qual se constitui historicamente a escola. Esse novo fazer requer o acesso às tecnologias, respeitando as especificidades próprias de cada cultura, ao mesmo instante em que se promova o diálogo e a troca com o mundo de possibilidades que se desenvolve nas redes. Para a efetividade de tal cosmovisão baseada nas tecnologias digitais, torna-se central o papel do Estado na constituição de políticas públicas que possibilitem às escolas, sejam elas urbanas ou do campo, o acesso e posse das tecnologias digitais.

Frente a tal compreensão, as discussões sobre o Estado e sua função no âmbito das políticas públicas são essenciais para se pensar no direito à comunicação e na questão do acesso às tecnologias, pois a comunicação, como um

direito humano fundamental, deve ser assegurada e ofertada pelo Estado através de ações que se concretizam via políticas públicas. De acordo com Boneti (2011) as políticas públicas são “ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social” (p.17). Eduardo Marques (2013) conflui tal perspectiva, para este autor, as políticas são um “conjunto de ação implementas pelo Estado e pelas autoridades governamentais em um sentido mais amplo” (p.24).

Assim, as políticas públicas são ações, ou um conjunto delas, advindas do Estado, ou quaisquer outras autoridades governamentais, cuja intenção é constituir um corpo de medidas efetivas, tendo em vista a modificação ou melhoria de uma dada realidade social. Destaca-se, neste íterim, a função do Estado como principal agente promotor, regulador social e econômico, não sendo, portanto, uma figura neutra, ou meramente ilustrativa, mas sim um ente construtor de visões de mundo, estruturas sociais, bem como um ator e autor que pode exercer uma função essencial frente aos interesses do capitalismo internacional, dos mercados estrangeiros, das economias globais, nacionais e locais (BONETI, 2011), como também frente as demandas e anseios da sociedade. Essas relações são contraditórias e demonstram a correlação de forças e poderes que atuam em uma ação estatal. Marques (2013) enfatiza a centralidade do Estado, e o seu papel crucial na constituição, formulação e implementação das políticas públicas; o autor afirma que: “estudar políticas é analisar por que e como o Estado age como age, dadas as condições que o cercam” (p. 24).

No caso do estado brasileiro, as políticas públicas têm revelado as relações dicotômicas e conflituosas entre os países desenvolvidos e os demais, considerados “em desenvolvimento”. No âmago desses conflitos está o modelo econômico vigente, de base capitalista, cujo capital se expande, perpetua e se flexibiliza globalmente através das tecnologias e da conexão em rede (CASTELLS, 1999). Todavia, ao mesmo tempo em que o capitalismo global cresce, aprofundam-se também os abismos entre os países e grupos sociais, aos quais o acesso às tecnologias ainda é escasso.

Neste sentido, as políticas públicas que possibilitam o acesso às tecnologias passam a ganhar espaço também nas agendas dos governos nacionais e internacionais. No Brasil, as políticas de ofertas de tecnologias de informação e

comunicação entram nas pautas governamentais nos anos 80 com o projeto Educação e Comunicação (EDUCOM), criado pela Comissão Especial de Informática da Educação (CE/IE), em 1984, que tinha em sua proposta o estímulo às pesquisas na área, oferta de computadores às escolas públicas, criação de softwares e formação de professores (SILVA, 2014). O Educom foi o responsável por oferecer um maior direcionamento para a ampliação do corpo de ações do projeto subsequente: o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE). Instituído em 1989 pelo MEC o PRONINFE

[...] Buscava apoiar o desenvolvimento e a utilização da informática no ensino de 1, 2 e 3 graus e na educação especial através da criação de núcleos (recomendados em número de 533) distribuídos geograficamente por todo o país e da formação de recursos humanos, particularmente os professores. Aliás, esse era o foco: capacitação contínua e permanente dos professores. (TAVARES, 2002, p. 6)

O PRONINFE possuía um modelo descentralizado e funcionava disperso em vários pontos do país, de acordo com Tavares (2002) ambos os projetos: EDUCOM e PRONINFE foram extintos sem que houvessem pesquisas ou informações mais clara sobre esse processo. Quase dez anos após o PRONINFE, emerge o Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo, o qual prevê a disponibilização de equipamentos às escolas urbanas e rurais, entre eles: computadores, recursos digitais e conteúdos chamados educacionais, sendo os estados e municípios os responsáveis em oferecer aos professores a formação e prover a escola de uma estrutura física adequada para o recebimento dos equipamentos (BRASIL, 2016). Inicialmente, o ProInfo chamava-se Programa Nacional de Informática na Educação, foi criado através da Portaria de nº 522, de 9 de abril de 1997, destinando-se a disseminar o chamado uso pedagógico das tecnologias e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal (BRASIL, 1997).

Com o Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007, o ProInfo, agora, Programa Nacional de Tecnologia Educacional, é reestruturado, passando a atender não só as escolas urbanas, mas também, as escolas rurais, tendo como um de seus objetivos promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e do campo (BRASIL, 2007). Esse alargamento do programa, para atender também as escolas

do campo, ocorreu na esteira das políticas de educação do campo no governo do, à época, presidente Luís Inácio Lula da Silva, no qual o reconhecimento das especificidades da educação do campo passou a ser legitimado e contemplado no âmbito das políticas públicas.

Em paralelo ao ProInfo, no ano de 2005, o governo lança o projeto Um Computador por aluno – UCA, o qual objetiva oferecer computadores portáteis aos alunos das escolas públicas brasileiras. O UCA foi inspirado no projeto One Laptop per Child (OLPC), do MediaLab do Massachusetts Institute of Technology, criado pelo pesquisador Nicholas Negroponte, com a intenção de fornecer às escolas públicas de países considerados em desenvolvimento, tecnologias a baixo custo. O então presidente brasileiro Luiz Inácio Lula da Silva conheceu o OLPC no Fórum Econômico Mundial em Davos – Suíça, em 2005, interessou-se pela proposta e buscou adotá-lo no país. No Brasil, o UCA teve sua fase pré piloto em 2007, na qual foram atendidas cinco escolas e estados: São Paulo-SP, Porto Alegre-RS, Palmas-TO, Piraí-RJ e Brasília-DF. Na segunda etapa do UCA (2007), denominada fase piloto, foram distribuídos cerca de 150 mil laptops, os quais foram entregues à aproximadamente 300 escolas escolhidas em todos os estados do País (ROSA, 2017, p. 158).

O UCA entra em sua terceira fase a partir do Decreto nº 7.750, de 26 de Julho de 2010, que institui e regulamenta o Programa Um Computador por Aluno – PROUCA e o Regime especial de incentivo a computadores para uso educacional-REICOMP. Conforme o decreto, em seu primeiro artigo:

[...]O PROUCA tem o objetivo de promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal e nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática, constituídas de equipamentos de informática, de programas de computador – software – neles instalados e de suporte e assistência técnica necessários ao seu funcionamento. (BRASIL, 2010a).

Ainda em 2010, no dia 29 de Setembro, foi lançado o Edital nº 57/2010 (Processo Administrativo nº: 23034.024895/2010-66), sob forma de um Pregão Eletrônico, no qual os Municípios e Estados compram os *laptops* aderindo a uma ata de registro de preços, sendo a empresa responsável pela oferta dos dispositivos a Positivo, com o seu modelo de laptop Mobo S7 (ROSA, 2017, p. 158), sendo que, de

acordo com o edital, 600 mil escolas receberiam os *laptops*, e, dentro destas, 400 mil foram destinados às regiões Centro-Oeste, Norte e Sudeste e 200 mil para o Nordeste e o Sul². Além disso, o Edital trata das obrigações dos contratantes e contratados em relação ao uso, manutenção e assistência técnica dos dispositivos e descreve as suas principais características no que diz respeito aos softwares e hardwares disponíveis no equipamento.

No caso das escolas do campo, a aquisição desses dispositivos se deu no corpo de ações do Programa Nacional de Educação do Campo- PRONACAMPO. De acordo com o documento Orientador do programa, seu principal objetivo é:

[...] Disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da Política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2013, p. 06)

O PRONACAMPO foi criado em cumprimento ao Decreto nº 7.352/2010, de 04 de Novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA. O programa foi lançado em de março de 2012 e instituído pela Portaria nº 86 de 01 de Fevereiro de 2013, a qual define suas diretrizes. As ações do PRONACAMPO são estruturadas em quatro eixos: I Gestão e Práticas Pedagógicas; II Formação Inicial e Continuada de Professores; III Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; IV Infraestrutura Física e Tecnológica.

A distribuição dos *laptops* PROUCA ocorreu em atendimento ao eixo IV - Infraestrutura Física e Tecnológica. Como ação desse eixo, ocorreu o lançamento da portaria nº 68, de 09 de Novembro de 2012, que trata sobre a ampliação da participação das escolas do campo no Programa Nacional de Tecnologia Educacional ProInfo, via PRONACAMPO. Em seu primeiro artigo, o texto afirma que

2 Embora o pregão tenha determinado a compra de 600 mil *laptops* não encontramos informações se este total foi de fato entregues as escolas. De acordo com o portal de notícias Convergência Digital dos 600 mil *laptops*, totalizando um valor de R\$ 213 milhões a Positivo só teria distribuído 225 mil = R\$ 79,9 milhões. Além disso, conforme a mesma reportagem o MEC não divulgou informações claras sobre para onde foram enviados esses equipamentos. Confira o texto na íntegra: <<http://www.convergenciadigital.com.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=site&inoid=39860&sid=11>>

“O Ministério da Educação, no âmbito do Programa Inclusão Digital na Escola, viabilizará e garantirá a entrega e instalação dos equipamentos” (BRASIL, 2012a). A portaria trata da entrega de equipamentos, todavia, não esclarece qual tipo de equipamento seria entregue às escolas do campo.

Já o documento orientador do PRONACAMPO explicita diretamente a questão da oferta de *laptops* às escolas do campo, descrito no documento como notebooks do UCA. No entanto, o documento não deixa claro quais critérios seriam usados para a seleção das escolas contempladas com o PROUCA; diz somente que: “A divulgação das escolas selecionadas e o ‘Aceito’ das Secretarias Municipais, Estaduais e Distrital é realizada por meio do SIGETEC”(BRASIL, 2013. p. 15). O documento do PRONACAMPO afirma apenas que serão contempladas com os dispositivos as escolas que não dispõem de infraestrutura de laboratório e que possuem até 20 matrículas (BRASIL, 2013, p. 15).

Sabemos que o PROUCA do campo é fruto de uma política de nível federal que objetiva chegar até as escolas estaduais e municipais, no entanto, não se tem clareza de como ocorreram as articulações entre os entes federados para a implementação do programa, ou seja, não se tem dados ou informações que nos relatem quais foram os papéis desempenhados por cada uma dessas instâncias governamentais para viabilizar a inserção do PROUCA nas escolas camponesas. O PRONACAMPO não esclarece ainda como as secretarias estaduais e municipais tomam conhecimento do PROUCA e como estas efetuam ou não a adesão a ele. Há um desconhecimento também no que se refere aos caminhos percorridos para a implementação do PROUCA, desde a oferta dos dispositivos, passando pelas secretarias estaduais e municipais, até o destinatário final, o qual seja, as escolas camponesas.

Em relação às escolas do campo, o PRONACAMPO também não explicita como as secretarias se articularam com as instituições escolares para possibilitar a oferta desses dispositivos. Ou seja, há um nublamento de dados e informações no que se refere às escolas que receberam os *laptops*. Assim, não está elucidado se estas instituições foram apresentadas à proposta do programa, se os gestores escolares, coordenadores e professores conheciam e aceitaram aderir ao PROUCA, ou se a decisão partiu exclusivamente das secretarias de educação. Ainda, em se tratando da articulação entre os municípios e as escolas, sabemos que as escolas

do campo sofrem historicamente com condições de infraestrutura inadequadas, incluindo ausência de energia elétrica e de conexão em banda larga, o que inviabilizaria, por exemplo, efetuar a carga dos equipamentos e o pleno uso dos dispositivos móveis em todas as suas potencialidades, ao estarem conectados à rede. Este contexto põe em questionamento se as secretarias estaduais e municipais de educação se articularam também para o estabelecimento de ações visando a melhoria de infraestrutura física das instituições escolares para o recebimento dos dispositivos.

No que se refere ao UCA urbano, em sua fase pré piloto, piloto e até mesmo com o PROUCA, foram desenvolvidas pesquisas, o que resultou em uma série de dissertações e teses acerca dessa temática, inclusive, algumas delas foram desenvolvidas no âmbito do GEC (ROSA, 2017; NASSARI, 2013; CORDEIRO, 2014; COELHO, 2014). No entanto, no tocante aos *laptops* que chegaram ao campo, ainda há uma carência em relação à produção de mais estudos relacionados a essa temática.

Fizemos uma busca no banco de dados de teses e dissertações da Capes com a finalidade de consultar o acervo de pesquisas acadêmicas que possivelmente foram feitas acerca do PROUCA para o campo. Usamos como palavras chaves: PROUCA, projeto UCA e Educação do Campo. Refinamos nossa busca entre os anos de 2012, ano em que a Portaria de nº 68, a qual trata da entrega de equipamentos às escolas do campo, no âmbito do PRONACAMPO, até o ano de 2017. Como grande área de conhecimento escolhemos: Ciências Humanas, Educação, Educação Sociedade e Práxis. Nosso escopo de busca se deu somente em programas de pós-graduação em Educação, ou seja, teses e dissertações.

Foram contabilizados 284 trabalhos que tratam dos mais variados temas no tocante à Educação do Campo. Deste total, 230 pesquisas tratam de assuntos gerais sobre Educação do Campo, tais como: formação de professores, políticas públicas, Educação de Jovens Adultos, entre outros. Sobre tecnologias, encontramos apenas 19 trabalhos, os quais versavam sobre diferentes aspectos relacionados a ela, tais como: letramento, formação de professores e políticas públicas, incluindo ainda o tema UCA/ PROUCA. Emergiram 10 trabalhos sobre o PROUCA e nenhum destes tratava de alguma temática relacionada à sua relação com a Educação do Campo, com isso, notamos que não há estudos específicos que

tratem do PROUCA no campo. Embora nosso objeto de pesquisa neste portal não tenha sido diretamente o PRONACAMPO, achamos 5 trabalhos publicados entre os anos de 2013 e 2014 que tangenciavam o Programa Nacional de Educação do Campo, todavia, não encontramos nenhuma pesquisa que relacionasse este programa com o PROUCA. Há não só um vazio em relação à produção acadêmica sobre o PROUCA do campo, mas também de dados disponíveis pelo Governo Federal que nos mostrem como tem sido a organização, implementação, abrangência e os resultados deste programa nas escolas campesinas.

Além dessas problemáticas, não encontramos durante o período de realização desse trabalho informações ou pesquisas que nos clarifiquem como os sujeitos do campo entendem e incorporam o texto da política- PROUCA em sua realidade cotidiana. Entendemos que a política deve ser compreendida como algo vivo e dinâmico, um texto que ganha existência na prática cotidiana das escolas, e os professores, alunos, coordenadores e gestores não são meros implementadores de programas/ projetos e sim atores protagonistas em seus modos de fazer/ atuar a política nas escolas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012). Logo, tomamos os sujeitos campesinos, participantes dessa pesquisa, como atores e coautores centrais do programa, suas interpretações e sentidos conferidos à políticas foram incorporados como centrais para a análise e escrita deste trabalho.

Frente a essa conjuntura, nos instiga, como pesquisadores da interface tecnologias digitais e educação do campo, a seguinte questão de pesquisa: Como ocorreu o processo de implementação do PROUCA na Educação do Campo?

Dentro dessa questão mais ampla, surgem outras mais específicas, as quais são:

- ◆ Como os agentes governamentais, a saber, Governo Federal, Estado e Municípios se articulam para implementar esse Programa?
- ◆ Como os sujeitos do campo compreendem e interpretam a chegada a inserção do PROUCA nas Escolas do Campo?
- ◆ De que maneira as escolas do campo reconfiguraram seus cotidianos a partir da chegada dos *laptops* do PROUCA ?

Para responder a essas questões, temos como objetivo geral: Compreender e

analisar o processo de implementação do PROUCA na Educação do Campo; e em atendimento a esse objetivo mais amplo, elencamos alguns objetivos específicos, os quais nos apoiarão na compreensão da política:

- ◆ Sistematizar as dinâmicas de articulação entre os entes federados - Governo Federal, Estado e Municípios - envolvidos na implementação do PROUCA.
- ◆ Identificar de que modo as comunidades escolares do campo compreendem e interpretam a chegada e inserção do PROUCA.
- ◆ Analisar como as escolas do campo organizam e reorganizam suas práticas cotidianas para integrá-las ao uso dessas tecnologias.

Neste sentido, o texto a seguir constitui-se em cinco capítulos: **Fundamentos conceituais e metodológicos: ciclo de políticas e os estudos sobre o cotidiano**, o qual situa o leitor a cerca das concepções teóricas- metodológicas que nortearam a construção desse trabalho, além de narrar os percursos metodológicos adotados, os procedimentos para a produção e análise dos dados, a escolha do local e dos sujeitos participantes da pesquisa; **O lugar do estado na formulação e implementação de políticas públicas. Da inserção de tecnologias na educação do campo**, em que discutimos as funções do Estado, seu lugar no processo de formulação e implementação de políticas públicas, abordamos ainda os conceitos e tipos de políticas públicas até chegar nas políticas públicas de inserção de tecnologias; **Educação do campo e escolas do campo: o repensar de outras educações**, neste capítulo discutimos o que entendemos a cerca do que é educação, fazendo um direcionamento sobre a especificidade da educação do campo, abordando também as principais características que a diferenciam as escolas do campo, das antigas escolas rurais, evidenciamos ainda o debate sobre o que vem a ser o rural no cenário atual; **Entes federados (des)articulações em curso**, sistematizamos a forma de organização do estado brasileiro tendo por foco a organização da educação no Brasil. Com base nas percepções dos sujeitos das instâncias municipais caracterizamos como ocorreu as relações entre os entes federados para implementação do PROUCA nas escolas do campo. **Sobre o laptop PROUCA campo: principais características técnicas e suas implicações na inserção das tecnologias digitais na educação do campo**, no qual analisamos a

partir dos autores e dos sentidos que os sujeitos participantes da pesquisa atribuíram aos equipamentos quanto as configurações do software e hardware, as potencialidades e limites dos dispositivos para o uso nas escolas do campo; No último capítulo denominado: **Cotidianos escolares campesinos. Retratos de uma política: da euforia ao abandono.** Abordamos as nuances que estão postas no cotidiano escolar campesino ao se defrontar com a inserção do PROUCA nas escolas do campo, destacando a questão da infraestrutura e segurança para a guarda dos aparelhos e a discussão da mobilidade no campo a partir dos computadores do PROUCA. Por fim, nas **Considerações finais** sintetizamos alguns pontos que consolidaram esta pesquisa, com a intenção de contribuir para a compreensão de como se deu o processo de implementação do PROUCA nas escolas do campo, trazendo a política em uma visão holística a qual marcou esse trabalho em que trabalhamos desde o contexto macro que envolveu a instância federal até o micro, marcado pelos municípios e as escolas.

Cada capítulo foi organizado de modo que se parte de um contexto teórico mais amplo ou macro e vai se afinando até alcançar o nível mais próximo ou micro. Isto foi feito intencionalmente com a finalidade de situar gradualmente o olhar sobre as temáticas: Educação do Campo, Políticas Públicas, Escolas do Campo, Tecnologias digitais, Cotidianos escolares, PROUCA, entre outros. Desse modo, o texto segue um movimento dinâmico desde o geral até o particular, em cada capítulo e também na dissertação em sua totalidade.

2 FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS: CICLO DE POLÍTICAS E ESTUDOS SOBRE O COTIDIANO.

A história nos narra a necessidade humana de conhecer a si mesmo e o mundo a sua volta, para isso a ciência foi de fundamental importância no desenvolvimento social, intelectual e humano, desde suas primeiras descobertas até as atuais invenções tecnológicas. Inicialmente, emergiram saberes que tinham como ponto de partida as necessidades cotidianas de sobrevivência, de maneira que o homem pré histórico descobriu, de forma espontânea e não planejada, a existência do fogo e sua importância para o cozimento dos alimentos e para aquecê-lo nos períodos de frio. Essas formas de apreensão do real foram se modificando e a compreensão de saberes foram ressignificadas através do conhecimento filosófico, das crenças, das religiões. No entanto, foi somente a partir do século XVII que a ciência passa cada vez mais a se objetivar, a buscar uma suposta racionalidade, centralizando-se na experimentação, observação, formulação de hipóteses e mensuração dos resultados. (LAVILLE, DIONE, 2008) Nesse sentido, “no lugar das leis ‘divinas’ surgem a noção de leis da natureza e a ideia de que a ciência tem por objetivo definir suas leis” (LAVILLE, DIONE, 2008, p.24).

A ciência e a tecnologia passam a caminhar juntas e a produção de bens de consumo, a economia e agricultura passam a ser profundamente modificadas por esta junção; a vida social também se transforma, surgem inúmeros dilemas, questões e conflitos e os métodos das ciências exatas aplicadas ao social passam a se consolidar como a principal forma de resolução imediata dos problemas sociais. (LAVILLE, DIONE, 2008, p. 25). Assistiu-se, nesse contexto, a uma mera transposição de métodos e concepções das ciências exatas e da natureza para as antropossociais, o que culminou em prejuízos e insuficiências em relação à análise dos fenômenos e do próprio real, que é múltiplo e complexo, não podendo resumir-se a uma visão simplificadora, que mutila e reduz o real, fragmentando e isolando o objeto do seu contexto. Essa perspectiva de construção de ciência mostra-se insuficiente para entender os dilemas vividos pela sociedade, sua incapacidade de promover a resolução imediata de situações é notória, até chegar ao ponto em que esse modo de fazer ciência passa a ser alvo de questionamentos.

Diante disso, a pesquisa qualitativa nasce em contraponto a essas perspectivas, na tentativa de buscar compreender a realidade tal como esta se apresenta em todos as suas contradições, desejos, sonhos, ambivalências e utopias. “assim, para o olhar qualitativo é necessário conviver com o desejo, a curiosidade e criatividade humanas; com a precariedade e a pretensão; com as incertezas e o imprevisto” (MACEDO, 2004, p. 69). No nosso caso, ao elegermos o viés qualitativo para esta pesquisa, assumimos um pressuposto epistemológico que nos coloca frente a complexidade dos fenômenos e à necessidade da multirreferencialidade nas análises dos contextos e ações dos sujeitos sociais, o que é imprescindível para o pesquisar em educação, visto que esta cruza-se cotidianamente com a diferença. Busca-se também nessa abordagem a ideia de valorização das experiências vividas, dos cotidianos, a singularidade e o estabelecimento de relações, enfatizando o papel dos sujeitos como construtores de sua realidade. No caso deste trabalho, em particular, que estudamos o PROUCA, o qual se constitui em uma política de inserção das tecnologias digitais nas escolas urbanas e do campo, estivemos em contato com as escolas e os sujeitos que foram participantes no processo de implementação do programa, de modo que a abordagem qualitativa foi necessária a fim de termos uma visão relacional, complexa e processual dos fenômenos.

Em se tratando ainda das relações humanas envoltas em conflitos, dilemas e incertezas, a ciência não foge dessa premissa, e ao nos depararmos com os fenômenos sociais, os quais são também objetos de investigação científica, não podemos esquecer que estes são marcados pela complexidade. Edgar Morin (2005) alerta para o fato de que não podemos confundir complexidade com completude, pois, para ele, “o problema da complexidade não é o da completude, mas o da incompletude do conhecimento” (MORIN, 2005, p. 176). A existência da complexidade nos coloca frente ao desafio de lidar com o não dito, faltas e ausências; ao se conceber o pressuposto da complexidade, trabalhamos com uma mistura de ordem e desordem, navegando na incerteza e no caos, mas ao não se prever ou controlar os acontecimentos, nos abrimos também para o novo, o não esperado (MORIN, 2005). Nesta pesquisa, em especial, não trabalhamos a complexidade como um método, mas como uma condição necessária para fazer pesquisas de natureza qualitativa. Neste trabalho, assumir a existência da complexidade nos ajudou a compreendermos a política em sua característica

policêntrica, na qual militam uma série de sujeitos e grupos, agências internacionais, o Estado, empresas e a própria sociedade. Logo, é impossível entender essa rede de interesses e conflitos assumindo uma visão simplificadora. Para um pensar complexo é crucial ainda o abandono dos métodos puros, da unicidade referencial, sendo indispensável, então, pôr em diálogo as várias vozes e aportes teóricos sob perspectivas distintas, mas que corroborem para a compreensão dos fenômenos a serem estudados, ou seja, é imprescindível uma leitura de mundo e de política multirreferencial.

Sobre a multireferencialidade Jacques Ardoino (1998) nos diz que esta abordagem se constitui em “leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos) sob diferentes pontos de vista” (p.24). A preocupação principal da multirreferencialidade é cercar-se de uma pluralidade de aportes teóricos de distintos campos do saber, e enfoques, com a finalidade de compreender e explicar com clareza os fenômenos complexos, dado que é impossível conceber uma perspectiva complexa dentro de uma unidade referencial, visto que é no diálogo, confronto e diversidade de olhares que se abrem horizontes para um pensar complexo. A multirreferencialidade “vai, portanto, se preocupar em tornar mais legíveis, a partir de uma certa qualidade de leituras (plurais), tais fenômenos complexos (processos, situações, práticas sociais etc)”. (p.37) O autor prevê a multirreferencialidade como uma forma de contraponto à ciência positivista e disciplinar, e, para tanto, é essencial um olhar sob vários ângulos, que aceitem e convivam com a heterogeneidade e pluralidade dos fenômenos.

Esta abordagem engloba, em si, a ideia da bricolagem, que se dá a partir da conjugação de diversos pontos de vistas e conceitos, intencionando compreender e interpretar a realidade, “Ou seja, é preciso ouvir diversas explicações sobre o objeto para que o pesquisador possa percorrer inúmeros caminhos, aproximar-se e, talvez, chegar a múltiplas interpretações” (NEIRA, LIPPI, 2012, p. 611). O objetivo principal da bricolagem não é seguir métodos que supostamente nos levarão à verdade, mas cerca-se de concepções, práticas e teorias, abrindo caminho para a emergência do novo conhecimento ou método sob o qual o pesquisador tem a liberdade de criar ou mesclar, assim, “a bricolagem rejeita as diretrizes e roteiros preexistentes, para criar processos de investigação ao passo em que surgem as demandas” (NEIRA, LIPPI, 2012, p. 611). Nesta pesquisa fizemos a bricolagem de duas perspectivas: o Ciclo de políticas e os estudos sobre o Cotidiano, considerando que ambos foram pertinentes

para o processo de compreensão e análise do PROUCA no contexto da Educação do Campo.

Entendemos ainda que esta pesquisa tem como foco de estudo uma política pública de inserção das tecnologias nas escolas do campo, logo, buscamos promover o diálogo entre três eixos temáticos centrais para o nosso trabalho, a saber: tecnologias digitais, educação do campo e políticas públicas. Tendo em vista analisar e compreender a política e seus desdobramentos na forma de ações e programas, utilizaremos como perspectiva de análise de políticas públicas o ciclo de política elaborado por Stephen Ball e Richard Bowe. Para o autor (BALL apud MAINARDES, MARCONDES, 2009, p. 306) “o ciclo de políticas é um método. Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas” (p. 304), não sendo também algo descritivo cuja intenção é somente relatar acerca de como foram formadas as políticas, constituindo-se em uma das maneiras de pensar as políticas e compreender como estas são feitas (BALL, apud MAINARDES, MARCONDES, 2009). Jefferson Mainardes (2006), um dos principais autores brasileiros que teoriza e desenvolve intensamente a abordagem do ciclo de política de Ball, defende que esta

[...] constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais [...] essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos. (p. 48)

Para além de um simples esquema analítico, o ciclo aborda a política em suas relações complexas, na qual militam interesses diversos e contraditórios dos distintos grupos e sujeitos sociais. Esta abordagem concebe a política em dimensões globais e locais, nas quais confluem e divergem uma série de perspectivas, não só dos estados nacionais, mas de agências internacionais, tais como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas, entre outros; junta-se a isso, os interesses próprios do sistema capitalista, que ao se reconfigurar passa a colocar em pauta novas demandas para as agendas estatais.

Em relação à produção teórica dentro desse campo de estudos, nota-se que o ciclo de políticas não concebe um purismo epistemológico, ou uma visão unilateral das políticas, pelo contrário, propõe o “pluralismo teórico, reconhece os limites das distintas perspectivas teóricas, mas, ainda sim, busca articulá-las a partir do que

pode oferecer para a investigação” (PASSOS, 2017, p. 44). Desta maneira, “uma das vantagens dessa abordagem é a sua flexibilidade, uma vez que é apresentada como uma proposta de natureza aberta e como um instrumento heurístico” (MAINARDES, 2007, p. 36). O ciclo de política é dividido em cinco contextos: o de influência, produção de texto e da prática, sendo que os dois últimos contextos: resultados/efeitos e de estratégia política são parte dos contextos da produção de texto e da prática, respectivamente (BALL apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

Assim, o primeiro contexto é o contexto de influência no qual as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são criados (MAINARDES, 2009, p. 51). É marcado pelos embates, conflitos dos distintos grupos, é a chamada arena de lutas. Estes grupos de interesse podem ser representados tanto no âmbito global, por agências e organismo internacionais, quanto em decorrência da lógica globalizante que por vezes condicionam a formulação e implementação de políticas públicas, principalmente nos países ditos em desenvolvimento. Logo, a globalização promove a migração de políticas, entendida, neste estudo, não como mera transposição de políticas, pois as políticas são adaptadas e readaptadas aos cenários nacionais (MAINARDES, 2007, p. 95). Em suma, mesmo diante das políticas com viés globalizantes, estas não são adotadas da mesma forma, atuam nesse entremeio as influências nacionais, de forma, que é feito um processo de bricolagem em que as adaptações são feitas nos locais (BALL, 2001).

O segundo contexto trata da normatização da política sob a forma de textos, ou seja, é a etapa em que “os textos políticos, portanto, representam a política” (MAINARDES, 2009, p.52). Essas representações podem ocorrer de várias maneiras, através de: textos legais, comentários formais e informais sobre tais textos, pronunciamentos oficiais, vídeos, dentre outros (MAINARDES, 2007). Ressaltamos ainda que os textos não são engessados, pelo contrário, estão abertos a várias interpretações e atribuições de sentido pelos sujeitos (BOWE, BALL, GOLD, 1992).

O terceiro contexto se refere às práticas, fase em que as políticas são não só implementadas, mas modificadas, contextualizadas e recontextualizadas pelos sujeitos (MAINARDES, 2009). Neste processo, sob o qual a política se consolida como práticas, é que estas,

[...] serão interpretadas diferentemente uma vez que as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar o significado dos seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais e etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. (BOWE et al 1992, apud MAINARDES, 2007, p. 30)

Assim, são nestes contextos que as políticas públicas “são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática” (BALL, 2001, p. 102). Em se tratando das políticas educacionais, os professores, alunos, gestores assumem um papel de protagonismo dentro da perspectiva do ciclo de políticas, visto que são eles que vão ser os responsáveis diretos pela recriação da política no contexto da prática.

Neste trabalho, em específico, nos detemos em nosso foco de análise a um das partes deste ciclo: o contexto da prática, visto que, é nessa dimensão que a política ganha existência concreta na realidade dos sujeitos. No entanto, é preciso destacar que a divisão do ciclo não são fases separadas, ao contrário, são interligadas e interdependentes, de forma que, um contexto pode estar contido em outro e/ou interferir sobre o outro, logo, não intencionamos nesta pesquisa isolar cada contexto, mas ao enfatizar um deles no corpo de nossa investigação, buscamos compreendê-lo em sua relação com os outros contextos que o configuram.

Embora esta pesquisa não tenha com o foco principal de análise a segunda etapa do ciclo de política que trata da produção de textos, compreendemos que para analisar criticamente o contexto da prática em que as políticas são recriadas pelos sujeitos, é fundamental o estudo dos textos legais que normatizam a educação, a educação do campo e as políticas de inserção de tecnologias nas escolas urbanas e do campo. Ao recorrermos aos documentos legais buscamos compreender as semelhanças, distanciamentos, nuances e contradições, posta na materialização destes, na realidade cotidiana das escolas do campo e dos sujeitos envolvidos na implementação do PROUCA.

Neste processo, a compreensão acerca dos textos colabora para a nossa pesquisa ao confrontarmos e promovermos o diálogo dos textos normativos com a realidade. Os documentos que selecionamos são aqueles vinculados à educação do

campo, sua concepção e os aspectos gerais que norteiam a sua normatização, como também acerca dos programas criados que são voltados ao atendimento das especificidades da educação do campo, tais como o PRONACAMPO, suas ações no âmbito da inserção de tecnologias nas escolas campesinas e o PROUCA.

Assim, selecionamos, em relação a educação do campo:

- I. LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, a qual regulamenta a Educação no Brasil;
- II. 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;
- III. Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de Abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;
- IV. Documento Orientador do PRONACAMPO;
- V. Parecer CEE/CEB nº1011/2010 de 06/10/2010, que institui a Educação do Campo como uma Política Pública.
- VI. Resolução nº4783/2010 GS/ SEED, que institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional;
- VII. Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, que institui o Programa Nacional Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais.

Além dos textos legais, estudamos também documentos desenvolvidos pelos movimentos sociais que contribuíram para a normatização e constituição da educação do campo como política pública e para a expressão do que esses movimentos compreendem como educação do campo:

- I. Declaração do Encontro Nacional Unitário de Trabalhadores e Trabalhadoras, Povos do Campo, das Águas e das Florestas, 2012;
- II. Relatório do Fórum Nacional de Educação do Campo – Relatório Síntese das conclusões e proposições do Fórum Nacional de Educação do Campo, 2013-2014;
- III. Relatório Final da II Conferência Nacional por uma Educação Básica nas Escolas do Campo (MST – UNB – Unicef – Unesco – CNBB), 2002;
- IV. Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae), 2010.

Em relação às políticas que tratam de inserção de tecnologias para a educação do campo:

- I. Portaria nº 68 de 9 de novembro de 2012, a qual dispõe sobre a ampliação da participação das escolas do campo no Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo, por meio do Pronacampo;
- II. Decreto nº 7. 243, de 26 de julho de 2010, que regulamenta o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e o Regime Especial de Aquisição de Computadores para uso Educacional.

Como nossa intenção foi compreender também os desdobramentos do PROUCA nas escolas do campo, consideramos importante estudar todo o trajeto de implementação do programa até a sua chegada e incorporação nas escolas do campo, as quais foram as destinatárias finais dessa política de inserção de tecnologias. Desse modo, nos interessou entender os usos e apropriações que as escolas fizeram desses dispositivos, ou seja, como o desenho inicial da política foi entendido, incorporado e reconfigurado no cotidiano escolar das escolas campesinas. Nesse sentido, os estudos sobre o cotidiano são cruciais pois estes nos auxiliam na tarefa de investigarmos as tecituras desse cotidiano escolar, que se modifica de alguma forma com a chegada desse programa. Ao adotarmos o cotidiano como perspectiva teórica metodológica nos apoiamos no trabalho de Michel Certeau (1998, 1996), para analisar os fazeres dessas escolas campesinas que receberam os *laptops*, dando centralidade às ações e práticas dos sujeitos, e concebendo os praticantes do cotidiano escolar campesino, não como meros destinatários de uma política, mas sujeitos capazes de criar e atribuir novos sentidos a algo que lhes chega.

E em se tratando da implementação de políticas públicas, as questões do cotidiano são ainda mais latentes visto que as políticas, ao chegarem nas escolas, ao serem implementadas, passam a fazer parte do cotidiano escolar de alguma forma, mesmo que estas fiquem encaixotadas, ou que seus usos sejam restritos, pois isso faz parte das táticas usadas pelos praticantes desse cotidiano para lidar com esse “novo” que chega às escolas. Para Certeau (1998), o cotidiano está constantemente sendo recriado, ou seja, “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 1998, p.38). Na visão deste teórico, “O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime pois existe uma opressão do presente” (CERTEAU, 1996, p. 31). O cotidiano pode ser opressor e impor-se aos sujeitos, todavia, estes não se rendem cegamente a ele, mas o tensionam, o mobilizam e o

subvertem diariamente, através de uma série de astúcias. Certeau (1998) diferencia dois modos de ser e fazer vivenciados pelos praticantes do cotidiano: as táticas e as estratégias. Definindo as estratégias como:

[...] o cálculo (ou a manipulação) das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado (p. 99)

As estratégias são, nesse sentido, ditadas por instituições, órgãos ou entidades que dentro da correlação de forças possuem um maior poder de impor seus ideais aos demais, de modo que “as estratégias são praticadas por sujeitos que se apropriam de lugares para gerir, administrar as relações a partir do poder que possuem” (CORDEIRO, 2014, p. 41). As estratégias constroem seu poder e tornam legível sua constituição ao dominar o saber e construir espaços e lugares próprios, os quais se protegem das exterioridades, dos outros; para isso, a ideia é marginalizar tudo o que emerge enquanto exterioridade, tentando anulá-la.

Em contraponto às estratégias, surgem as táticas, as quais desenvolvem-se “pelos praticantes ordinários, sujeitos comuns, que no dia a dia, para sobreviver e subverter a realidade dada, desenvolvem sua arte de lidar com situações cotidianas inusitadas” (CORDEIRO, 2014, p. 41). Certeau (1998) define ainda as táticas como “um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível” (p. 46), sendo ainda “a arte do mais fraco” (p. 101) Assim, as táticas são as astúcias, subversões dos sujeitos aos poderes pré estabelecidos, como também a capacidade inventiva, criativa, imaginativa que o homem comum produz em seus fazeres e resistências. De acordo com o autor (1998), as práticas cotidianas são repletas de táticas, mesmos as que consideramos mais simples tais como: falar, ler, fazer compras ou cozinhar representam um repertório que os praticantes do cotidiano fazem em seu dia a dia e com isso modificam aquilo que lhes é imposto (CERTEAU, 1998), sua existência remonta desde a própria formação do mundo, e se estende até os tempos atuais nos quais temos modos de fazer e ser cada vez mais híbridos, ou seja, na sociedade atual estas se “multiplicam com o esfrelamento das estabilidades locais como se, não estando mais fixada por uma comunidade circunscrita, saíssem de órbita e se tornassem errantes” (CERTEAU, 1998, p. 47). Neste trabalho, nosso cotidiano a ser

estudado foram as escolas do campo, com todas as suas peculiaridades e especificidades; tomaremos como participantes desse cotidiano, os gestores escolares e professores.

O cotidiano escolar se impõe através das suas rotinas, regras, currículos e práticas pré estabelecidas, mas mesmo esse cotidiano cristalizado, preso em tempos e espaços rígidos e hierárquicos é atravessado pelas ações clandestinas e resilientes de seus praticantes, que no caso das instituições escolares, são os professores, alunos, gestores e demais funcionários envolvidos nessa dinâmica. Esses sujeitos são capazes de romper tais estruturas com práticas transformadoras que podem parecer a um olhar mais desatento atitudes simples, mas que dão centralidade e importância às práticas que aparentam, em primeira instância, insignificância, mas que constroem e reconfiguram o cotidiano, pois este é o tempo espaço no qual os considerados mais “fracos” tensionam a rigidez das práticas, ritos e estruturas engessadas historicamente (CERTEAU, 1998).

Ao imergirmos no cotidiano escolar das escolas campesinas, adentramos em um cenário marcado por especificidades, tempos e espaços próprios que conversam com as dinâmicas desenvolvidas pelos povos camponeses, ao mesmo instante em que, com a incorporação das tecnologias digitais, se estabelecem e convivem neste mesmo cotidiano escolar as lógicas globalizantes. Cruzam-se neste cotidiano a cultura escolar moderna, e sua ideia de controle, a vivência peculiar do campo, das escolas do campo e as tecnologias digitais; mergulhamos assim, em um cotidiano que se compõe através da convivência com vários outros cotidianos, tempos e espaços.

2.1 INTERCESSÕES ENTRE O CICLO DE POLÍTICA E OS ESTUDOS DO COTIDIANO: PERSPECTIVAS ANALÍTICAS

Para além de produzir e analisar dados, o pesquisador nos coloca diante de uma postura de escuta e acolhimento ao outro, como também, nos impõem um esforço na tentativa de compreender e interpretar os múltiplos sentidos que os indivíduos atribuem às suas ações cotidianas. Frente a essa linha de análise, nos fundamentamos nos escritos Giddens (1996) quando este nos afirma a necessidade do pesquisador mergulhar no mar de compreensões que encobrem os sujeitos, buscando descrever e interpretar suas formas de reestruturação e desconstrução da

vida em sociedade. Assim, para o autor: “gerar descrições do comportamento social depende da incumbência hermenêutica de penetrar nos quadros de significado que os próprios atores não especialistas utilizam na constituição e reconstituição do mundo social” (p. 177).

Em se tratando ainda de pesquisas sobre o cotidiano é mister centrar a atenção ao que Certeau (1998) chama de vida ordinária, dito de outro modo, é basilar observar atentamente às atitudes simples e corriqueiras dos sujeitos e suas formas de enfrentamento da realidade cotidiana as quais ao pesquisador, cabe a posição de escuta e reinterpretação da vida e da sua cotidianidade. Tendo em vista, que tais interpretações não são puras ou neutras como o racionalismo ocidental nos apregou, ao perpetuar o mito da neutralidade científica, em que o pesquisador não poderia contaminar ou ser contaminado pelo chamado “objeto” de estudo. Acerca disso, Ardoino (1998) rompe estas fronteiras cartesianas ao declarar que: “[...] toda interpretação é uma traição” (p. 50), ou seja, no tocante a pesquisa acadêmica, toda leitura e atribuição de sentidos às ações do outro carrega em si as crenças, percepções do próprio pesquisador em sua relação com os participantes da pesquisa, como também, no diálogo com seu arcabouço teórico e sua visão de mundo. Não obstante, consideramos que a traição a qual se refere Ardoino (1998) se dá, não só por parte das observações e análises do pesquisador, mas também pelos praticantes do cotidiano os quais em suas táticas diárias modificam as regras do poder instituído. Relacionando tal visão com este trabalho, compreendemos que as traições, interpretações e reinterpretações ocorrem tanto no âmbito das compreensões e releituras feitas pelo pesquisador em sua interação com o cotidiano investigado, quanto na dimensão dos praticantes do cotidiano, sujeitos da política, os quais ao reinterpretarem os textos legais e ao transporem para sua realidade, lançam mão de uma vasta gama de táticas que ferem as estratégias e se tornam formas outras de traição em relação ao que o texto legal prescreve, ou até mesmo, frente aquilo que não estava previsto em tais escritos.

Esta capacidade adaptativa, inventiva, que adultera as estratégias instituídas em relações desiguais de poder, nos revela a face criativa do cotidiano, de sujeitos, cujas expertises driblam os obstáculos e traem aquilo que lhes foi mandatário (CERTEAU, 1998). Nesta linha argumentativa, podemos compreender o cotidiano como um processo simultâneo e não controlado de traição, em que se negocia, se insurge sobre o estabelecido, modificando-o e transformando-o, em uma atitude de

prevaricação e deslealdade ao imposto. Concebemos ainda, que há potência na traição, pois desta surge o novo, o emergente, dela emana o potencial criativo, pós construtor, “assim, a traição é generativa porque traz consigo a possibilidade de uma virada, de um escape como emergência da diferença em ato, de uma proposição outra, portanto”(MACEDO, GUERRA, SÁ, CARVALHO, 2017, s/p).

Nessa dimensão de traição e criação que estão posta no cotidiano, consideramos que não nos compete no desenrolar deste texto, o engessamento desse cotidiano escolar multifacetado, mas tivemos a intenção de sob uma perspectiva datada e situada espacialmente abordar uma dimensão dessa relação escola do campo e tecnologias digitais, a partir do PROUCA. Contudo, é preciso destacar que não estamos falando de cotidianos escolares abstratos e sim de sujeitos concretos, que estudam e trabalham em escolas nomeadas ante um título que carrega em si a marca da afirmação identitária, são escolas do campo multisseriadas localizadas em dois Municípios da Bahia, tais escolas são destinatárias finais do PROUCA do campo.

Entender o contexto das escolas que estamos abordando nesta pesquisa é importante tanto para os estudos sobre o cotidiano quanto para as análises de políticas públicas pois entendemos que as instituições escolares elaboram táticas próprias, sendo capazes de reinventar-se e de conferir significados diversos às políticas que lhes são ofertadas. Os contextos escolares devem ser enfatizados pois, as instituições educativas têm suas peculiaridades, traços distintivos, culturas próprias, dinâmicas ímpares que se desenvolvem na relação professor-aluno, comunidade escolar e seu entorno, bem como, no cruzamento político, social e científico das escalas global e local que interpelam e se introduzem nas escolas provocando formas outras de percepção de mundo. Entendemos dessa forma

[...] Que as dimensões contextuais são importantes na promulgação política de educação é um truísmo no governo, bem como no meio acadêmico. No entanto, na elaboração de políticas e também da pesquisa o fato de que as políticas estão intimamente moldadas e influenciadas por fatores específicos da escola que atuam como estrangimentos, pressões e facilitadores de decretos políticos tendem a ser negligenciada. Políticas entram em ambientes diferentes de recursos; escolas têm histórias particulares, edifícios e infraestruturas, perfis de pessoal, experiências de liderança, situações orçamentais e de ensino e aprendizagem. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, p. 18, tradução nossa)

Mesmo escolas similares, como é o caso das que compõem a amostragem desta pesquisa, cujas características infraestruturais, relacionais e pedagógicas são análogas, possuem suas especificidades, as quais mesmo que minuciosas, conferem significados diferentes ao cotidiano escolar campesino. Apreendemos desse modo, que estes cotidianos são confrontados pelo programa na medida em que ao inserir um outro elemento nestes, são incitados novas tomadas de posição da escola, pois “a Política cria contexto, mas o contexto também precede política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, p. 19, tradução nossa). Ainda sobre o contexto escolar, no livro *How school do policy* (Como as escolas fazem a política) escrito por Stephen Ball e outros autores (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012) são abordadas algumas das dimensões que formam o contexto escolar as quais devem ser consideradas nos estudos sobre políticas públicas em educação e seus desdobramentos nas instituições escolares, são estes:

- ◆ Contextos situados: que se refere a histórias da localidade e das escolas, fluxo de aluno entre outros;
- ◆ Culturas profissionais: valores, compromissos de professores, experiências, e "gestão política" nas escolas;
- ◆ Contextos materiais: pessoal, orçamento, edifícios, tecnologia e infraestrutura;
- ◆ Contextos externos: qualidade de apoio das autoridades locais de educação, pressões e expectativas de contexto político mais amplo, requisitos legais e responsabilidades). (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, MAINARDES, 2018a)

Mainardes (2018b) reitera a significância de tais dimensões, as quais são proveitosas em se tratando de análise de políticas educacionais, visto que, estas orientam o pesquisador na busca por identificação das características essenciais postas durante o processo de colocar as políticas em ação, no contexto da prática (MAINARDES, 2018). Neste pressuposto, Ball, Maguire e Braun (2012) desenvolve um conceito operativo o qual é adequado para compreender o contexto escolar que é o *enactment* (encenação/ atuação), fruto da *theory of policy enactment* (teoria da atuação política). Sobre a atuação BALL (2016) nos afirma que:

[...] a atuação da política é mais uma vez uma tentativa de escapar do confinamento da teorização modernista arrumada, ordenada e agradável, focada particularmente na noção de implementação. E eu

queria apagar implementação da linguagem da pesquisa em política, fazer disto um pária por causa das suposições epistemológicas, empíricas e teóricas que o termo carrega consigo. (BALL apud AVELAR, 2016, p. 6).

O conceito de atuação é utilitário, na medida em que seu emprego visa suplantar o termo implementação de políticas. Ball (BALL apud AVELAR, 2016) nos diz que seu intuito foi o de “substituir isto com a noção de atuação e ver a atuação, de um lado, como um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto” (BALL apud AVELAR, 2016, p. 6). Para Mainardes (2018b) os autores utilizam o termo atuação em seu sentido teatral, de estar em cena e tomar para si a construção do espetáculo, e ao assim fazerem, os atores (professores, gestores e etc) encenam a política de formas distintas, sendo protagonistas nessas atuações/ encenações e não apenas implementadores de textos prescritivos (MAINARDES, 2018b). Assim, a atuação compromete-se em ir além de uma perspectiva de simples implementação a qual, se tomada tecnicamente, em um sentido mecânico e coercitivo, esvazia da análise o potencial formativo, criativo que os sujeitos elaboram a partir do confronto entre o texto e a prática. Dentro da atuação são destacados mais dois termos essenciais para entendermos as dimensões dos contextos que tratam os autores, são eles: tradução e a interpretação.

[...] A interpretação é o processo de buscar compreender a política. Geralmente é realizada por atores com cargos de autoridade (diretores, inspetores, coordenadores)(...) Já a tradução é um processo produtivo e criativo. Envolve a criação de estratégias para colocar uma política em ação (MAINARDES, 2018, p. 6)

Ball, Maguire e Braun (2012) concebem que a interpretação é um processo de decodificação do texto, em que se confere sentidos distintos em relação aos escritos da política. Neste caminho, os sujeitos se interrogam sobre a política: pensam o que devem fazer com ela, as possibilidades de adequá-las à sua realidade diante do contexto material existente. É uma leitura que evoca os significados possíveis, avaliando os caminhos a serem traçados para melhor concretização da política na realidade das instituições escolares. Já a tradução é um processo imbuído de maior complexidade envolve apropriação e adaptação “são feitos por meio de redes de atores/participantes, dentro e fora da escola, engajados na colaboração/negociação em diferentes circunstâncias (equipes, histórias institucionais) e com diferentes

formas e volumes de recursos” (MAINARDES, 2018b, p. 194). A tradução trata assim da criação de táticas para o fazer política, colocando-a em ação

[...] Isso significa que a tradução da política é realizada com a finalidade de se criar textos institucionais e da colocação desses textos em ação, por meio de conversas, de reuniões, de planos, de eventos, de formas de aprender, bem como de produzir artefatos e emprestar ideias e práticas a outras escolas, adquirir materiais, consultar websites oficiais e receber suporte oferecido por membros das autoridades locais. Essas traduções também dão valor simbólico à política segundo os autores. (MARCONDES, FREUND, LEITE, 2017, p. 1030)

Interpretação e tradução se entrelaçam, sobrepondo-se, cruzando-se tal como as estratégias e as táticas a que se refere Certeau (1998). De modo que: “a interpretação é sobre estratégia e tradução é sobre táticas, mas elas também são, por vezes, intimamente entrelaçadas e sobrepostas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, p. 47, tradução nossa). Ambas se referem à atuação política cujo corpo de ação se dá em diferentes espaços, “Interpretações e traduções são geralmente encenações de política em diferentes arenas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, p.47, tradução nossa). Em suma, as escolas do campo e seus contextos sociais, políticos, histórico e culturais foram tomadas neste trabalho como um grande palco das atuações dos professores, gestores, que ao praticarem seus processos de traduções e interpretações, táticas e estratégias, encenaram novos sentidos e ações ao PROUCA.

2.2 DELINEANDO O LOCAL DE PESQUISA: TRANSITANDO ENTRE O CONTEXTO MACRO E MICRO.

Nas pesquisas de natureza qualitativa, a delimitação do local de pesquisa adquire centralidade, pois o local no qual se inscreve o estudo bem como os sujeitos envolvidos nele participam ativamente no processo de produção de informações. Neste sentido, o campo é um organismo vivo, “é um contexto cultural e político com o qual temos que dialogar e negociar a nossa presença” (MACEDO, 2009, p.95). Assim, ao entrar e estar no campo o pesquisador dialoga com os sujeitos, suas culturas, visões de mundo e com as próprias características culturais, sociais e políticas que dão peculiaridade a cada lugar; essa negociação implica também no entendimento da importância do Outro para a construção dos dados. Além disso,

não se pode negar ou negligenciar a relação simbiótica entre o local de estudo e o mundo, ou seja, a delimitação do locus da pesquisa de modo algum significa o isolamento e descontextualização deste da realidade global.

Tendo em vista essa concepção, delimitamos nosso local de pesquisa, a qual foi realizada observando a relação entre dois contextos fundamentais para os fins desse trabalho: o macro e o micro. Dentro do primeiro estão situados os agentes do Governo Federal e Estadual os quais nos ajudaram a compreender a operacionalização do PROUCA nestas instâncias, já o último contexto é formado pelo Território de Identidade Sudoeste Baiano e por alguns Municípios que o compõem; são integrantes ainda do cenário micro as escolas do campo e seus cotidianos os quais foram centrais para a compreensão das relações entre os contextos macro e micro.

QUADRO 1: Contextos da pesquisa	
CONTEXTOS	INSTÂNCIAS
MACRO	GOVERNO FEDERAL
	GOVERNO ESTADUAL
MICRO	MUNICÍPIOS
	ESCOLAS DO CAMPO

Fonte: autor

Assim, este trabalho se insere dentro do trânsito e da relação intrínseca entre esses contextos, passando do federal ao estadual, do território de identidade aos municípios e principalmente com o foco central nas escolas do campo e seu cotidiano.

2.3 BAHIA E O TERRITÓRIO DE IDENTIDADE SUDOESTE BAIANO\ MÉDIO SUDOESTE DA BAHIA

A Bahia está localizada na região nordeste do Brasil, possui uma área de 567.295 km², composta por 417 municípios, e sua população, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014), chegou a constituir-se, em 2014, de cerca de 15 milhões de habitantes. O Estado baiano concentra uma vasta extensão territorial e se desenvolve no cenário econômico nacional com uma base econômica voltada para a produção agrícola e agropecuária, entres outras

atividades. o estado concentra a maior população rural do Brasil, com o número de 3,9 milhões de habitantes (BAHIA, 2017).

Com a chegada ao governo de Jaques Wagner (2007), passou-se a adotar a política de Território de Identidade como unidade de planejamento de políticas públicas (FLORES, 2014, p.45) e através do Decreto de nº 12.354, de agosto de 2010, os Territórios de Identidade passaram a ser instituídos. Assim, atualmente, o estado baiano é dividido em 27 territórios. De acordo com a Secretaria de planejamento (SEPLAN):

[...] O território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial. (BAHIA, 2016)

Os territórios foram definidos com base em características culturais, econômicas, geográficas e sociais, objetivando o desenvolvimento de políticas mais efetivas que tragam mais equidade e sustentabilidade para as diversas regiões baianas.

Figura 1: Mapa dos territórios de identidade da Bahia

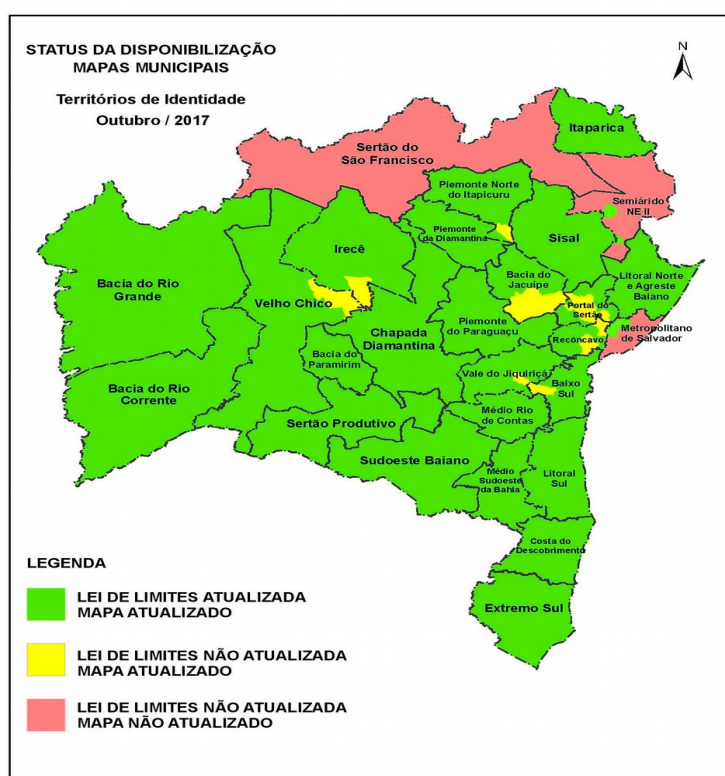


Figura 2: Fonte: SEPLAN

Neste estudo, em particular, para a delimitação do local de pesquisa, inicialmente entramos em contato com o Ministério da Educação (MEC), via e-mail e por telefone, solicitando os dados referentes à entrega e distribuição dos laptops PROUCA nas escolas do campo da Bahia, visto que essas informações não se encontravam até a data de início desta pesquisa (2017), disponíveis na rede. A partir desse contato com o MEC, recebemos, via e-mail, uma planilha³ na qual consta a relação de escolas e municípios que receberam os laptop nas escolas do campo. Após acessar esses dados, sintetizamos as informações da planilha enviada pelo MEC em uma tabela na qual relacionamos a quantidade de *laptops* ofertadas com os territórios de identidade. Conforme segue abaixo:

QUADRO 2: Distribuição dos Laptops PROUCA por Território de Identidade	
TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE	QDT
SUDOESTE BAIANO	868
MÉDIO RIO DE CONTAS	695
BAIXO SUL	614
SERTÃO PRODUTIVO	602
EXTREMO SUL	571
IRECÊ	524
RECÔNCAVO	522
LITORAL SUL	427
MÉDIO SUDOESTE DA BAHIA	423
BACIA DO RIO GRANDE	394
PIEMONTE NORTE DO ITAPICURU	360
SISAL	351
PORTAL DO SERTÃO	263
BACIA DO JACUIPE	287
VALE DO JIQUIRIÇÁ	209
PIEMONTE DO PARAGUAÇU	203
LITORAL NORTE E AGRESTE BAIANO	179
BACIA DO PARAMIRIM	169
CHAPADA DIAMANTINA	169
SERTÃO DO SÃO FRANCISCO	121
BACIA DO RIO CORRENTE	95
METROPOLITANO DE SALVADOR	64
ITAPARICA	55
SEMIÁRIDO NORDESTE II	52
PIEMONTE DA DIAMANTINA	40
COSTA DO DESCOBRIMENTO	0
TOTAL RECEBIDO	8101

Fonte: autor

³ Os dados disponibilizados pelo MEC podem ser acessados neste link:

<

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1oqy0p26DKxW0twyuvNjUJjZn1V9W_opRpE_4wG2xIgA/edit#gid=724821741>

A partir desses dados disponibilizados pelo MEC constatamos que apenas o território de identidade Costa do Descobrimento não recebeu nenhum *laptop*, enquanto que os demais receberam quantidades variadas de equipamentos. Frente a essas informações e tendo em vista atender os objetivos propostos por este trabalho, adotamos como critério para a escolha do local de pesquisa, o território que recebeu o maior número de *laptops* do PROUCA. Neste sentido, o Sudoeste Baiano foi o escolhido, pois atende esse requisito, contabilizando um total de 868 dispositivos recebidos.

O segundo território foi escolhido considerado a média de *laptops* distribuídos entre os territórios de identidade da Bahia a qual ficou em aproximadamente 300 equipamentos. Logo, selecionamos aquele que recebeu uma quantidade maior ou igual a esta média. Tendo em vista que, procurávamos por territórios em que o programa teve relativamente uma boa penetração nas escolas, entre eles, foi escolhido o Médio Sudoeste da Bahia considerando que além dele atender este critério, possui uma proximidade geográfica com o Sudoeste Baiano Dessa maneira, compuseram o local de pesquisa, os territórios: Sudoeste Baiano e Médio Sudoeste da Bahia.

O território de identidade Sudoeste Baiano, conforme dados da SEPLAN, em 2014, possuía uma população estimada em 733.436 habitantes, destes 494.343 são das zonas urbanas e 239.093 pertenciam a zona rural (BAHIA, 2015). Este território comporta 24 municípios, e destes, onze receberam os dispositivos, como é possível observar na tabela que se segue:

QUADRO 3: Distribuição de laptops por Municípios	
SUDOESTE BAIANO	QTD
VITÓRIA DA CONQUISTA	226
BELO CAMPO	150
PRESIDENTE JÂNIO QUADROS	135
RIBEIRÃO DO LARGO	134
TREMEDAL	90
JACARACI	39
MIRANTE	29
ENCRUZILHADA	22
PORÇÕES	20
CORDEIROS	13
CAETANO	10
TOTAL	868

Já o Médio Sudoeste da Bahia abarca uma área de 11.763,0 km², equivalente a 2,1% do território do Estado (SEPLAN, 2016) e abrange os seguintes municípios: Caatiba, Firmino Alves, Ibicuí, Iguai, Itambé, Itapetinga, Itarantim, Itororó, Macarani, Maiquinique, Nova Canaã, Potiraguá e Santa Cruz da Vitória.

QUADRO 4: Distribuição de <i>laptops</i> por Municípios	
MÉDIO SUDOESTE BAIANO	QTD
ITAPETINGA	155
IGUAÍ	227
GONGOI	22
CAATIBA	19
TOTAL	423

Fonte: autor

2.3.1 Primeiros passos em campo: análise diagnóstica

A fim de traçar um breve panorama da situação atual do PROUCA no território de identidade Sudoeste Baiano, realizamos um levantamento do estágio atual neste território. A análise diagnóstica se deu no contato direto sob a forma presencial ou via telefone com os Municípios. Nesta abordagem inicial questionamos a cerca do estágio atual do PROUCA nas escolas do campo.

QUADRO 5: Resultado da análise diagnóstica			
MUNICÍPIOS CONTATADOS	SUJEITOS CONTATADOS	FORMAS DE CONTATO	RESPOSTAS
Vitória da Conquista	Coordenação da Educação do Campo no Município da época de chegada dos <i>laptops</i>	Presencial e via aplicativo de mensagem	Os computadores não foram entregues. De acordo com os funcionários do município os <i>laptops</i> chegaram e foi realizada a checagem da quantidade. Muitos já não funcionavam mais, outros já apresentavam defeitos. Não foram

			entregues aos alunos pois os mesmos foram considerados pelos funcionários, equipamentos obsoletos.
Caetano	Funcionários da Secretária de Educação do Município	Via ligação telefônica	Não sabia nada sobre o programa, muito menos da existência do mesmo, nem onde se encontravam os <i>laptops</i> .
Cordeiros	Funcionários da Secretária de Educação do Município.	Ligação telefônica	Informou que a escola que recebeu os <i>laptops</i> tinha sido nucleada e que os <i>laptops</i> não estavam mais em uso.
Mirante	Funcionários da Secretaria Municipal de Educação	Aplicativo de mensagem	O software era linux, como ninguém sabia usar, os computadores acabaram não sendo entregues aos alunos.
Tremendal	Funcionários da Secretaria Municipal de Educação	Presencial	Os computadores chegaram em outra gestão, quando a nova assumiu foi feito o contato com o MEC para saber o que fazer com os equipamentos e o MEC proibiu a entrega dos mesmos pois estavam obsoletos. Logo os <i>laptops</i> se encontram até hoje no depósito da secretaria.

Nosso critério de escolha dos Municípios que participaram desta pesquisa foram aqueles que tivessem efetuado a entrega dos dispositivos às escolas do campo e como também aqueles em que tenha ocorrido ainda o uso dos mesmos por parte dos professores e alunos, ou seja, municípios que além de ter feito a entrega dos dispositivos às escolas do campo, tenham conseguido inseri-los de alguma forma em seu cotidiano. A partir desse critério foram selecionados um município por território, os quais são: Belo Campo e Itapetinga.

O período de inserção no contexto de pesquisa dos territórios\municípios e escolas do campo se deu em torno de um mês e meio. No entanto, nossa produção de dados não se resumiu à presencialidade desse período, visto que, outros contatos com os sujeitos foram realizados, como por exemplo, as entrevistas via e-

mail, e telefone. O uso das tecnologias digitais foi algo fundamental a fim de que fizéssemos uso dos dispositivos também para a produção de dados, com a finalidade de ampliar nossos contatos e formas de comunicação com os sujeitos participantes da pesquisa, notamos assim que, este estudo se insere no contexto digital tanto no olhar analítico quanto em sua relação com os dados e sujeitos que contribuíram para a concretude deste estudo.

2.3.2 Sobre o Município Belo campo

Belo Campo é um Município da Bahia cuja extensão territorial é de 629,1 km² e contava com 16 021 habitantes no censo de 2017. Quanto a densidade demográfica chega a ser de 25,5 habitantes por km² no território do município. Sua distância em relação a capital do Estado, Salvador é de 581 km. O Município de Belo Campo está assentado sobre um planalto o que favorece o desenvolvimento agropecuário.

Figura 2: Mapa com a localização do Município Belo Campo



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Belo_Campo

2.3.3 Das escolas em Belo Campo

As escolas em Belo Campo são multisseriadas, possuem uma estrutura física padronizada com duas salas de aula, sendo que, na escola 1, apenas um delas estava em funcionamento devido a uma reforma que estava sendo feita pela Secretaria Municipal. A Escola 1 atende ao público de Educação Infantil em sua pré-escola, Educação de Jovens e Adultos – Supletivo, Ensino Fundamental – Supletivo e Ensino Fundamental – Anos Iniciais. No turno da manhã são atendidos em torno de 12 crianças as quais são agrupadas de forma multisseriada.

Já escola 2 têm uma estrutura parecida com a primeira, a mesma fachada e pintura. Possui também duas salas de aula e um pátio um pouco maior. Além das salas de aula, a escola tem um espaço que funciona como uma espécie de biblioteca e dentro desse tinha apenas os monitores do ProInfo, por que as CPUs foram roubadas. Essa sala é também o local no qual de acordo com a Professora era usado pelos alunos para usar os *laptops* por ter uma estrutura mais apropriada. Na data desta pesquisa a escola atendia cerca de 34 alunos os quais são divididos em duas classes multisseriadas.

As escolas ficam situadas em povoados que possuem uma relativa distância do centro do Município e seu público é formado majoritariamente pelos filhos dos moradores de tais localidades. São lugares em que, segundo o observado durante o período de permanência no campo, é possível notar a falta de um maior investimento em infraestrutura nas estradas. Além de ser perceptível também a pouca quantidade de residências, as quais nos mostram em sua arquitetura as condições simples sob as quais vivem os moradores daquele lugar. Com a finalidade de facilitar o descolamento, as professoras que trabalhavam nessas escolas residiam nestes povoados, frente ao fato de ser dificultado o transporte diário das mesmas em trajetos longos e sem a devida segurança.

2.3.4 Sobre o Município Itapetinga.

Itapetinga é um município localizado na região do médio sudoeste da Bahia. Sua distância em relação capital do estado (Salvador) é de 562 km. Com uma população que em 2018 de acordo com o IBGE representava o quantitativo de 75 470 habitantes, ocupando a posição 26^a cidade mais populosa da Bahia. ⁴

4 Informações extraídas do site: Wikipédia

Figura 3: Mapa com a localização do Município de Itapetinga



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Itapetinga>

Conforme dados da SEPLAN (2016) o município de Itapetinga é considerado polo do Médio Sudoeste por sua maior concentração econômica. Durante os anos houve um aumento gradativo do processo de urbanização no município o que não é um fenômeno restrito a esse local, se configurando como uma tendência nacional (SEPLAN, 2016).

2.3.5 Das Escolas em Itapetinga

A história das escolas do campo desse Município está entrelaçada diretamente com a principal atividade econômica desenvolvida nele que é a pecuária. As escolas do campo do município foram abertas para atender a demanda dos trabalhadores das fazendas e suas famílias os quais sentiam a necessidade de ter um atendimento escolar aos seus filhos moradores da zona rural. Embora as escolas se localizem dentro das fazendas em espaços cedidos pelos fazendeiros, estas são geridas pelo poder público municipal. Um dado que marca a realidade das escolas deste município é a desativação gradativas destas instituições localizadas na zona rural “de 1975 a 2008 existiram 49 escolas, das quais 35 encontram-se desativadas” (p. 63). No ano de 2008 haviam 14 escolas e durante nossa pesquisa apenas 9 escolas estavam em funcionamento.

O fechamento das escolas do campo passou a ser uma medida adotada pelo poder público a fim de cortar gastos com as escolas campesinas que possuíam pouca quantidade de matrículas. No Brasil, “apenas em 2014, mais 4.084 escolas do campo fecharam suas portas. Se pegarmos os últimos 15 anos, essa quantidade salta para mais de 37 mil unidades educacionais a menos no meio rural” (MST, 2015). As regiões norte e nordeste estão no top do ranking. Em 2014 foram 872 escolas fechadas na Bahia. O Maranhão aparece no segundo lugar, com 407 fechadas, seguido pelo Piauí com 377 (MST, 2015). A partir dessa realidade a qual beneficia apenas os cofres públicos sem levar em conta a realidade do alunado que compõem a zona rural, os movimentos sociais do campo passaram a pressionar o governo para que esse fechamento fosse dificultado, por causa de tal força, em 27 de Março de 2014 foi aprovada a Lei de nº 12.620 que amplia o que está disposto na LDBEN, prevê então que

[...] O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.” (BRASIL, 2014c)

Neste mesmo sentido, a Resolução CNE/CEB nº 02/2008, em seu quarto artigo complementa e afirma tal posicionamento nos aclarando que em caso de não haver possibilidade do oferecimento ao aluno de escolas perto da sua residência, a comunidade deverá ser consultada e deverá ser levando em conta o que for mais viável para o aluno, inclusive que o mesmo possa ir a pé para a escola. Em último caso, o transporte escolar deve ser utilizado visando garantir a escolarização das crianças moradoras da zona rural:

[...] Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.
Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo. (BRASIL, 2008)

No entanto, embora as Leis tenham atuado no sentido de dificultar e barrar o fechamento das escolas, nota-se a ausência de fiscalização do MEC é um dos fatores que têm condicionado que as Escolas continuem sendo fechadas. No centro de tal questão está a novamente a desarticulação entre os entes federados visto que

[...] O MEC institui as portarias, as leis são sancionadas, mas, na prática, quem tem o poder de fechar as escolas é o município. Se o município alega falta de alunos e de verbas, as escolas acabam sendo fechadas, e políticas que poderiam impedir esse fato não são colocadas em prática”.(MST, 2014)

Em Itapetinga esse dado de fechamento ou desativação de escolas do campo foi um fator importante a ser considerado visto que esta dinâmica afeta diretamente o desenvolvimento dos programas e projetos, tais como o PROUCA. As escolas do campo deste município seguem um modelo similar às anteriores, em Belo Campo, com uma ou duas salas de aula e conseqüentemente um ou dois professores. Situam-se dentro de fazendas em terrenos cedidos pelos donos das terras. A média de alunos nestas escolas giram em torno de 10 a 15 crianças, nas escolas com apenas uma sala, e de um pouco mais de trinta alunos nas escolas com mais de duas turmas.

2.4 DAS ESCOLAS DO CAMPO PARTICIPANTES DESSA PESQUISA

A seleção das escolas que compuseram esta pesquisa foi feita considerado inicialmente o recebimento dos equipamentos. Foram priorizadas aquelas localizadas em uma distância menor em relação ao centro, foi considerado ainda a disponibilidade de transporte municipal para o deslocamento da pesquisadora, dado que algumas localizações são de difícil acesso pela distância, pouca frequência ou ausência de transporte público. O quadro abaixo nos mostra a quantidade geral de *laptops* recebidos pelas escolas:

QUADRO 6: Municípios nos quais e escolas em que realizamos realizada a pesquisa		
MUNICÍPIOS	ESCOLAS	QTD
ITAPETINGA	ESCOLA MUNICIPAL 1	20
	ESCOLA MUNICIPAL 2	11
	ESCOLA MUNICIPAL 3	20
BELO CAMPO	ESCOLA MUNICIPAL 1	09
	ESCOLA MUNICIPAL 2	20

Fonte: autor

É importante enfatizar, que o objetivo deste trabalho não foi realizar uma comparação entre as escolas do campo pesquisadas, por esse motivo, em geral trabalhamos na análise do corpus sem diferenciações quando se trata dos sujeitos ou das escolas. No entanto, em alguns aspetos ou situações considerou-se necessário especificar, ou destacar algo específico de alguma escola. Nestes casos, menciona-se: escola 1, escola 2 ou escola 3 seguida pelo seu respectivo município.

2.5 QUANTO AOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

No cenário atual, as pesquisas antropossociais, incluindo as ciências da educação, buscam trazer um rigor outro, o que direciona uma nova forma de se construir a pesquisa, com o outro, e não apenas vendo-os como objetos, pois os sujeitos, os participantes e integrantes da pesquisa não são “idiotas culturais” (MACEDO, 2012). Entendemos que “os atores sociais que produzem as informações [...] também são percebidos/compreendidos como teóricos do seu mundo, da sua realidade, formuladores de pontos de vista” (MACEDO, 2012, p. 90). Esse entendimento não significa, contudo, que o pesquisador deva trazer para a pesquisa apenas as falas dos sujeitos, ou somente a teoria, mas o rigor está no equilíbrio e na promoção do diálogo entre as narrativas dos sujeitos, a apreensão teórica e as interpretações do pesquisador, pois, buscamos fazer uma combinação dos conhecimentos construídos pelo pesquisador em campo com os aportes teóricos que vão conferir sentidos epistemológicos às produções intelectuais (MACEDO, GALEFFI, PIMENTEL, 2009, p. 162).

Assim, compreender o papel dos sujeitos participantes da pesquisa como protagonistas e construtores de sua própria realidade é fundamental nas pesquisas de natureza qualitativa, nos estudos sobre o cotidiano e ao se trabalhar com políticas públicas, pois não consideramos os sujeitos envolvidos na política como meros repositórios apáticos de políticas, mas seres transformadores, capazes de modificarem a sua realidade, de ressignificá-la e reconstruí-la. Neste processo, as contradições e ambivalências estão postas e os sujeitos adquirem protagonismo ao construírem estratégias ou táticas para lidar, respectivamente, com os direcionamentos políticos e com cotidiano que lhes chega e lhes afeta.

Nesta pesquisa, em especial, na qual investigamos como ocorreu o processo de implementação do PROUCA, bem como, sua incorporação nas escolas do campo, os sujeitos de pesquisa foram selecionados de modo a contemplar

representantes de cada instância governamental a fim de entendermos o papel desempenhado por cada uma delas na implementação da política, logo, foram integrantes da pesquisa aqueles que participaram de alguma forma do processo de implementação do programa. Nossa imersão em campo com os sujeitos de pesquisa se deu, tendo em vista, a busca por reconstruir a trajetória de implementação e chegada da política passando pelos entes federados, acompanhando também o cotidiano escolar, como este se reconfigurou ou tem se reconfigurado com a inserção do PROUCA nas escolas do campo.

Diante disso, nossos sujeitos de pesquisas foram aqueles envolvidos diretamente com as políticas de educação do campo; em nível federal, um representante do MEC, atuante na Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo. No âmbito estadual, dentro da Secretaria Estadual de Educação da Bahia (SEC), entrevistamos um ator da Coordenação Educação do campo, nos municípios, os secretários municipais de educação e ou coordenadorias que tratam da educação do campo e, por fim, nas escolas do campo, os professores, praticantes do cotidiano escolar.

No total participaram da pesquisa, 15 sujeitos dos contextos macro e micro. Em Belo Campo: duas professoras, uma de cada escola, uma gestora da educação do campo a qual era responsável por, na época da chegada dos *laptops*, gerir as escolas do campo no município e a coordenadora da educação do campo que presenciou a adesão, chegada e os usos dos *laptops* nas escolas campesina e representou a instância municipal. Em Itapetinga, participaram da produção de informações uma professora de cada escola, no total três docentes. Uma outra professora foi também entrevistada por ter uma longa trajetória nas escolas do campo do município e ter acompanhado e usado os *laptops* com seus alunos. Esta foi identificada no texto como “professora antiga”. Além destas, participaram ainda duas coordenadoras da educação do campo: a primeira que acompanhou a adesão do município a qual foi intitulada como Coordenadora antiga e a segunda que esteve no período da entrega dos dispositivos nas escolas, bem como, na época em que ocorreu seus usos pelas professoras e alunos, a nomeamos como Coordenadora Intermediária. Além disso, participaram também deste estudo dois funcionários da secretaria municipal responsável pela manutenção e suporte técnico dos municípios, o primeiro, acompanhou a adesão das secretarias ao PROUCA enquanto o outro funcionário estava a par do cenário atual em que se encontra o programa no

município. Ademais, contatamos também um representante atual da Secretaria Municipal o qual nos ofereceu uma visão geral do programa no cenário atual das escolas do campo. Na instância macro, compôs o corpo analítico dessa pesquisa um representante federal que trabalha na Coordenação de Educação do Campo do MEC e no Estado a uma representação da Coordenação da Educação do Campo na Bahia.

2.6 A PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES EM CAMPO

2.6.1 Entrevista

A entrevista é um dispositivo de produção de informações usado amplamente no âmbito das pesquisas de natureza qualitativa. Ela é utilizada em diversas áreas do conhecimento, tais como psicologia, assistência social, sociologia, pedagogia entre outros. Seu principal objetivo é que através da interação entre pesquisador e sujeitos entrevistados sejam captadas informações e dados importantes relacionados aos objetivos de pesquisa. Como a entrevista é um dispositivo maleável e flexível na obtenção das informações, se comparada ao questionário, por exemplo, é possível construir por meio dela classificações e categorizações, produzindo dados os quais podem ser analisados e traduzidos de modo qualitativo e quantitativo.

Uma de suas principais vantagens é a possibilidade de adequação ao público ao qual se destina, independente de seu grau de escolaridade, além do que permite uma maior flexibilidade, pois o entrevistado e entrevistador podem esclarecer suas dúvidas, repetir as perguntas e elucidar qualquer questão no mesmo momento em que a entrevista está sendo feita. Na construção e aplicação desse dispositivo, o papel do entrevistador é extremamente importante, pois este deve, além de proporcionar um clima de amorosidade no qual os sujeitos de pesquisa se sintam confortáveis para responder as questões propostas, assegurar aos mesmos seu anonimato, como, também, esclarecer a estes, os objetivos da pesquisa, a instituição a qual o pesquisador esta vinculado, garantindo ainda a fidedignidade daquilo que foi dito pelos sujeitos (MARCONI, LAKATOS, 2002).

Existem diversos tipos de entrevista: estruturada, semiestruturada, individual, informal, coletiva, entre outras. No caso desta pesquisa, usamos a entrevista do tipo semiestruturada, na qual as perguntas são elaboradas previamente pelo

pesquisador com base nos seus principais interesses e concepções para obter do entrevistado informações as quais podem ser significativas para o desenvolvimento da pesquisa, no entanto, em entrevistas semiestruturadas o roteiro não é rigidamente aplicado, possibilitando ao pesquisador espaço para a criação de novas questões, caso estas emergjam ou se mostrem necessárias durante o diálogo.

[...] As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele (SILVA; QUARESMA, 2005, p. 75).

As entrevistas originalmente eram realizadas apenas face a face, todavia, com o avanço das tecnologias abre-se espaço para que estas possam ser feitas por telefone ou até mesmo por videoconferência. Neste trabalho, lançamos mão da estratégia que for preciso para entrevistar os sujeitos participantes da pesquisa: os representantes do MEC, dos Estados, Municípios e das escolas, dependendo principalmente da disponibilidade destes para o estudo. Desse modo, foram feitas entrevistas semiestruturadas por telefone, presenciais ou por videoconferência.

Para esta pesquisa, a entrevista foi um dispositivo crucial que possibilitou traçar o percurso do PROUCA do campo a partir das narrativas dos sujeitos que acompanharam o trajeto da política. Estas foram realizadas nos contextos macros e micros da pesquisa: no primeiro, no qual nos ocuparemos na construção do seu caminho, do MEC, passando pelo estado e município, até a última fase, que trata da sua chegada e incorporação no cotidiano das escolas campesinas. É preciso deixar claro ainda que todas as entrevistas foram feitas e gravadas a partir do consentimento dos sujeitos de pesquisa. A gravação foi importante para que pudéssemos voltar às entrevistas sempre que foi necessário e captar nelas as nuances, entonações, pausas, mudanças de respiração, as quais podem não ser percebidas pelo pesquisador em um primeiro momento, mas que através da imersão e escuta atenta, podem ser reveladoras das reais intenções dos sujeitos, sendo, inclusive, uma forma de rigor metodológico a fim de manter-se fiel ao que foi dito

pelos entrevistados sem distorções ou interpretações superficiais. As entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade dos sujeitos de pesquisa. Inclusive, um dos sujeitos municipais de Itapetinga, um dos técnicos da época da chegada do PROUCA foi entrevistado via telefone.

QUADRO 7: Sujeitos de pesquisas e suas instâncias	
SUJEITOS	INSTÂNCIA
Coordenação de Educação do campo	FEDERAL
Coordenação de Educação do Campo na Bahia	ESTADUAL
Funcionários da Secretária de Educação Municipal/ Gestores e Coordenadores das Escolas do Campo da época da chegada do programa.	MUNICIPAL
Professores/ Gestores e Coordenadores	ESCOLAS DO CAMPO

2.6.2 Observação:

Ao adentrar no campo, o pesquisador passa a cerca-se de novas estratégias na busca de compreender e inserir-se na realidade dos contextos culturais pesquisados, uma dessas táticas usadas é a observação, que tira do pesquisador a suposta neutralidade e evidencia a importância do olhar atento sobre o construto de pesquisa. Para Marconi e Lakatos (2010), a observação exerce um papel importante “no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social (MARCONI, LAKATOS, 2010, p.174). Já Macedo (2004) defende que a observação tem uma característica a qual se configura em uma prática multidisciplinar em que se articula e se exige do pesquisador conhecimentos outros, para além da sua área de estudos,

[...]Isto implica também numa verdadeira prática multirreferencial em ciências antropológicas, na qual a sociologia, a psicologia, a história, a antropologia, a economia e a geografia se articulam na ação do pesquisador. (MACEDO, 2004, p. 156).

Para os fins deste estudo, a observação nos guiou durante o processo de construção dos caminhos e trajetórias do PROUCA até a chegada nas escolas. Nos auxiliou ainda na compreensão da realidade das escolas do campo, nos instigando o olhar atento, e minucioso sobre como a escola têm lidado junto com os professores e gestores, com os dispositivos PROUCA nas escolas do campo. Nas escolas,

observamos como esse cotidiano escolar vem se construindo ou se esse tem sido tensionado ou modificado através da inserção dos *laptops* na realidade das instituições campestres. Tendo em vista guiar nossa observação alguns pontos foram considerados cruciais a serem levados em conta para os fins desse estudo, tais como:

- ✓ Rotinas de utilização dos equipamentos em diversos contextos das escolas;
- ✓ A adequação dos espaços em relação à inserção dos computadores nas rotinas das escolas;
- ✓ Organização das salas de aula para o trabalho com *laptops*;
- ✓ Organização dos espaços escolares para/em relação ao uso dos computadores;
- ✓ Se as *laptops* são usados também em outros espaços da escola fora das salas de aula.
- ✓ Se havia uma sala ou um local específico para a guardar os dispositivos;
- ✓ Como é feita a questão da recarga das baterias;

Realizamos também observações espontâneas e aleatórias referente ao contexto das escolas, municípios, locais onde vivem os sujeitos das escolas e nos ambientes onde se desenvolve a vida da comunidade, com a finalidade de compreender melhor o fazer cotidiano dessas pessoas as quais compõem o grupo de sujeitos participantes deste estudo. Esse grupo de observações do contexto foi utilizado como material complementar na escrita e análise desta pesquisa.

2.6.3 Diário de campo

O diário de campo é um dispositivo de extrema importância para os estudos que se inserem nas pesquisas qualitativas. É um instrumento formativo, autoafirmativo, em que o pesquisador se afirma como autor, fazendo-se consciente e ciente do inacabamento dos processos de pesquisa e da própria vida. O diário permite “nos situarmos nos meandros e nuances em geral descartados (nem por isso pouco importantes) da instituição pesquisa, naquilo que são suas características explícitas e tácitas” (MACEDO, 2004, p. 195). Nos possibilita, de forma subjetiva e intimista, o mergulhar e imergir dos saberes e conhecimentos do pesquisador, no diálogo com o seu objeto de estudo e campo empírico. Sua utilidade não se restringe a um mero relato descritivo, mas, podem comportar reflexões, impressões

de dada realidade, auxiliando na produção de conhecimentos e na análise teórica acerca da realidade vivida e experienciada no cotidiano da pesquisa. O diário objetiva fixar, de forma textual, um determinado contexto, circunscrito a um tempo e espaço específico. É um processo que visa descrever para interpretar, dando ênfase nas narrativas (auto)biográficas (OLIVEIRA, 2014) do pesquisador, enfatizando suas emoções, olhares, dilemas e pontos de vistas a cerca do vivido.

[...] Olhar, ouvir e conversar associados aos registro de campo e nos textos sínteses da experiência vivida remetem ao desafio ético de inscrever nas narrativas escritas os significados produzidos nas experiências de trocas ao longo da investigação. (PIMENTEL, 2009, p. 150)

Assim, nesta pesquisa foi feito pela pesquisadora um registro minucioso de cada fato, acontecimento, capturando o não dito, as nuances, as contradições, ambivalência entre outras questões as quais foram usadas como objeto de reflexão pelo pesquisador. O diário de campo foi usado desde o momento da entrada do pesquisador em campo, de modo que utilizamos esse dispositivo em todas as etapas destes trabalho, nas entrevistas, nos primeiros contatos com o campo e os sujeitos participantes desta pesquisa. O adotamos em toda a pesquisa, tanto na construção dos caminhos da política, como imersão no cotidiano das escolas camponesas. Além de conter as perspectivas, impressões e reflexões da pesquisadora e seu dia a dia em campo, foi usado ainda como uma forma de registrar e documentar o cotidiano das escolas do campo estudadas nesta pesquisa. Este dispositivo foi compartilhado via Google Drive com a orientadora, a fim de que a mesma pudesse acompanhar todo o processo de desenvolvimento da pesquisa.

2.7 A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA COMO NORTE PARA ANÁLISE DOS DADOS.

A análise dos dados produzidos em campo é uma das etapas cruciais nas pesquisas de natureza qualitativa. Embora a pesquisa em si seja um constante processo de análises, desconstruções e reconstruções, a análise tem sua singularidade por que é esta etapa em específico que requer do pesquisador plena clareza sobre o que é sua pesquisa, quais os objetivos, as opções teóricas e metodológicas, além deste estar aberto e sensível ao que emerge do campo,

mesmo que essa emergência signifique o confronto com o inesperado, o incalculado (MACEDO, 2009).

Nesta pesquisa, utilizamos como dispositivo de análise de dados, a análise textual discursiva, com base nos autores Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi (2011). De acordo com estes autores, a análise textual discursiva é uma metodologia para análise de dados e informações de natureza qualitativa cuja finalidade é produzir ou criar novas e diversas compreensões sobre os fenômenos (MORAES, GALIAZZI, 2011). A análise textual discursiva se concretiza a partir da análise de textos ou documentos chamados “corpus”, o qual é formado por um conjunto de textos que representam bem mais que um simples agrupamento de letras, palavras ou frases, expressa sentidos, sendo uma carta aberta e passível de múltiplas e variadas interpretações por seus leitores, pois “um texto sempre possibilita construir múltiplos significados” (MORAES, GALIAZZI, 2011, p. 14). Os textos atuam como composições repletas de significados datados espaço temporalmente e criados dentro de um certo contexto, dito de outra forma, são produções linguísticas, relacionadas a determinados fenômenos e originadas em um tempo, espaço e contexto específico (MORAES, GALIAZZI, 2011).

Na análise textual discursiva os textos são a matéria prima na qual se desenvolve toda análise, “os materiais analisados constituem um conjunto de significantes. O pesquisador atribui a eles significados a partir de seus conhecimentos, intenções e teorias” (MORAES, GALIAZZI, 2011, p. 16). Esse material chamado de “corpus” é formado por textos já existentes ou aqueles produzidos na pesquisa, estes são constituídos por diversas linguagens, desde imagens, vídeos, entrevistas, questionários, diários de campo, relatórios, legislações, revistas, jornais entre outros. Todavia, não é todo o “corpus” que deve ser usado na pesquisa. O pesquisador precisa fazer uma rigorosa e minuciosa seleção. (MORAES, GALIAZZI, 2011) O critério para selecionar as informações do corpus é a saturação, a qual é atingida quando a introdução de novas informações não produz modificações nos resultados das análises (MORAES, GALIAZZI, 2011).

Este tipo de análise organiza-se em um ciclo composto por três fases: a desmontagem dos textos ou unitarização, o estabelecimento de relações que é a categorização e por fim a captura do novo emergente. Na unitarização, o pesquisador descreve e interpreta e ao efetuar a leitura precisa captar não só aquilo que é facilmente interpretável por qualquer outro leitor, mas uma leitura aprofundada

que busca ir além das conclusões imediatas e superficiais. Para atribuir sentidos, significados ao texto é preciso o desconstruir, unitarizar e fragmentar; esse processo conduzirá à formação de unidades de análises. Esta prática se caracteriza por três momentos:

[...] 1- fragmentação dos textos e codificação de cada unidade;
2- reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado, o mais completo possível em si mesma;
3- atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida. (MORAES, 1999 apud MORAES, GALIAZZI, 2011, p. 19)

A unitarização ou desconstrução dos textos “significa colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes dos textos, um processo de decomposição” (MORAES, GALIAZZI, 2011, p. 18). Ao desconstruir, decompor ou fragmentar o corpus, o pesquisador decidirá de que modo fragmentará o texto e em que amplitude. A categorização, segunda etapa do ciclo de análises, constitui-se, para Moraes e Galiazzi (2011), em “um movimento de síntese, de construção de sistemas de categorias capazes de expressarem as novas aprendizagens e compreensões construídas no processo de análise” (p. 8), sendo ainda um modo de efetuar comparações entre “as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes” (p. 22). Nesse movimento de idas e vindas, as categorias serão formadas por “conjuntos de elementos de significação próximos”. Categorizar é, nesse sentido, agrupar as unidades semelhantes fragmentadas anteriormente no processo de unitarização.

Os autores apresentam três métodos de produção de categorias, os quais são: dedutivo, indutivo e intuitivo. O método dedutivo consiste em estabelecer categorias prévias, as quais serão preenchidas pelas unidades de análise do campo, ou seja, o pesquisador já define com antecedência as categorias de análise que deseja e os dados produzidos no campo serão agrupados nela. Já no indutivo as categorias são produzidas a partir das unidades de análises as quais foram construídas desde a criação do corpus. Por outro lado, no método intuitivo defende-se que as categorias devem ser produzidas “por intuição, originam-se de inspirações repentinas, ‘insights’ que se apresentam ao pesquisador a partir de uma intensa impregnação nos dados relacionados aos fenômenos” (MORAES, GALIAZZI, 2011, p. 24), sua intenção é valorizar a criatividade, subjetividade e principalmente, o nascimento do novo (MORAES, GALIAZZI, 2011). Neste trabalho, adotaremos como método de estabelecimento de categorias uma combinação entre os métodos dedutivos,

indutivos e intuitivo, intercalando categorias que estabeleceremos a priori, com as que construiremos a partir do *corpus* e por fim as que emergirem como *insights* através da impregnação no material de pesquisa. O modo de formação de categorias precisa ser uma escolha consciente e cautelosa do pesquisador, visto que estas vão ser reveladoras de suas concepções teóricas e metodológicas, bem como de sua posição frente ao objeto de conhecimento. (MORAES; GALIAZZI, 2011).

A terceira etapa de análise, “captando o novo emergente”(MORAES; GALIAZZI, 2011), se caracteriza pela produção dos metatextos. Nessa busca por escrita de um texto coerente e consistente no qual o pesquisador pode construir e explicitar seus principais argumentos, a escrita e reescrita são partes integrantes do trabalho. Nesta fase, é necessário um olhar crítico e interpretativo sobre os metatextos, a fim de trazer ao texto final do trabalho a autoria, o inédito, não somente a reprodução de teorias já existentes. Esta teorização pode ser feita como complementação de uma dada teoria ou na criação de algo novo; em ambos os casos a originalidade e a autoria do pesquisador não podem ser negligenciadas:

[...] mais do que apresentar as categorias construídas na análise, deve constituir-se a partir de algo importante que o pesquisador tem a dizer sobre o fenômeno que investigou, um argumento aglutinador construído a partir da impregnação com o fenômeno e que representa o elemento central da criação do pesquisador. (MORAES, GALIAZZI; 2011, p. 40).

Os metatextos se formam ainda a partir do olhar crítico de outros pesquisadores que opinam sobre esses pré textos na tentativa de contribuir para seu aprofundamento teórico, metodológico e conceitual. O objetivo principal dos metatextos é construir pontes entre as categorias, os elementos centrais que as unem, os argumentos do pesquisador e seus *insights*. Esse movimento de impregnação e afastamento, desconstrução e reconstrução, ao ser levado ao limite pelo pesquisador, produzirá uma navegação no caos e incertezas, mas também abre espaço para uma leitura aprofundada e rigorosa do *corpus* empírico, além de permitir ao pesquisador ser autor e formulador de novas compreensões sob vários ângulos do mesmo *corpus* de estudo.

O resultado de esse processo é apresentado transversalmente na construção deste texto analítico no qual a autora constrói e fundamenta a sua argumentação a

partir dos referenciais teóricos, metodológicos e da imersão no campo de estudos. Nosso foco não é mostrar o detalhamento das etapas descritas, isto é, não objetivamos mostrar em profundidade os processos de fragmentação, unitarização, escrita, reescrita e formação dos metatextos, mas, apresentar a análise construída com base no uso prático desse dispositivo analítico na definição das categorias principais e para a seleção dos segmentos de análise.

2.8 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

A ética é uma criação histórica e social que diz respeito à existência e convivência humana. Conceitualmente foi teorizada de forma ampla no campo da filosofia por Sócrates, Platão, Aristóteles entre outros filósofos. Desde sua inscrição na pólis grega, a ética passa a ser uma questão cada vez mais universalista e crucial para o desenvolvimento humano. Cada tempo histórico carrega em si as marcas do uso e concepção desse conceito e sua aplicabilidade na convivência humana, sendo que o centro esteve ora na religião, ora na ação humana. Contemporaneamente, essa discussão se alastra em todos os âmbitos da vida, passando a ser uma preocupação de caráter universal e ganha notoriedade na produção científica de todos as áreas do conhecimento. Nas ciências humanas e nas pesquisas de natureza qualitativa, em particular, a ética pode ser entendida “como forma de realização plena dos sentidos humanos individual, social e ecocossmológico” (GALEFFI, 2009, p. 62).

Neste ínterim, em se tratando desta pesquisa que é qualitativa, a observação e cumprimento de algumas posturas e perspectivas éticas precisam ser adotadas, visto que o entendimento e uso destas constituem-se também uma forma de rigor metodológico (MACEDO, 2009). Assumir uma conduta ética não significa, por outro lado, rigidez na construção do referencial teórico, dos dispositivos de produção de informação e análise dos dados; a ética consiste na abertura e consciência crítica das possíveis lacunas e incompletudes.

[...] A Ética na pesquisa qualitativa é a garantia de que o trabalho científico fundamental não consiste na utilização de modelos eficientes já dados, mas no aprendizado intensivo do modo de ser aberto da ciência da consciência e da inconsciência, que afinal é o âmbito em que toda investigação qualitativa deveria assentar o seu horizonte noético-noemático efetivo. (GALEFFI, 2009, p. 63)

A discussão sobre ética aparece, assim, como um ato de rigor que deve se estender a todos os momentos da pesquisa, desde a definição do foco de estudos, na formulação teórica, na empiria, até o intercruzamento da reflexão teórica e os dados produzidos em campo, ou seja, em tudo o que diz respeito ao ato de pesquisar e que vise a compreensão dos fenômenos humanos, imbuídos de complexidade. Mesmo a escrita do texto é uma forma de ética que implica em rigor metodológico, necessitando por isto ao pesquisador empregar “a escrita como exercício de uma ética do cuidado com o outro” (PIMENTEL, 2009, p. 137).

No transcurso dessa pesquisa, nossas ações se deram levando em conta uma postura de respeito e empatia aos sujeitos, junta-se a isso a veracidade, rigor e validade dos dados produzidos. Nos casos dos sujeitos de pesquisa, estes foram convidados a participarem voluntariamente da mesma, mediante a assinatura por extenso ou digitalmente do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual se comprometeram a participar da pesquisa, podendo os mesmos desistir de sua participação a qualquer momento. Asseguramos ainda o anonimato aos sujeitos de pesquisa que assim desejarem; neste caso, foram ocultados seus nomes e a instituição a qual estão vinculados. Outro ponto a ser destacado é que a pesquisadora entrou em contato com as secretarias de educação dos municípios, solicitando autorização para realizar a pesquisa nas escolas. Optamos também por ocultar o nome das instituições escolares participantes da pesquisa a fim de preservar o sigilo das mesmas e também dos professores pois as escolas têm no máximo dois professores e ao revelarmos o nome das escolas, os professores seriam facilmente identificáveis.

3 O LUGAR DO ESTADO NA FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS. DA INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

As discussões acerca do Estado e seus inúmeros papéis desempenhados socioeconomicamente e culturalmente norteiam a história da formação estatal e por vezes confundem-se com a própria história da sociedade. Dentro disso, surgem diversas teorias, conceitos e concepções as quais visam definir o que é Estado, qual sua função no que se refere à economia, à garantia de direitos básicos e a sua relação com as fronteiras nacionais e globais. Dentro dessa dimensão, emergem questionamentos acerca também das suas ações, as quais se dão em forma de políticas públicas. Estas começam a ganhar notoriedade nos debates acadêmicos de distintos campos do conhecimento, cada vez mais multidisciplinares, não sendo o estudo sobre o Estado e políticas públicas propriedade exclusiva apenas das ciências políticas.

Nesta conjuntura as perspectivas advindas do cenário global interferem diretamente nas realidades locais e passam a demandar políticas públicas de caráter universalizantes, de forma que o desenho de certas políticas públicas se formam em uma bricolagem (BALL, 2001), uma espécie de colcha de retalhos nos quais os interesses locais e globais se intercalam, e se misturam. Junta-se a isso, ainda, as propensões dos estados nacionais e sua relativa autonomia no que se refere às políticas públicas. Dentro dessa cosmovisão, emergem programas como o UCA cujo design parte dos interesses globalizantes das agências internacionais e passa a ser incorporada nos países considerados em desenvolvimento, cujo acesso às tecnologias ainda é restrito.

Diante disso, a política de inserção de tecnologia passa a atender também as escolas do campo no bojo da política nacional de educação do campo, a qual partiu de uma reivindicação nacional dos movimentos sociais do campo, que articulados, conclamam ao governo uma política de educação cuja centralidade seja a história, cultura e valorização dos povos do campo. O PROUCA para o campo emerge então no cenário brasileiro na relação e no cruzamento entre a política de inserção de tecnologias nas escolas brasileiras e da política de educação do campo, sendo

assim, o PROUCA incorpora-se ao PRONACAMPO passando a atender mais amplamente as escolas campesinas com a entrega de dispositivos móveis.

3.1 ESTADO: TECENDO CONCEITOS

O Estado ocupa um papel central e decisivo na sociedade e na existência de cada indivíduo. Toda a nossa vida cotidiana perpassa pela atuação e regulação do mesmo, por sua promoção ou não de direitos civis fundamentais e pela sua ação no que se refere às questões relacionadas à economia, aos interesses dos mercados estrangeiros, demandas internacionais e nacionais, às questões sociais e políticas; além disso, o Estado pode ser traduzido também a partir das instituições que o constitui, de modo que este,

[...] pode ser definido tanto em termos das instituições que o formam quanto das funções que estas instituições desempenham. Instituições do estado compreendem órgãos legislativos, incluindo assembleias parlamentares e instituições subordinadas voltadas à elaboração de leis; órgãos executivos, incluindo departamentos governamentais e ministérios; e órgãos jurídicos - principalmente tribunais - com a responsabilidade de obrigar ao cumprimento da lei e de aperfeiçoá-la por intermédio de suas decisões. (HALL; HIM, 1993, p. 40)

O entendimento acerca do que é o Estado não se limita às suas instituições, os órgãos que o formam ou ainda apenas por sua população, seu território ou mesmo pela constituição de autoridades, tal como ministros ou presidentes, é, antes de tudo, uma construção social e cultural. Para Bonet (2007), o Estado não pode ser compreendido separado da sociedade civil, pois este é “uma instituição que organiza e institucionaliza os diversos interesses e carências sociais” (p. 17). Além do atendimento às questões sociais, este se apresenta também como uma instituição autônoma e viva que tem seus próprios interesses, pois o Estado “formaliza umas regras de jogo em âmbitos que pretende regular”. (ROTH DEUBEL, 2007, p. 19, tradução nossa).

Os autores Hall e Him (1993) demarcam três áreas centrais de intervenção e atuação estatal: a primeira se refere aos serviços públicos, o que compõe o chamado “Estado de Bem Estar Social”, o Estado como encarregado de oferecer a provisão de serviços básicos, tais como: educação, saúde, aposentadoria, seguro desemprego e moradia em que a sua função primordial seria garantir aos indivíduos o mínimo de participação nas riquezas coletivas (FARIA, 1998); a segunda trata do

Estado moderno como regulador econômico, que intervem na forma de “incentivos ao desenvolvimento industrial, mediante subsídios e concessões tributárias, ao envolvimento direto no processo produtivo mediante a propriedade pública de certas empresas” (p. 42); e o terceiro se refere a medidas também de regulação, as quais visam identificar e minimizar no coletivo as ações individuais que de algum modo possam ser negativa para todos (HALL; HIM, 1993), como por exemplo: “a proteção ambiental, a proteção do consumidor e o controle de monopólios e cartéis” (HALL; HIM, 1993).

Junta-se a isso o fato de o Estado legitimar-se através do uso da força, ou seja, é considerado o ente responsável pela manutenção da lei, da ordem e da paz; o “monopólio do uso legítimo da força é o que distingue instituições governamentais de não governamentais” (HIM; HALL, 1993, p. 42). Sendo assim, o Estado faz uso da sua legitimidade para que a população o respeite e obedeça a suas regras, mas em caso de não cumprimento destas, este está também “autorizado” a agir com violência. Ao fazer isso, o Estado perpetua e consolida seu poder, de maneira que “a crença na legitimidade é, pois, um elemento integrante das relações de poder que se desenvolveram no âmbito estatal” (BOBBIO, 1997, p. 30). A legitimidade do Estado é, sobretudo, uma forma de consolidação do seu poder, a qual legaliza e autoriza a violência e com isso propaga-se o suposto controle contra o caos social e a barbárie.

Não obstante, a questão de consolidação e criação do Estado revela também uma forte perspectiva colonialista, o que permite que ocorram diferenças cruciais entre as formações de determinados países que foram colonizados em contraste aos colonizadores. No caso da América Latina, nota-se que esse decurso se deu em atendimento aos interesses das elites nacionais e por vezes sem a participação ativa do povo, ou seja, foi “um processo de centralização de autoridade sob o forma de construção estatal, mas com uma integração extremamente reduzida da população” (ROTH DEUBEL, 2007, p. 21, tradução nossa). Alinhado à história de independência desses países, a construção estatal se deu capitaneado por elites, formando uma centralidade de poder e autoridade sob as mãos de um estado monopolizador; neste cenário, a participação do povo se deu de maneira extremamente fragmentaria e reduzida (ROTH DEUBEL, 2007).

Nos países latinos, o Estado nasce sob o peso do etnocentrismo cultural (BONETI, 2007), que leva países desenvolvidos a imporem seus ideais e sua cultura aos outros países, em desenvolvimento. Uma dicotomia centro/periferia que se

cristaliza na formação estatal e na adoção de políticas públicas. Este fato é demarcador da dificuldade de reconhecer as diferenças como um fator positivo. O olhar etnocêntrico propaga que nos centros, nos países desenvolvidos, habita a verdade, à qual cabe aos outros países se adequar. Em meio a isso, a racionalidade científica foi também perpetuadora de tal entendimento, pois propagou o discurso do centro desenvolvido cientificamente, tecnologicamente, e da ciência ocidental como verdade absoluta (BONETI, 2007).

3.2 TEORIAS SOBRE O ESTADO E SEU LUGAR NA CONSTITUIÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS.

No campo dos estudos relacionados ao Estado emergiram algumas perspectivas cujo contorno teórico objetivava delimitar e compreender o papel do Estado bem como da sociedade e dos sujeitos sociais na constituição e consolidação deste. Estas teorias variam de concepções, principalmente quanto ao lugar que o Estado ocupa, em se tratando do processo de tomada de decisão, formulação e implementação de políticas públicas. Dentro dessas apreensões teóricas destacaremos as correntes: pluralistas, elitistas, marxista e neoinstitucionalistas.

A teoria de cunho pluralista defende que “nenhum grupo encontra-se destituído de poder para influenciar o processo de tomada de decisões e igualmente, nenhum grupo é dominante” (HALL; HIM, 1993, p. 46). O pluralismo parte da ideia de que todos os grupos são representados no âmbito do Estado, tendo o mesmo poder de interferir no processo decisório. De acordo com esta concepção, o Estado não é um ente central no que se refere às questões deliberativas, pelo contrário, sua posição resume-se em ser apenas mais um dos grupos que militam na arena política, neste caso, sua atuação se restringe a um mero distribuidor de serviços. Seu papel é de neutralidade, sendo este um conciliador de interesses dos grupos. Esta tese parte da centralidade na sociedade, nos grupos e não do Estado. No pluralismo

[...] As sociedades são concebidas, nessa perspectiva, como compostas de diversos centros de poder, sendo que nenhum deles é totalmente soberano. Esse modelo adota o conceito de grupo de interesse ou grupo de pressão. (ROCHA, 2005, p. 12)

Assim, são instauradas “coalizões entre grupos de interesse na busca de certos objetivos. A luta política se faz em torno de questões diversas como

problemas econômicos, morais, religiosos, de raça, de gênero e diversos outros” (ROCHA, 2005, p.13), logo, são as demandas advindas desses grupos que de alguma forma se colocam como aqueles que representam a sociedade que vai ditar a formulação e implementação de políticas públicas (ROCHA, 2005).

Já para os elitistas, a perspectiva de grupos de decisão que direcionam a política é combatida, pois contrapõe-se a ideia de que o poder seja distribuído como se prevê o pluralismo; pelo contrário, concebe-se o Estado como uma instituição que está sob o comando de uma minoria política, de forma que uma classe política minoritária domina e governa as outras, as quais são maiores em números. Dentro da teoria elitista, entende-se ainda que as elites são provenientes das camadas com maior poder econômico e não há, dentre elas, representação das massas, pois mesmo que um determinado membro desta chegue ao poder, este deve submeter-se, aceitar e perpetuar os ideais das elites; isto mantém a coesão do grupo e distância o cenário político das grandes revoluções.

A aceitação de outros membros advindos da massa às elites se dá de maneira lenta e processual e “apenas os que aceitam o consenso básico da elite podem ser aceitos nos círculos dos que dominam” (DYE, 2005, p. 110). As elites atingem as posições de várias formas, dentre elas: subversão revolucionária, conquista militar, controle do uso da água, ou capacidade de alocar recursos econômicos; podem compor esta elite: empresários, bancários, militares, entre outros, de modo que “as elites ativas são relativamente pouco influenciadas de forma direta pelas massas apáticas. As elites influenciam as massas mais do que as massas influenciam as elites” (DYE, 2005, p. 110). As massas são facilmente manipuladas e inativas, seu poder de interferência é nulo, além disso, são consideradas facilmente manipuláveis, logo a teoria elitista

[...] considera as massas profundamente passivas, apáticas e mal informadas; os sentimentos das massas são manipulados mais frequentemente pelas elites do que os valores das elites são influenciáveis pelos sentimentos das massas.(DYE, 2005, p. 111)

Neste cenário, as decisões desse estado, as quais se dão também sob a forma de políticas, são produzidas de forma verticalizada, e a população, os servidores, são meros praticantes do que lhes é imposto. Sendo assim, a elite visa a política como um espaço propício para a manutenção de seus interesses e status quo, não como um meio de promover mudanças estruturais no sistema.

[...] Em razão do conservadorismo em geral das elites- isto é, seu interesse pela preservação do sistema-, as mudanças em políticas públicas serão muito mais incrementais que revolucionárias. As políticas públicas são modificadas com frequência, mas raramente substituídas. (DYE, 2005, p. 110)

Para as tradições Marxistas discute-se a função do Estado capitalista no processo de acumulação do capital. Nesta apreensão teórica, o Estado é subordinado ao capital e é classista, conseqüentemente suas ações dizem respeito à exaltação do sistema capitalista e da classe que o representa, atuando como reprodutor e perpetuador do sistema de classes, pois este é o organizador do sistema de classe, tendo em vista desorganizar e desarticular os trabalhadores.

[...] As ações do Estado podem ser explicadas através da estrutura da sociedade capitalista, da ação direta e da articulação dos capitalistas, de sua ação indireta através de mecanismos de socialização política, da diferente posição estrutural das diversas classes no capitalismo ou considerando a estruturação interna do Estado como filtro contra políticas danosas ao capital. (MARQUES; BIB, 1996, p. 3)

O Estado não seria o depositário de um poder externo ou uma fonte de poder, mas sim, um campo de lutas. Suas agências vão possuir visões diferentes em relação às classes, às frações de classe e aos blocos de poder. A análise de cunho marxista parte das relações entre economia, classes sociais e Estado (ROCHA, 2005). Neste cenário, a classe operária jamais tomaria o controle, sendo a revolução, ou seja, a tomada do poder pelos trabalhadores, algo impossível. No que se refere à autonomia estatal, esta apenas é aceita desde que não entre em choque com os interesses do capital, desse modo “nas sociedades capitalistas a classe capitalista domina unilateralmente a produção” (DAHL, 1966, p. 44).

O enfoque neoinstitucionalista se destaca por fazer frente as posições teóricas adotadas pelos marxistas e os modelos pluralistas. O neoinstitucionalismo “recoloca o Estado como foco analítico privilegiado: é ele que passa a explicar a natureza das políticas governamentais” (ROCHA, 2005, p. 13). O estado atua como protagonista de suas próprias decisões, as quais não são, sequer, por vezes, de interesse coletivo, ou fruto de demandas ou pressões de grupos sociais, políticos ou até mesmo da sociedade, além disso, este é visto como fonte de poder e autoridade.

[...] a autonomia estatal não é uma característica estrutural do Estado capitalista que possa se definir a priori como sustentam alguns autores marxistas. Ela varia de caso a caso, e dentro de cada caso de agência para agência. Isto ocorre porque a autonomia é definida em cada situação histórica pelas "potencialidades estruturais" que cercam as ações autônomas do Estado, pelas estratégias dos vários atores presentes e pelas mudanças implementadas pelo próprio Estado na organização administrativa e na coerção. (MARQUES, 1996, p. 19)

Esta vertente centraliza o debate em torno do Estado demarcando que este não é somente uma arena para os conflitos sociais (FARIA, 1998), se opõe ainda aos marxistas por defender a ideia de que o processo de formação política não deve ser interpretado como exclusivamente derivado das questões econômicas (FARIA, 1998). Vê o Estado como um ente autônomo que não só está a serviço da economia, do capital, mas que possui seus próprios interesses.

Assim, ao estudarmos políticas públicas e o papel do Estado nacional na definição, formulação e implementação destas ações, não podemos deixar de lado a rede de fatores, crenças interesses e agentes que atuam em todo o processo, desde a etapa anterior à incorporação de uma problemática na agenda. Pensando nisso, não buscamos no transcurso analítico desse trabalho uma visão unidimensional do processo, ou mesmo seguir uma determinada linha teórica como único guia, visto que a realidade é complexa, multifacetada e para entendermos os principais aspectos de uma dada política é preciso investirmos em uma visão multidisciplinar, cruzando e dialogando as mais distintas linhas e perspectivas teóricas.

Assim, concebemos que o diálogo entre essas distintas teorias é fundamental, bem como compreendemos que as próprias políticas têm suas singularidades, suas características próprias que derivam de diversos fatores históricos, sociais, econômicos, entre outros. Conhecer essas dimensões nos ajuda a fugir de visões duais, dicotômicas ou até mesmo de discursos de cunho deterministas; junta-se a isso o fato de apreendermos as ações do Estado, como este age e por que age, frente aos problemas sociais, e a garantia de direitos aos seus cidadãos, como fundamental para o desenvolvimento de um corpo de análises, localizadas e situadas no tempo e espaço, como também para a construção de um estudo coerente e com base na realidade concreta e não simplesmente em uma mera abstração teórica.

Neste íterim, buscamos construir uma visão plural e multifacetada, que não se prende a um ou outro modelo teórico analítico, mas coloca no centro o cruzamento, as perspectivas e as referências de cada abordagem, com o fim de romper as fronteiras duais, e construir um pensar complexo, que vise a articulação, ou a prevalência em uma determinada política, desta ou daquela abordagem, mas sobretudo partindo de um viés holístico, dos fenômenos que norteiam as políticas, o Estado, o Governo.

3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS: CONSTRUINDO CONCEITOS

Os primeiros estudos sobre políticas públicas iniciaram-se nos anos 1930 e 1940, através das investigações advindas da administração pública, as quais confundiam-se com a ciência política. A preocupação residia nas questões normativas e operacionais das políticas, como também preponderava o caráter prescritivo, no sentido de oferecer ao Estado respostas e novos direcionamentos para as futuras ações deste. “O início dessa trajetória foi marcado pela indistinção, característica do período de formação das disciplinas, das contribuições da administração pública com aquelas propriamente oriundas das ciências políticas” (MARQUES, 2013, p. 24). Um dos aspectos que começou a demarcar a diferenciação entre essas áreas foi o distinto enfoque que ambas tomaram; enquanto a administração pública centrava-se em aspectos normativos e técnicos das políticas públicas, as ciências políticas possuíam um ângulo mais analítico, buscando compreender os processos complexos que formam e atuam nas ações do Estado, não somente sua operacionalização (MARQUES, 2013).

A área de conhecimento sobre políticas públicas nasce nos Estados Unidos, rompendo com a tradição de estudos europeus, cujo foco não estava na política em si, mas nos principais aspectos e teorias que regem os estudos sobre o Estado. É um campo multidisciplinar, o qual vem sendo objeto de estudos dos mais variados campos de conhecimento, tais como: sociologia, economia, antropologia, direito, educação, entre outros (SOUZA, 2007). Um fato importante a se considerar é que, dentro do escopo da política pública, a ideia do público não é necessariamente a de participação, pois nem toda política foi feita de forma participativa, mas ainda assim não deixam de ser públicas por que sua característica principal é ser uma ação do Estado ou governo tendo em vista o atendimento à população.

As políticas públicas se materializam textualmente em leis, protocolos, decisões, conjunto de acordos, cujo processo de construção, mesmo antes da formação da agenda, é marcado por embates e conflitos. Neste sentido, as políticas públicas podem se materializar em um conjunto de programas, projetos e ações dos Estados e governos, tendo em vista a resolução de problemas e questões que estão no cerne da sociedade, tais como: fome, pobreza, desigualdade social e racial, questões étnicas e de gênero. Além disso, podem ser parte de demandas que não necessariamente sejam pautadas na e pela sociedade, mas que possam ser advindas dos mercados internacionais, dos interesses de algum grupo político, da mídia, movimentos sociais articulados ou até mesmo do próprio Estado.

Frey (2000) destaca que na área de estudos de análises de políticas públicas, há uma tentativa de diferenciação entre os termos: *polity*, *politics*, *policy*, sendo respectivamente: “*polity* para denominar as instituições políticas, *politics* para os processos políticos e, por fim, *policy* para os conteúdos da política” (FREY, 2000, p. 216). No entanto, para esse autor, estudar estas dimensões de forma fragmentada, apenas retira de cada um delas a sua complexidade (FREY, 2000), pois estas devem ser compreendidas em sua relação entre si e o contexto sob o qual se inscrevem.

Existem diversos tipos de políticas públicas, as quais se destinam a fins também múltiplos. No entanto, uma das classificações, mais ampla, é a de Lowi (1972) citada por Frey (2000) e Souza (2006), que compreende quatro tipos de políticas públicas: distributivas, redistributivas, regulatórias e constitutiva. As distributivas se caracterizam como

[...] aquelas que alocam bens ou serviços a frações específicas da sociedade (categorias de pessoas, localidades, regiões, grupos sociais, etc.) mediante recursos provenientes da coletividade como um todo. Podem relacionar-se ao exercício de direitos, ou não. Podem ser assistencialistas, ou não. Podem ser clientelistas, ou não. Ex.: implementação de hospitais e escolas, construção de pontes e estradas, revitalização de áreas urbanas, salário-desemprego, benefícios de prestação continuada, programas de renda mínima, subsídios a empreendimentos econômicos, etc. (RUA; ROMANINI, 2013, p. 3)

Este tipo de política não acarreta custo aos grupos sociais, visto que não se trata de retirar benefícios, bens, ou serviços de outrem e sim ofertar recursos, por isso, na arena decisória ela não causa conflito, visto que, políticas de caráter distributivo aparentam distribuir vantagens e não acarretar custos (FREY, 2000). Por outro lado, as políticas redistributivas envolvem conflitos e processos mais

complexos, visto que redistribuir implica em divisão de benefícios e privilégios existentes para determinado grupo, mas escasso ou inexistente para outros; dessa forma se redistribui com a finalidade de promover a equidade. Os embates residem nessa ideia de redistribuição, pois grupos privilegiados, por vezes, se recusam a perder suas regalias; à vista disso, estas políticas,

[...] atinge maior número de pessoas e impõe perdas concretas e no curto prazo para certos grupos sociais, e ganhos incertos e futuro para outros; são, em geral, as políticas sociais universais, o sistema tributário, o sistema previdenciário e são as de mais difícil encaminhamento (SOUZA, 2006, p. 28)

As regulatórias se destacam por que são mais visíveis ao público, pois envolvem burocracias, grupos de interesses e políticos (SOUZA, 2006). Ocupam-se da formulação de regras, ordens, restrições que controlam e ditam ações aceitáveis ou não socialmente. Essas restrições podem favorecer o coletivo, ou apenas grupos sociais específicos, “estabelecem imperativos (obrigatoriedades), interdições e condições por meio das quais podem e devem ser realizadas determinadas atividades ou admitidos certos comportamentos” (RUA; ROMANINI, 2013, p. 4). Sua ação pode se dar desde o estabelecimento de regulamentações de cunho mais simples e operacionais até regulações mais abrangentes e com maior grau de complexidade, a exemplo do Código de Trânsito, Código Florestal, Legislação Trabalhista, entre outros (RUA; ROMANINI, 2013).

Já as políticas constitutivas se relacionam intimamente com as demais tipologias por que são elas que “determinam as regras do jogo e com isso a estrutura dos processos e conflitos políticos, isto é, as condições gerais sob as quais vêm sendo negociadas as políticas distributivas, redistributivas e regulatórias” (FREY, 2000, p. 28). Sendo a determinante que regula e normatiza os rumos das demais políticas, sua atuação se consolida como as bases sob as quais as demais políticas podem ser construídas. Se colocam como as “normas e os procedimentos sobre as quais devem ser formuladas e implementadas as demais políticas públicas. Ex.: regras constitucionais diversas, regimentos das Casas Legislativas e do Congresso Nacional, etc” (RUA; ROMANINI, 2013, p. 4).

Em se tratando ainda do conceito de políticas públicas há inúmeras perspectivas que confluem também em visões diferenciadas sobre Estado, sociedade e participação dos sujeitos e grupos sociais. Lindomar Boneti (2007), ao conceituar as políticas públicas, enfatiza as relações de poder existentes, sendo as

políticas resultantes das dinâmicas e do “jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil” (BONETI, 2007, p. 18).

Celina Souza (2007), assim como Boneti (2007), situa a discussão de políticas públicas dentro de um contexto mais amplo, que envolve a sociedade como um todo, que influencia e é influenciada pela economia, pelo estado, a cultura, considerando que as “políticas públicas repercutem na economia e na sociedade, daí porque qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade” (SOUZA, 2007, p. 69). Além disso, outro fator crucial, e que para Ball (2001) tem condicionado e influenciado a adoção de determinadas políticas, especialmente as de educação, é a globalização e sua lógica social e econômica, a qual tem interferido no desenho de algumas políticas, especialmente nos países em desenvolvimento.

A globalização e sua lógica cultural de compressão espaço temporal têm favorecido a emergência de políticas com tendências globais, no entanto, assim como a globalização chega e é incorporada em cada país de forma distinta, as políticas, embora sofram as interferências do capitalismo globalizado, do mercado mundial e dos organismos internacionais, estas, ao serem inseridas em uma dada realidade, sofrem as interferências internas nacionais e locais. Desta maneira, a relação global/local se dá também na constituição, formulação e implementação de políticas públicas. Ball (2001) indica, por outro lado, que o papel do Estado tem se tornado cada vez mais nulo; para ele, temos seguido rumo cada vez mais a políticas globalistas, com concepções mercadológicas, com fins econômicos, em detrimento disso o Estado deixa de ser o autor principal, formulador de políticas. Desse modo,

[...] a criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. (BALL, 2001, p. 102)

Destarte, as políticas nacionais se dão também em um processo de idas e vindas, de investigações, testagens, remodelagem, adequação e readequação de contextos, de transferência, cópia ou mistura de ações e soluções. Isso na busca de

encontrar repostas mais favoráveis, ou mais cabíveis, em um recorte de tempo específico, as quais estejam também em conformidade com os interesses dos atores diversos; na busca de trazer respostas ou soluções à determinada questão que emerge no âmago da sociedade; assim sendo, sua principal finalidade reside na resolução de determinados problemas. Portanto, atuam não só as influências, as demandas e interesses globais, mais também nacionais, locais, recortes específicos desse ou daquele país, cujo problema possa mostrar-se similar.

Deste modo, as políticas nacionais situam-se nessa teia de relações, e o Brasil não escapa a essas influências, que misturam o local e o global, mas também destaca-se a intensa articulação dos movimentos sociais que, organizados, atuam como protagonistas no epicentro dos debates e das políticas públicas. Esses movimentos, ao tensionarem a sociedade, o Estado, marcam a agenda política com suas reivindicações, pressionam e demandam, do Estado, uma posição no que concerne a sua função como garantidor de direitos.

Os movimentos sociais do campo são exemplo de tais lutas; ao reivindicarem, no plano legal, o direito de educar-se, exaltam suas educações e pedagogias, as quais ganharam espaço no ápice do governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, e culminaram na política nacional de Educação do Campo. Estas partiram das reivindicações dos movimentos sociais do campo, no entanto, no diálogo com o contexto global, passaram a ser incorporadas e a cruzarem com políticas que são desenhadas globalmente. Como exemplificação desse processo que cruza políticas nacionais e internacionais, foi publicado em 2005 (2005-2014) um documento chamado “Plano Internacional de Implementação” elaborado pela Unesco no qual se estabelece a “Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável”. Esta década constitui-se em “uma rede de responsabilidades pela qual os governos, organizações internacionais, sociedade civil, setor privado e comunidades locais ao redor do mundo podem demonstrar seu compromisso prático de aprender a viver sustentavelmente” (UNESCO, 2005, p. 9).

Este plano, tem como principal propósito que através da educação e outros temas transversais que a compõe, tais como: cultura, ciências naturais, comunicação e informação, possa-se criar um projeto mundial de educação e sustentabilidade tendo em vista, diminuir os impactos das ações humanas, individuais e coletivas no meio ambiente. Para isso intenciona-se relacionar três áreas cruciais: sociedade, meio ambiente e economia. Cruzar tais dimensões implica

conforme a Unesco (2005) na tomada de consciência da importância do papel desempenhado pela sociedade como um todo, desde a população, grupos sociais até mesmo dos governos democrático, reconhecendo que suas ações incidem diretamente no meio ambiente, o que gera a necessidade de políticas públicas que o protejam da crescente ameaça de extinção de seus recursos naturais. Pauta-se ainda no tema da economia a questão de como dar continuidade ao crescimento econômico, mas em paralelo diminuindo o consumo desfreado (UNESCO, 2005).

Um dos apontamentos do plano trata especificadamente do contexto rural, e sua importância para a criação do par educação e sustentabilidade. De acordo com a Unesco (2005), embora a urbanização seja um marco em praticamente todas as sociedades, ainda há uma extensa parcela da população que reside nas zonas rurais, principalmente em países considerados em desenvolvimento, assim de acordo com a UNESCO 60% da população dos países em desenvolvimento e cerca da metade da população do mundo ainda residem em zonas rurais(UNESCO, 2005). No entanto, ainda prevalece

[...] as disparidades urbanas e rurais em relação ao investimento educacional e à qualidade do ensino e da aprendizagem estão por toda parte e precisam ser corrigidas. A ação educativa deve estar vinculada às necessidades específicas da comunidade rural, para que as competências e capacidades aproveitem as oportunidades econômicas e melhorem os meios de sustento e de qualidade de vida (UNESCO, 2005, p. 54).

Dentro disso, o documento estabelece pelo menos sete estratégias as quais, buscam também promover educação e sustentabilidade, são elas: Atividades de promoção e prospectivas; Consulta e apropriação no nível local; Parcerias e redes, capacitação e treinamento; Pesquisa e inovação; Uso das Tecnologias de Informação e de Comunicação; Monitoramento e avaliação (UNESCO, 2005, p. 72). Dentro disso, as tecnologias são tratadas como vitais para o desenvolvimento educacional, pois na contemporaneidade os processos econômicos, sociais e políticos se estruturam sob base tecnológica nas redes. Assim, a própria Unesco reconhece que as tecnologias da informação e de comunicação “formam a base da ‘economia do conhecimento’, em que a riqueza é gerada pela transferência e uso da informação” (UNESCO, 2005, p. 80).

Além de reafirmar as desigualdades de acesso às tecnologias os quais se refletem na chamada “brecha digital” entre países desenvolvidos e em

desenvolvimento, como também, dentro destes, no caso por exemplo da disparidade rural e urbano. No documento que apresenta problemáticas mundiais, as desigualdades rural/urbano são clarificadas, e conclama-se os estados a atuarem no sentido da garantia e efetividade desse direito, assim, nos entremeios locais e globais cruzam-se e interligam-se políticas que se concretizam em programas, tais como o PRONACAMPO e o PROUCA programas governamentais que são postos em articulação na busca da promoção da política de educação do campo e de inserção de tecnologias para as escolas campesinas.

3.4 POLÍTICAS DE INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS PARA O CAMPO COMO PARTE DE UMA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRONACAMPO E PROUCA.

Por volta dos anos 90, o sistema neoliberal, ao ser incorporado nas estruturas governamentais de diversos países, incluindo o Brasil, fez com que estes, passem a ceder às exigências desse novo modelo político, econômico e social, até mesmo em suas políticas educacionais. Fatores como a criação de diretrizes nacionais para a educação básica, criação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, municipalização do ensino fundamental, criação de sistemas nacionais de avaliação da educação, desde a básica até a superior, como também a abertura à iniciativa privada e a crescente desvalorização da profissão docente, em relação tanto ao salário quanto a própria formação, dão o tom desse novo marco político regulado pelas políticas com forte viés neoliberal (PASSOS, 2014).

Seguindo a lógica neoliberal, a qual defende, entre outras coisas, o desenvolvimento tecnológico e a informatização da economia como motores centrais para o crescimento nacional e internacional, passa-se a pensar globalmente em maneiras de diminuir a massa de países e populações nas quais o acesso aos dispositivos tecnológicos ainda é escasso. Neste contexto global e neoliberal, as políticas de inserção de tecnologias no Brasil passaram a adquirir visibilidade nas agendas estatais a partir do lançamento do “Livro Verde do Programa Sociedade da Informação no Brasil”, durante os anos 2000, o qual prevê entre outras coisas a universalização do acesso às tecnologias; além disso, ao possibilitar o acesso massivo das populações às tecnologias, esperava-se que o país pudesse

movimentar e informatizar sua economia e, diante disso, se inserir em melhores condições de competir frente ao mercado mundial (BONILLA, 2010).

Frente a isso, a intencionalidade de uso de tecnologias na educação e de abertura as especificidades tais como a Educação do Campo, estão postas já no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN 9394/96, que em seus artigos 23 e 26, ao dar abertura para diferentes formas de organização dos tempos e espaços escolares e ao permitir nos currículos da educação básica a possibilidade de se trabalhar a partir das diversidades regionais e locais, aponta um caminho no trato da peculiaridade do trabalho educativo em um contexto rural:

[...] Art.23 A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. [...]
Art. 26 Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Mais adiante a LDBEN, no artigo 28, incisos I, II, III, especifica claramente a necessidade de a educação escolar repensar suas metodologias, formas de avaliação, calendário, questões curriculares, metodologias e conteúdos, tendo em vista assegurar aos estudantes, moradores da zona rural, possibilidades de adequação de vivência e permanência nas escolas.

[...] 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. (BRASIL, 1996)

Estes artigos são marcadores importantes para a concepção das Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo (2001), pois ao reconhecer a existência da diferença, proclama-se também a importância de construir um marco educativo em que estas sejam contempladas e enaltecidas. Estas diretrizes, regulamentadas sob

o Parecer 36/2001, situa a Educação do Campo a partir da sua incursão na história brasileira, desde a colonização, mitificação do campo e a ideia difundida até então de seu possível aniquilamento frente ao crescimento constante da urbanização. Isso reverbera, diretamente, sobre o esquecimento ao qual foi renegado o campo desde a primeira constituição brasileira, na qual o rural não é sequer mencionado, até os dias atuais, em que há um movimento de luta intenso pela manutenção e consolidação de uma educação do campo e para o campo.

Posteriormente, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, estabelece as Diretrizes Complementares para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo. Neste documento, a Educação do Campo é situada no âmbito da Educação Básica, ficando os entes federados, tais como a União, Estados e Municípios, responsáveis por promover tal educação ao trabalharem em regime de colaboração. Estas instâncias estão, desse modo, legalmente incumbidos de garantir condições adequadas para o funcionamento e atendimento às especificidades das escolas e dos alunos do campo. Para as diretrizes complementares, a Educação do Campo:

[...] Art. 1º compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se 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 (BRASIL, 2008).

Em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica são homologadas e a Educação do Campo passa a ser reconhecida como uma modalidade de ensino. Neste mesmo ano, com o Decreto nº 7.352/2010 é instituída a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária -PRONERA. No texto da política está expresso que a educação do campo tem como finalidade ampliar e qualificar a oferta de educação básica e superior às populações que vivem no campo. Reafirma ainda o papel da União, que deverá promover a educação do campo em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (BRASIL, 2010b).

Além de dispor sobre a Educação de Jovens Adultos na Educação do Campo,

trata da questão da formação de professores, do abastecimento de água, energia elétrica, saneamento básico, confecção de material didático, do combate ao analfabetismo, entre outros temas direcionados à melhoria da qualidade da educação do campo. Ainda, o decreto deixa claro a chamada “inclusão digital” como um dos objetivos a serem atingidos com a política de Educação do Campo. Assim, no artigo 20, parágrafo IV do decreto, está escrito que a política visa também: “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, 2010b).

Em meio à necessidade de concretizar e pôr em ação a política de Educação do Campo nasce o PRONACAMPO como integrante de uma política nacional voltada para a Educação do Campo a qual foi instituída durante o governo do presidente Lula (2003-2011). O programa, bem como a política nacional de Educação do Campo, surge principalmente como fruto das lutas e reivindicações dos movimentos sociais do campo, os quais passaram a lutar na arena política por uma educação comprometida com a sua realidade de vida e não mais um modelo educacional segregador que perpetuava a visão urbana de sociedade e mundo. Essas lutas foram protagonizadas principalmente pelo movimentos sociais do campo tendo como marco principal I e II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, realizadas em 1998 e 2004, respectivamente.

No âmbito dos governos democráticos as conferências, plebiscitos, conselhos nacionais de políticas públicas, audiências públicas, entre outros, são importantes pois ressignificam a participação cidadã para além do processo eleitoral e do exercício democrático indireto. No caso destas conferências destinada à Educação do Campo, nota-se que estas tiveram fundamental importância pois ofereceram “a possibilidade de autoafirmação enquanto sujeitos de direitos, no tocante à necessidade de políticas públicas pensadas e criadas para os povos do campo” (REGIS, 2015, p. 39).

Imerso a tais lutas e a esse marco histórico e normativo se desenvolve o PRONACAMPO, o qual foi criado visando reparar a dívida histórica da sociedade em relação ao campo brasileiro, a quem foi negado o direito a uma educação de qualidade e que atendessem as suas especificidades, visto que prevalecia o modelo

urbano de educação, desconsiderando a grande diversidade cultural existente em nosso país. Lançado em 20 de março de 2012, no mandato da presidente Dilma Rousseff, e instituído pela Portaria nº 86, de 1º de dezembro de 2013, mais de um ano após seu lançamento, o PRONACAMPO abarca um “conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010” (BRASIL, 2013). Ademais, pretende compor um quadro de ações as quais:

[...] asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades” (BRASIL, 2012).

O programa busca ainda a “educação digital” na educação do campo, disponibilizando equipamentos para as escolas e a formação de professores para o uso pedagógico das tecnologias digitais nas escolas do campo e quilombolas. O PRONACAMPO apresentou como meta, até 2014, garantir 20.000 escolas com informática no campo. Para tanto, apresenta como ações: disponibilizar laboratórios de informática e projetor Proinfo, disponibilizar laptop para estudante com conteúdo educacional e ampliar o acesso à internet, através do Programa Nacional de Tecnologia Educacional- ProInfo Rural e do Programa GESAC. (BRASIL, 2012b). Em relação ao Eixo IV, que trata da Infraestrutura Física e Tecnológica, suas ações, no tocante às tecnologias digitais, são:

[...] Disponibilização de laboratórios de informática. Disponibilização de laptop educacional, um computador (servidor) com conteúdos pedagógicos e um roteador wireless para conexão. Disponibilização de computador interativo (projetor) com lousa digital. Articulação para o fornecimento de energia elétrica às escolas. (BRASIL, 2012b)

Uma das ações que diz respeito à inserção de tecnologias nas escolas do campo, foi o lançamento da Portaria nº 68, de novembro de 2012, a qual dispõe sobre ampliação da participação das escolas do campo no Programa Nacional de Tecnologia Educacional- ProInfo Rural, no âmbito do PRONACAMPO. O objetivo é que, através do corpo de metas e atuações do PRONACAMPO, o ProInfo possa ser inserido, ampliando a oferta de tecnologias digitais nas escolas do campo. No primeiro artigo da portaria é abordada a questão de oferta e instalação de equipamentos via ProInfo: “o Ministério da Educação, no âmbito do Programa

Inclusão Digital na Escola, viabilizará e garantirá a entrega e instalação dos equipamentos, nos termos desta Portaria” (BRASIL, 2012a).

O documento orientador do PRONACAMPO, em se tratando das ações previstas para o eixo IV, destaca a ampliação dos laboratórios de informática, e ainda a disponibilização dos notebooks do PROUCA:

[...] Os recursos previstos visam complementar os laboratórios já existentes com computador interativo, conexão internet, conteúdos específicos e tecnologia assistiva, bem como a implantação de novos laboratórios Proinfo e a disponibilização de notebook UCA, para as escolas com até 20 matrículas e que não dispõem de infraestrutura para o laboratório. (BRASIL, 2013, p. 15).

Assim, o PROUCA é inserido ao PRONACAMPO, a fim de possibilitar a oferta de tecnologias digitais às escolas campesinas. Como ação do PRONACAMPO, o PROUCA atua no cerne da política nacional de educação do campo, sendo direcionado especialmente para as escolas do campo com poucas matrículas, aumentando seu corpo de atuação, bem como a quantidade de dispositivos entregues. De acordo com os dados do MEC, na Bahia, foram 8.244 equipamentos entregues às escolas campesinas nos mais distintos municípios.⁵

3.4.1 Programa um computador por aluno: aspectos gerais

O PROUCA é fruto de uma política cujo desenho inicial foi desenvolvido por pesquisadores dos Estados Unidos, a fim de ofertar tecnologias para uso educativo com baixos custos, promovendo a inclusão digital e o crescimento econômico, mediante a oferta de tecnologias a países em desenvolvimento. Negroponte, fundador do Media/LAB MIT, desenvolveu, em conjunto com outros estudiosos, inúmeras pesquisas sobre o uso de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, e, baseado nesses conhecimentos, criou o conceito de “One Laptop per Child” (OLPC), ou seja, um laptop por criança, o qual destina-se ao uso de computadores móveis por crianças matriculadas nas redes públicas de ensino. Tendo em vista concretizar tal propósito, criou uma organização e passou a chamá-la também de OLPC (COELHO, 2014). Essa instituição foi a desenvolvedora do

5 <

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1oqy0p26DKxW0twyuvNjUJjZn1V9W_opRpE_4wG2xIgA/edit#gid=724821741>

design que inspirou os projetos e programas de entregas de *laptops* em vários países. A proposta inicial era que os equipamentos fossem mais que máquinas disponibilizadas aos alunos, mas que funcionassem como motor de novas aprendizagens (NASSRI, 2013).

Sob a influência desse ideário internacional, o qual intencionava o desenvolvimento de *laptops* a baixo custo (em torno de 100 dólares cada), diversos países considerados em desenvolvimento adotaram tal proposta, acreditando que o acesso aos dispositivos tecnológicos implicaria na inclusão digital e conseqüentemente social dos alunos, suas famílias e ofereceria às escolas, professores e gestores uma alternativa no enfrentamento das problemáticas relacionadas à educação escolar (QUARTIERO; SOUZA, 2015).

A proposta foi aderida por inúmeros países, tais como: Argentina, com o programa “Conectar Igualdad”; Venezuela, com o programa “Canaima Educativo”; Uruguai, com o programa “Ceibal”; e no Brasil, com o projeto Um computador por Aluno (UCA), tornando-se assim uma política pública atuante sob a forma de projetos, programas e adequando-se a realidade específica de cada país. Todavia, não só os países da América Latina puderam aderir a tal política, pois

[...] a iniciativa está presente em cerca de 42 países de diversos continentes como política pública consolidada, como projeto ou programa em implantação e avaliação, ou ainda como programa adaptado, com outro nome, diante da superação tecnológica do dispositivo (QUARTIERO; SOUZA, 2015, p. 25).

Embora esses países gozem de autonomia para gestão de seus respectivos programas, variando em termos de amplitude do projeto, número de escolas participantes, dispositivos ofertados e de propostas pedagógicas também distintas, prevalecem nos programas a ideia fundamental de inserção de tecnologias nas escolas, a fim de oferecer o acesso aos alunos e seus familiares às tecnologias, a partir da distribuição de computadores portáteis móveis, baseados no modelo um para um, em que cada estudante deve receber um dispositivo para o seu uso e de seus familiares.

Figura 4: Mapa referente a atuação do programa OLPC no mundo

worldwide over 3 million children and teachers have xo laptops



Fonte: Disponível em: <<http://one.laptop.org/map>> Acesso em: 24 de Abril de 2018

No Brasil, os computadores do UCA representam um marcador importante no âmbito da política de inserção de tecnologias no país, principalmente por promover a entrega de tecnologias móveis a alunos das redes públicas de ensino. Dessa forma propiciou a possibilidade de incorporação de *laptops* nas escolas, ou seja, de tecnologias cuja característica principal é o desprendimento dos fios, dando a possibilidade de locomoção, movimento e trânsito dos corpos e dispositivos, fugindo do modelo de laboratório em que cada aluno fica restrito a um tempo e espaço delimitado, o qual predominava, até então, nas políticas destinadas à oferta de tecnologias nas escolas. Um dos propósitos do UCA é propiciar novos usos com tecnologias digitais nas escolas, ampliando e massificando o processo de inclusão digital escolar, de modo a favorecer as ações de construção cooperativa e colaborativa do conhecimento, desenvolvendo assim uma cultura em rede ancorada no uso intenso e interativo dos dispositivos digitais. Com esses equipamentos móveis ampliam-se as potencialidades de comunicação, produção e troca de conhecimentos e culturas entre toda a comunidade escolar e o contexto mais amplo e global.

Em relação à história do processo de inserção dos *laptops* no Brasil, esta tem seu início em janeiro de 2005, quando a ideia do OLPC foi apresentada ao governo brasileiro no Fórum Econômico Mundial em Davos, Suíça. Cinco meses depois, mais

aproximadamente em junho daquele mesmo ano, os desenvolvedores Nicholas Negroponte, Seymour Papert e Mary Lou Jepsen estiveram presentes no Brasil, com o intuito de conversar com o então presidente do país, Lula da Silva, a fim de explicitar com mais clareza a proposta. A partir daí, o presidente instituiu um grupo interministerial, o qual passou a ser coordenado pelo então coordenador dos programas de inclusão digital do governo, José Aquino, e Cezar Alvarez, à época assessor direto do Presidente (COELHO; PRETTO, 2015), a fim de avaliar a ideia e emitir um relatório de estudo sobre a viabilidade e aplicabilidade do projeto. No mês seguinte, em julho, este grupo instituído, chamado Comitê Gestor, passou a estudar o projeto e discuti-lo com os demais pesquisadores das universidades e das indústrias (OLPC BRASIL, 2011). Desse modo, o projeto inicial contou com a participação de inúmeros colaboradores;

[...] foram envolvidos alguns históricos pesquisadores do tema, docentes de Instituições de Ensino Superior (IES) e Centros de Pesquisa, para elaborarem a concepção pedagógica do projeto, ao mesmo tempo em que, em paralelo, foram convidados representantes de outros setores das IES, de indústrias, empresas e diversos outros segmentos da sociedade brasileira para a análise e especificação das questões técnicas relacionadas com a infraestrutura e as características dos equipamentos. (COELHO; PRETTO, p. 34)

Ainda que a concepção e o desenvolvimento pedagógico do projeto tenham se dado no diálogo entre variadas instituições, governo e pesquisadores, uma das críticas feitas a esse processo é que existiu desde a sua concepção inicial uma clara divisão entre a elaboração das propostas pedagógicas e a especificação técnica dos equipamentos (COELHO; PRETTO). Mais tarde, no mês de novembro de 2005, o secretário-geral da ONU reafirmou a necessidade de desenvolver estes programas e Negroponte declarou quais os países que firmaram, até aquele momento, um compromisso com o projeto, sendo eles: Argentina, Brasil, China, Egito, Índia, Nigéria e Tailândia (OLPC BRASIL, 2011).

Em maio de 2006, representantes do Brasil e dos demais países lançadores do projeto participaram de uma reunião de dois dias nos escritórios da organização OLPC, em Cambridge (OLPC BRASIL, 2011). Já no mês de julho, houve uma reunião no Ministério de Ciência e Tecnologia para discutir e avaliar o Projeto UCA e a sua possível adaptação à realidade brasileira.

[...] No encontro foram apresentados estudos técnicos sobre o Projeto, produzidos por três instituições de pesquisa: Centro de Pesquisas Renato Archer, Fundação CERTI, e o Laboratório de Sistemas Integráveis (LSI) da USP. (OLPC BRASIL, 2011)

Em dezembro de 2006, o então presidente, Lula, encontra-se com Negroponte em São Paulo e na ocasião é entregue o primeiro *laptop* funcional, tornando-se assim, conforme a OLPC Brasil, o primeiro presidente a receber estes computadores (OLPC BRASIL, 2011). Neste mesmo ano,

[...] parcerias entre a Organização OLPC/MIT, instituições federais e centros de pesquisa no Brasil firmaram um acordo propondo o desenvolvimento de um pré-piloto, realizado entre 2007 e 2009, em cinco escolas de cinco municípios em diferentes estados brasileiros. (ROSA, 2017, p. 25)

No dia 25 de janeiro de 2007, foi lançado oficialmente o Projeto piloto Um Computador por Aluno (UCA) no Instituto de Psicologia da UFRGS, Rio Grande do Sul. Estiveram presentes neste evento, além do Reitor da Universidade, José Carlos Hennemann, a Secretária de Educação do Estado da época, Mariza Abreu, o representante da Assessoria da Presidência da República, José Luiz Aquino, bem como delegados de outros países aderentes ao programa, tais como: Uruguai e Argentina, membros da OLPC, além do diretor e de professores da escola estadual, onde seria realizada a primeira experiência do projeto (OLPC BRASIL, 2011).

A fase piloto do UCA iniciou-se em 2010 com a distribuição de 150.000 *laptops* a 320 escolas públicas escolhidas em todos os estados do país, o que envolveu cerca de 113.385 alunos (ROSA, 2017), e seu término estava previsto para o final do ano letivo de 2012 (NASSRI, 2013). Em se tratando do estado da Bahia, participaram da fase piloto dez escolas, sendo duas delas na capital, Salvador, no subúrbio da cidade. Além destas, foram contempladas uma escola em para os seguintes municípios: Cícero Dantas, Candeias, Barro Preto, Feira de Santana, Gandu, Itabuna, São Sebastião do Passé e Irecê (NASSRI, 2013). Quanto à localização de tais instituições educativas, além das sítadas na capital, tinha-se três que ficavam no litoral sul da Bahia, na região cacauera, três no centro-norte baiano, na região conhecida como Sertão da Bahia, e duas na região metropolitana de Salvador” (QUARTIERO; SOUZA, 2015). Nesta etapa, duas dessas escolas, no total de dez, eram do campo. Em 2010, o UCA é regulamentado e a terceira fase se

inicia, com a instituição do Programa Um Computador por Aluno – PROUCA, quando nem mesmo a etapa piloto tinha se encerrado.

Com a regulamentação do PROUCA, os estados e municípios puderam, a partir daí, realizar a compra dos *laptops* através da adesão a uma ata de registro de preços, uma alternativa seria também através do acesso a uma linha de crédito para o financiamento dos equipamentos através do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) (ROSA, 2017, p. 153). Em 2010 ocorreu um Pregão Eletrônico nº 57/2010 (do tipo menor preço), cuja empresa habilitada poderia vender uma quantidade estimada de até 600.000 (seiscentas mil) unidades (BRASIL, 2010c). Sabe-se ainda que a empresa que ganhou esse processo licitatório foi a Positivo Informática S.A, a qual ofertou a menor cotação, cujo valor era de R\$ 213.060.000,00 (duzentos e treze milhões e sessenta mil reais)(SANTOS, 2014), com o modelo Positivo Mobo S7, mesmo tipo de *laptop* que chegou nas escolas do campo via PRONACAMPO.

4 EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESCOLAS DO CAMPO: O REPENSAR DE OUTRAS EDUCAÇÃOES.

Pauta de inúmeros debates, a educação, faz parte das nossas vidas e marca nossa trajetória formativa. Embora a escola seja no cenário atual a principal responsável pela construção de conhecimentos científicos das crianças, jovens e adultos, sabemos que a Educação não é monopólio de uma única instituição. Sua atuação não se restringe apenas a uma entidade socialmente aceita e legitimada como a específica para tal. Entendemos nesse ínterim, que “O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca” (MATURANA, 2002, p. 29). Independe também do local em que os sujeitos estejam inseridos, pois “a educação é um fenômeno humano. Norte ou Sul, Oriente ou Ocidente todos os povos criam formas de educar-se”(VIEIRA, 2000, p.3).

Apesar de a escola não deter em si toda a multiplicidades de saberes, informações e Educaçãoes, ratificamos sua importância no que se refere a formação humana e a aquisição de conhecimentos, a socialização dos indivíduos e sua inserção no mundo da vida, do trabalho e da constituição da cidadania. Logo, o acesso à Educação escolarizada é um direito fundamental a ser garantido a todos, no entanto, é preciso questionar qual modelo educacional vem sendo proposto pela escola, e como a concretização de tal direito têm sido efetivado nos ambientes escolares. Compreendendo, que uma educação cuja concepção e prática não seja libertária (FREIRE, 1989) no sentido de promover o pensar crítico dos sujeitos, apenas servirá para manter os indivíduos na condição de subalternos, ampliando as desigualdades e as dominações culturais, simbólicas, entre outras. A partir dessa crítica a um sistema escolar que não reconhece a diferença, e intenta uniformizar as massas empobrecidas criam-se movimentos reivindicatórios, transformadores que buscam confrontar tal modelo escolar predatório.

A Educação do Campo emerge neste contexto pautando a necessidade de outras Educaçãoes, em que os coletivos, antes segregados e marginalizados sejam autores e protagonistas destas. Busca-se através das lutas por terra, moradia,

escolas, entre outros, a construção conjunta e coletiva de um sistema educativo menos seletivo e mais plural que compreenda e abrace o diferente e a diversidade que compõem especialmente a população campesina as quais recusam-se a encaixar-se em velhos moldes educacionais que inferiorizam o rural e todas as culturas vinculadas a este. Tais movimentos reivindicatórios e afirmativos invadem também o terreno epistêmico e ao fazerem isso pautam a necessidade de que seus conhecimentos, saberes e modos de vida sejam considerados, valorizados e se tornem ponto central dos currículos, das práticas pedagógicas, dos conteúdos (ARROYO, 2014).

O cenário político torna-se então, o local propício em que se busca a reafirmação identitária, social e epistêmica da Educação do Campo em contraponto a então chamada Educação Rural a qual objetivava manter a subjugação do camponês aos interesses capitalistas do agronegócio. Diversos eventos, palestras, conferências e encontros passaram a ocorrer com a intencionalidade de pautar a necessidade de se pensar sobre o campo e a Educação a qual este se vincula, dentre eles, são importantes destacar: “o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), em 1997; I Conferência Nacional Por uma educação básica do Campo, em 1998; II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, em 2004” (FARIA, 2018, p.359). Buscava-se através desses encontros o reconhecimento e a consolidação de direitos, tais como à Educação do Campo, a qual tem sido feita a partir do protagonismo dos sujeitos campesinos. Tais movimentos, possuem como compromisso central a valorização do campo e de seus moradores. Assim, em 4 de novembro de 2010, o texto do Decreto no 7.352, que discorre sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA se torna um marcador no avanço e reconhecimento do campo e de seus sujeitos como principais autores e propositores de políticas.

4.1 ALGUNS PONTOS PARA COMPREENDER O RURAL NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO

Um das marcas fundamentais que configuram os povos do campo é a pluralidade de culturas, raça, etnia, de uso e ocupação dos seus territórios. O campesinato é formado por “sujeitos sociais históricos que se forjaram culturalmente numa íntima relação familiar, comunitária e com a natureza, demarcando territorialidades” (TARDIN, 2012, p. 181). Embora as populações rurais sejam diversas culturalmente, suas trajetórias de luta contra a subalternização, a busca do reconhecimento de suas identidades e dos direitos à terra, saúde, educação e moradia os aproxima e os une enquanto povos camponeses.

É na relação com a natureza e a terra que o camponês produz e reproduz sua cultura e seus modos de vida, bem como seu sustento. De acordo com Miguel Arroyo (1999) a diversidade é a marca principal que caracteriza o campesinato brasileiro, são sujeitos concretos, situados historicamente e territorialmente, com identidades culturais, raciais e étnicas demarcadas, que se reconhecem e se afirmam através de seus reconhecimentos identitários, são quilombolas, indígenas, assentados, ribeirinhos e tantos outros povos que embora diferentes, se unificam na mesma luta por terra, pelo direito de viver sua diferença sem que esta implique em relações desiguais ou de negação das suas mais diversas formas de produzir vida e cultura. Na esfera legal, o Decreto no 7.352, de 4 de Novembro de 2010, identifica como povos do campo:

[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010_c)

Desta maneira, o campo brasileiro é composto por inúmeros povos, culturas e contextos de vida que se consolidaram e resistiram ao longo da história, a partir do processo de colonização e também de exploração e expropriação, são culturas que possuem um legado de resistência na manutenção e perpetuação de suas tradições, as quais foram, no transcurso histórico, negadas e marginalizadas.

[...] O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (BRASIL, 2001, p. 8)

O rural não frequentemente é visto como o contrastante do urbano, sua sobra, ou ainda como o espaço das ausências, onde a “civilização” não chegou. Em paralelo a isso, observa-se que o intenso crescimento das paisagens urbanas e a ideia de progresso e modernização das cidades perpetuaram no ideário social, inúmeros preconceitos e estereótipos que se configuram no entendimento do homem camponês como primitivo; estas perspectivas declaram ainda o fim do rural através do crescimento civilizatório. Tais visões carregadas de preconceitos culminam na desvalorização das identidades e culturas camponesas e concretizam-se no apregoamento das dualidades e dicotomias que ponhe o rural e urbano em polos separados, esquecendo-se das relações de complementaridades e diálogos que ligam e entrecruzam o rural e o urbano. No entanto, ao mesmo tempo em que se apregoa o fim do rural, expande-se o número de camponeses que se integram cada vez mais aos movimentos de luta pela terra: “a modernização da agricultura capitalista aumentou a produtividade e o desemprego. Esse fato aumentou o número de trabalhadores sem – terra que engrossam os movimentos sociais” (ARROYO, FERNANDES, 1999, p. 44).

Compreender o rural e sua história no processo de desenvolvimento brasileiro, nos convida, por outro lado, a romper uma visão romantizada desse espaço que valida o suposto bucolismo deste e o exalta como um lugar do descanso e da paz, um entendimento ingênuo que por vezes negligencia a correlação de forças sociais, políticas e de ocupação territorial que estão postas nestes territórios, desse modo, inferimos então que

[...] a compreensão de campo não se identifica com o tom de nostalgia de um passado rural de abundância e felicidade que perpassa parte da literatura, posição que subestima a evidência dos conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país (BRASIL, 2001, p. 8)

Neste sentido, o campo é também um cenário de conflitos que se dão em âmbitos político e econômico os quais vão implicar em disputas e correlação de forças entre os movimentos sociais do campo que prezam pelo direito à posse da

terra, pela agricultura familiar, pelo direito de produzir e reproduzir seus modos de vida, culturas, e o Estado, cercado por interesses capitalistas os quais intencionam somente o lucro e a exploração da terra e sua submissão à lógica do mercado. Por outro lado, o espaço rural não é, necessariamente, na fase atual, o local somente da produção agrícola, existem novas relações que estão se desenvolvendo nesse cenário que promovem uma maior integração entre o urbano e o rural, como por exemplo, pessoas que residem na área rural e trabalham nas cidades, bem como a entrada nos espaços rurais dos mais distintos setores da economia, como o turismo, lazer, comércio, que têm reconfigurado o perfil do camponês, não que ocorra o fim das atividades agrícolas, mas sim novas possibilidades de renda para a população do campo.

[...] Ou seja, o campo hoje não é sinônimo de agricultura ou de agropecuária; a indústria chega ao campo e aumentam as ocupações não agrícolas. Há traços culturais do mundo urbano que passam a ser incorporados no modo de vida rural, assim como há traços do mundo camponês que voltam a ser respeitados, como forma de resgate de alguns valores humanos sufocados pelo tipo de urbanização que caracteriza nosso processo de desenvolvimento. (SILVA, 2002, p. 33)

Além disso, a lógica globalizante tem como uma de suas potencialidades colocar no centro a diversidade, com as tecnologias da informação e comunicação que podem possibilitar ao mundo um aumento do reconhecimento multiculturalidade, como alternativa ao racionalismo ocidental que apregoava a pureza das culturas: “Trata-se da existência de uma verdadeira sociodiversidade, historicamente muito mais significativa que a própria biodiversidade” (SANTOS, 2006, p. 21). Não é só uma diversidade genética, biológica formada pelo cruzamento de distintas raças e etnias mas, um cruzamento de culturas, opiniões, visões de mundo as quais reverberam na nossa vida em sociedade. Dessa forma, o campo não é um espaço abstrato, isolado do resto do planeta, pois o mundo é global, mas suas ações se dão nos lugares (SANTOS, 2006); mesmo um agricultor residente em uma zona distante geograficamente dos centros urbanos, sem energia elétrica ou internet, vai sofrer, por exemplo, as influências dos mercados internacionais que aumentam ou reduzem os preços dos produtos que ele cultiva. O mundo globalizado, da economia em rede, dos fluxos, permitem que as dicotomias urbano rural seja cada vez mais extinguidas e que ambos possam potencialmente estar imbricados comunicacionalmente nas

redes.

[...] Nesta perspectiva, o campo e a cidade não mais se dicotomizam no tocante às suas culturas, antes, são marcados por realidades distintas, mas não opositoras, peculiares em sua diversidade cultural, mas que se imbricam em um contexto no qual as culturas são híbridas, criam-se e recriam-se e dialogam entre si. Desta maneira, a circulação campo cidade se intensifica, e determinadas ações se tornam homogenizadas e comuns tanto ao campo, quanto à cidade, como, por exemplo, assistir televisão, usar tendências da moda. (REGIS, 2015, p. 10)

Tendo por base esse processo, as dicotomias culturais, econômicas e sociais que historicamente demarcaram as fronteiras que “separavam” campo e cidade são cada vez mais diluídas, e estes espaços passam a estar em diálogo e em trocas culturais constantes. No entanto, reconhecer a diversidade e a dialogicidade cultural e econômica que contemporaneamente tem cada vez mais marcado as relações entre campo e cidade, de forma alguma, anula o tratamento desigual e marginal com o qual o rural tem sido acometido historicamente. A compreensão sobre o que é o rural enquanto território, não pode está deslocada das relações sociais e culturais que se desenvolvem nele, por conseguinte, o rural para além de um espaço não urbano é um espaço de vida em que sujeitos concretos desenvolve suas relações a partir do território e com este.

[...] Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana. O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias. (FERNANDES, MOLINA, 2006, S/P)

O campo é formado por sujeitos e atores os quais tiveram seus modos de vida, suas terras e seus espaços de existência estigmatizados, usurpados e sua cultura levada ao estereótipo da primitividade. Portanto, os camponeses ao se afirmarem enquanto seres diversos e plurais, se reconhecerem sujeitos concretos, nomeados, datados e que compõem o rol dessa diversidade, por entenderem ainda que no percurso histórico o nosso país tratou os diferentes como inferiores, o que implicou em ausências e carências que ainda se mantêm em determinados grupos sociais.

Os camponeses se afirmam, reconhecem-se em suas identidades variadas e singulares de indígenas, quilombolas, assentados, sem teto, sem-terra, entre outros, pois “os camponeses organizados, ao afirmarem a diferença para enfrentar a

desigualdade, afirmam a diferença para continuar existindo como sujeitos coletivos de direitos” (SANTOS, 2012, p. 21). Um desses direitos que adentraram fortemente nas pautas dos movimentos campestinos é a Educação, mas não mais uma educação urbana que provoca desconhecimento identitário e social, mas uma educação em que sua cultura, suas tradições, místicas e valores sejam reconhecidos e que estes forneçam a estrutura para a construção da educação dos sujeitos campestinos.

4.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: PLURALIDADE E EDUCAÇÃO

A educação em sentido mais amplo abarca todas as nossas relações sociais que se dão nos processos de vida e existência, na cultura, religião, economia, entre outros. Logo, ela permeia toda nossa trajetória formativa, nos acompanha desde do nascimento até a morte, de modo que “a educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade” (BRANDÃO, 1989, p. 10). Por seu caráter intrínseco que atravessa umbilicalmente nossa vivência humana, sabemos que esta não se dá unicamente por via institucionalizada, sob a regência de um órgão, ou uma entidade legitimada tal como a escola.

Uma constatação importante acerca do real significado da educação, nos revela que ela está em todos os lugares e povos; nas sociedades ditas desenvolvidas e nas consideradas em desenvolvimento, nas tribos, quilombos, campo, cidade, instituições religiosas, comunidades, centros, periferias, em todo e qualquer lugar em que o ser humano estiver, lá estará ela, mostrando-se, construindo-se, revelando-se nas falas, gostos, costumes e tradições dos povos e dos indivíduos, Brandão (1989) conflui com tal posicionamento, o autor nos afirma que:

[...] Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante. (p. 9)

A partir de tal premissa, torna-se imprescindível considerar que não existe educação certa ou errada, verdadeira ou falsa, o que de fato há, são: educações, pedagogias, maneiras diferentes de ver, estudar, aprender, ensinar, compreender,

ser e estar com outro e com a sociedade, maneiras estas que, por vezes são negligenciadas e desprezadas pela educação escolarizada. A educação escolar trabalhou por décadas na não existência da diversidade, excluindo-a, segregando-a e perpetuando uma educação padronizada na qual todos deveriam encaixar-se. Esse pensamento unilateral tornou-se um grande dissolvidor de culturas, de tradições e principalmente transformou o diferente em um ente a ser inferiorizado. Contrapondo-se a tais concepções, os movimentos sociais, os diferentes, questionam a teoria e prática da pedagogia tradicional e ao fazerem isso: “Desconstroem a história de uma teoria pedagógica única, neutra, apolítica e mostram que a diversidade de experiências sociais e de sujeitos constroem concepções e práticas educativas diversas e contraditórias” (ARROYO, 2014, p. 31).

Esta lógica de negação do outro e de suas educações perpetuadas pela instituição escolar, é fruto da pedagogia moderna a qual vê o outro como subalterno, inferior. Um pensamento abissal, ancorado em dualismo radical, que só consegue conceber o mundo a partir percepções binárias (ARROYO, 2014; BOAVENTURA, 2007). Nele se constroem muros, margens e divisões que separam e classificam o certo e errado, feio e belo. Concepções puristas perpetuadas como verdades, fundamentadas pela ciência, as quais demarcam e criam os critérios de verdade e validade, sendo tido como subalterno todos tipos de conhecimentos e saberes que não são proveniente dela, mas o são das camadas populares, das periferias, dos quilombos, das populações empobrecidas, do campo e da cidade (ARROYO, 2014).

Essa cosmovisão se iniciou no Brasil, no processo de colonização quando se explorava os corpos e o trabalho braçal dos indígenas e negros. Tais dilemas e tensionamentos “vêm de longe na história da colonização/ subordinação dos povos indígenas, negros, mestiços, camponeses. Uma história de tentar impor processos ‘educativos’ destruindo os seus processos históricos” (ARROYO, 2014, p. 29). Naquela época, com os jesuítas, já se tinha a intenção de oferecer uma educação supostamente salvadora, libertadora, que tirassem os considerados “incultos” do seu lugar de ignorância. Isto se reflete inclusive, na própria história da Educação brasileira a qual por vezes é narrada tendo como seu ponto de partida a vinda dos jesuítas para o Brasil, legitimando a visão do colonizador, anulando as educações que já existiam no país, especialmente com povos indígenas.

Brandão (1989) nos esclarece que a educação do colonizador a qual contém

saberes, modos de vida carregados de relações de poder, somente contribui e amplia o legado de dominação, como também seu *status quo*, essa educação jamais servirá ao colonizado, senão para mantê-lo em posição passiva. Assim, ofertar educação escolar aos sujeitos deve ter como ponto central uma visão crítica de sociedade, de mundo, promovendo educações que busquem a emancipação humana e a compreensão, por parte dos sujeitos, de seu papel como ser ativo, capaz de contribuir para a transformação social. Em uma visão que valorize o questionar, a multiplicidade de pensamento, que dê possibilidade aos indivíduos de possuírem uma perspectiva crítica e autocrítica sobre si e sobre a sociedade, em suas instâncias políticas, econômicas, religiosas, entre outras.

A educação, a qual historicamente foi imposta ao meio rural exemplifica de forma emblemática tal premissa, historicamente ao campo, qualquer educação servia, como também qualquer escola, inclusive, essa educação enfatizava o quanto o rural era visto como um lugar atrasado e arcaico. Logo, a educação que se oferecia as populações rurais, tinha a intenção apenas de exaltar o urbano e negar o rural como um espaço também de vida, produção, cultura, saberes e fazeres. As educações vivenciadas na sociedade perpetuavam isso não só na via institucionalizada escolar, mas em vários âmbitos sociais, tais como: cinema, literatura, músicas, artes, entre outros. Personagens estereotipados tais como o Jeca Tatu, um caipira, preguiçoso e despreocupado com a higiene pessoal rondam ainda hoje o imaginário popular, neste, os moradores da zona rural são tratados de forma caricatas, lhes são atribuídos gestos, costumes que por vezes são tidos como motivo de piadas (SCHNORR, 2011). Atitudes enraizadas na construção social que apenas aprofundam visões equivocadas sobre quem de fato são os sujeitos camponeses.

A linguagem do sujeito do campo também ainda é vista como inferior, carregada dos chamados “erros gramaticais”, compreendia-se que estas “falhas” eram decorrentes da pouca ou precária educação que os sujeitos do campo recebiam. A “superioridade” das escolas urbanas em detrimento das rurais era um fato difundido e que vagava toda a representação social do campo, os camponeses retratados como aqueles que tiveram quase ou nenhum acesso à educação. Mais uma vez, a diferença era vista como uma inferioridade e não como um fator positivo. A suposta ingenuidade do campesino também é reafirmado de forma recorrente nas

narrativas midiáticas, nestas, o rural é mostrado como um local em que absolutamente nada de novo acontece, “a representação midiática do espaço rural em telenovelas, por exemplo, é de um espaço atrasado, de um mundo estático onde há poucos acontecimentos” (SCHNORR, 2011, p. 3).

Em contraponto a tais apreensões estigmatizantes a Educação do campo nasce e rompe com o paradigma da Educação Rural, a qual apregoava uma cosmovisão hierárquica e predatória em que o urbano é tido como o modelo do progresso, da ciência, tecnologia e do desenvolvimento, perante isso o rural era apenas um estado momentâneo, fadado a terminar. Tais compreensões reafirmam ainda um ideal do rural como algo que com o tempo seria extinto, sendo um estágio primitivo, um caminho transitório que serviria apenas como um rito de passagem até que as sociedades “evoluíssem” e se tornassem “civilizada”, ou seja, evolução e civilidade estando atreladas ao urbano. No caso brasileiro, há também um ideário que se difunde no imaginário internacional, no qual o país é compreendido a partir do seu potencial agro produtor e extrativista, sendo o rural a base do crescimento do Brasil, o que projeta assim a imagem de um país rural para o mundo. Enquanto tal visão é propagada a população rural segue marginalizada, não usufruindo dos benefícios desse suposto desenvolvimento econômico.

O saber campesino também era tido como senso comum enquanto que a validade epistêmica estava no que se produzia nos centros urbanos. Entendemos desse modo que, a chamada educação rural ofertada aos camponeses deve ser questionada, pois esta:

[...] nega e silencia os saberes do território rural, quando determina quais saberes serão privilegiados na organização curricular das escolas do território rural ao determinar uma hierarquia epistêmica entre saberes urbanocêntricos, como conhecimento científico, e os saberes do território rural como senso comum (...) Atrelada a isso, a educação fundada no Paradigma da Educação Rural valoriza o sujeito urbano em detrimento dos sujeitos do território rural. (SILVA, SANTOS, FERREIRA, 2015, p. 41)

A Educação Rural, deste modo, estava voltada para formar soldados submisso prontos a atender o sistema de base capitalista, adequando-se a tal estrutura, perpetuando-a sem o compromisso de rompê-la. Esta Educação, funcionava como um simples mecanismo de instrução completamente distante da realidade dos

alunos do campo e de sua cultura e por estas características nega e camufla as desigualdades, bem como, não produz nos sujeitos a formação crítica e a consciência de classe.

[...] Diante disso, identificamos que o Paradigma da Educação Rural está firmado na Pedagogia Tradicional (Colonial), ao passo que esta Pedagogia tem a função, dentre outras, de transmitir os conhecimentos necessários para moldar os sujeitos ao modelo de sociedade capitalista. (SILVA, SANTOS, FERREIRA, 2015, p.42. Grifos do autor)

Em suma, “A chamada ‘educação rural’ já foi isso: uma visão pragmática e instrumentalizadora da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento de campo” (CALDART, 2008, p. 78). Contudo, esse posicionamento preconceituoso passa a veementemente questionado, e cada vez mais movimentos identitários se auto afirmam no sentido de mostrar a sociedade que o rural é, assim como o urbano, um espaço de cultura e vida, um local em que há relações diversas, o campo também se movimenta, em outras temporalidades, distintas dos perímetros urbanos, mas são apenas temporalidades diferentes, não limitantes ou inferiores.

No âmbito político, esses movimentos identitários e de valorização cultural ganham força e a partir dos anos 90, esse cenário começa a sinalizar mudança, pois os movimentos sociais começam a pressionar de forma mais incisiva e articulada a construção de políticas públicas voltada para a população do campo (ARROYO, 2014). Os sujeitos do campo, reagem então, às educações em que sua cultura seja inferiorizada, e seus saberes sejam desprezados. A política torna-se então a principal arena de luta em que estes sujeitos começam a exercer pressão sobre o Estado para que suas especificidades sejam legitimadas e reconhecida nos textos legais enquanto políticas públicas que atendam as singularidades dos modos de vida dos camponeses. Os movimentos sociais do campo, articulados, buscam assim o reconhecimento e legitimação do movimento social, que preza pela valorização e reconhecimento identitário que é a Educação do Campo, Fernandes e Molina (2005) nos diz que:

[...] A idéia de Educação do Campo nasceu em julho de 1997, quando da realização do Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA, no campus da Universidade de Brasília - UnB, promovido pelo Movimento dos

Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, em parceria com a própria UnB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB. (FERNANDES, MOLINA, 2005, p. 11)

De modo que, a Educação do Campo emerge como um movimento arquitetado por vários atores sociais: trabalhadores e trabalhadoras do campo, Universidades, educadores e educadoras do campo, pequenos agricultores, quilombolas, extrativistas, caiçaras, Movimentos Sociais, o que culminou na constituição da Educação do Campo como política pública refletindo-se em programas e projetos, tais como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, (PRONERA), PRONACAMPO, além de políticas destinadas também a formação específica dos professores do campo, tais como as Licenciaturas em Educação do Campo – PROCAMPO, entre outros.

Na “Carta-Manifesto 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA” de 2018, a qual se constitui como resultado do Fórum Nacional de Educação do Campo, os camponeses além de celebrarem suas vitórias no tocante às políticas públicas específicas para o campo, ressaltaram ainda a importância de mantê-las bem como de avançar em busca da efetivação de mais direitos. Os camponeses concordam então que:

[...] São conquistas importantes as políticas públicas que juntos construímos nestes vinte anos de luta. Todas elas: o PRONERA; a Residência Agrária; o Procampo – Licenciaturas em Educação do Campo; o PRONACAMPO; o Saberes da Terra; o PNLD Campo; o Observatório da Educação do Campo; o PIBID Diversidade; o Escola da Terra; o PET Campo; as bolsas específicas para estudantes indígenas e quilombolas, entre outras, ainda que com imensas limitações, significam a conquista de fundos públicos para a garantia do direito à educação dos trabalhadores. (FNEC, 2018, p. 3)

Assim, este movimento que se perpetua na atualidade, ganhou corpo na década de noventa, a partir daí, foram fortemente acentuadas as lutas na esfera política com a tomada de consciência dos diversos coletivos culturais, entre eles, as populações camponesas que passam a requerer ações que não os veja como carentes ou apenas meros destinatários de políticas individualistas que incluem apenas poucos indivíduos enquanto os coletivos continuam marginalizados (ARROYO, 2014). A luta passou então a ser por políticas que atendam a todos os

trabalhadores e trabalhadoras, jovens, adultos e crianças do campo.

Os movimentos reagem ainda ao discurso meritocrático que apregoa a vitória daqueles que supostamente se esforçaram mais que outros, querem a ascensão dos coletivos, dos grupos e não apenas de poucos. Nesta reação, passam a requerer não mais políticas individualistas, destinadas a atender alguns, em que, inclusive, esta ascensão fosse sinônimo de deixar o campo e ir viver nas cidades (ARROYO, 2014). Os movimentos sociais do campo tiveram uma função crucial em todo esse processo, foram estes, que, organizados, conseguiram aos poucos furar os bloqueios políticos impostos e partirem em direção à concretização de seus direitos, tais movimentos se definem

[...] por organizações, mobilizações feitas pela sociedade ou por agentes sociais, com o objetivo de reivindicar melhorias para diferentes problemas que acontecem em suas comunidades. Ou seja, são agregações que surgem a partir de situações problemáticas ou conflitantes nas quais se estabelecem as denúncias e um contorno a tais situações. Geralmente os Movimentos são mais comuns nas demandas populares, nesse caso, também podem ser traduzidos por lutas populares por; moradia, saúde, educação, enfim princípios básicos para que cidadão. (SILVA, 2011, p. 9)

Portanto, são movimentos identitários e afirmativos que exaltam o campo como espaço de vida, de luta e de resistência. Em que a garantia de direitos básicos sejam ofertados e a educação está no corpo desses direitos como uma bandeira de luta importante no processo de mudança social. Buscam assim, a afirmação de outras educações em que sua diferença não seja marginalizada e estigmatizada, mas sim reconhecida e vista como um fator positivo que confere ao mundo pluralidade. Oferecendo um contraponto a lógica até então estabelecida de “dominação urbanocêntrica, alimentada por meio do Paradigma da Educação Rural, o Paradigma da educação do Campo mostra-se como um movimento propositivo contra-hegemônico, que busca romper com a Colonialidade urbanocêntrica”(SILVA, SANTOS, FERREIRA, 2015, p. 42)

É uma recusa a velhos moldes educacionais marcados por estereótipos negativos que subalternizavam a cultura campesina. Sendo dessa forma, mais do que uma nova concepção de Educação, mas um repensar da cultura, dos valores, do reconhecimento da diversidade que marca o campo brasileiro e uma luta por um direito fundamental que é de viver, morar, produzir e educar-se no campo. Assim,

esta educação do campo é pensada e criada pelos sujeitos que vivem e trabalham no campo e veem neste espaço um lugar digno de morar, existir, trabalhar e principalmente de educar-se. Uma nomenclatura que evoca o passado, ressignifica as lutas atuais ao mesmo tempo que nos sinaliza perspectivas futuras para o campo e para sociedade, esta nova concepção educacional não está sendo construída para os trabalhadores rurais, mas sim, por eles, com eles (FERNANDES, MOLINA, 2005).

No caso da Educação Rural, sabe-se que esta foi feita sem a participação dos sujeitos camponeses, sendo um modelo educacional imposto verticalmente, fundamentado em uma concepção ideológica urbana e carregada de preconceitos e estereótipos que estigmatizam a imagem do sujeito camponês. Uma concepção pedagógica advinda de uma Educação que não reproduzia a identidade do camponês como entes políticos de direitos, mas sim uma figura caricata, atrasada e portador de uma cultura considerada sob uma visão colonizadora: obsoleta. Esse foi então o legado que a chamada educação rural perpetuava “era predominantemente vista como algo que atendia a uma classe da população que vivia num atraso tecnológico, subordinado, a serviço da população dos centros urbanos” (DA ROSA, CAETANO, 2008, p. 23).

Por outro lado a Educação do Campo foi feita e gestada com os trabalhadores do campo o que difere de uma educação feita por outrem para eles. Desse modo, vem sendo gerida de forma plural com a participação e o protagonismo dos camponeses, compreendendo-os como sujeitos ativos de direito não simplesmente meros destinatários passivos de políticas impostas. Não obstante, a luta pela Educação não está desvinculada das demais, como por exemplo: a luta pela terra, traduzida como o principal meio de existência e de produção de vida.

[...] Tendo em vista que a Educação é um ponto fundamental à constituição do desenvolvimento territorial, a Educação do Campo surge para superar as ideias urbano-centradas/capitalistas/coloniais que têm, por finalidade, alienar o camponês a partir de processos educacionais que subordinavam a população do campo à lógica de produção capitalista, inviabilizando e deslegitimando seus modos de vida. (FARIA, 2018, p. 360)

Busca-se também através da Educação do Campo um espaço de formação política da classe trabalhadora do campo para a tomada de consciência e o enfrentamento de conflitos pela terra, pelo direito à manutenção de seu vínculo com

a natureza, bem como, sua sobrevivência. O que coloca a Educação do Campo como possibilidade para construir um norte para transformações estruturais em nossa sociedade e seu modelo capitalista. Agregando-se às reivindicações e a perspectiva de crítica e mudança social, há na Educação do Campo, traços característicos que estimam a sua cultura e suas pedagogias expressas em gestos, ritos, músicas, espiritualidade, estética, nas danças, nos saberes que atravessam e se propagam pelas gerações, de maneira que:

[...] A educação do campo, além de ser um projeto de renovação pedagógica, caracteriza-se por meio de gestos, símbolos (rituais, músicas, danças e teatros) e linguagens próprias da cultura camponesa, contrapondo-se, assim, às atuais dimensões educativas com matrizes pedagógicas esquecidas pelo predomínio da pedagogia da fala, da transmissão, do discurso do mestre para alunos silenciosos. (ROSA, CAETANO, 2008, p. 28)

Logo, reafirma-se então que os movimentos sociais do campo, produzem educações, conseqüentemente, estes são em si mesmos educadores, na medida em que sua luta política promove a conscientização social e de classe, além da formação crítica dos sujeitos. Atuam ainda no sentido de promover a preservação e valorização do seu meio rural fazendo da natureza trabalho e deste, produção de vida e resistência, sendo então, um movimento que se faz na educação e pela educação, de maneira que este “forma novos valores, nova cultura provoca processos em que desde a criança ao adulto novos seres humanos vão se construindo” (ARROYO, 1999, p. 14)

Destarte, a Educação do Campo precisa ser entendida em seu conjunto multidimensional em que se liga: identidade, produção de vida e em conjunto com tudo isso, o trabalho emerge como categoria fundamental que se interliga umbilicalmente com a luta pela terra pois é dela que é retirado o sustento dos camponeses e suas famílias. Dito isso, a Educação do Campo se materializa também na defesa de uma educação sintonizada com o trabalho, ou seja, o trabalho como princípio educativo e transformador, mas não da forma que foi apropriado pela lógica capitalista em que este é algo maçante, repetitivo, irreflexivo, alienante e mecanicistas.

[...] Na relação dos seres humanos para produzirem os meios de vida pelo trabalho, não significa apenas que, ao transformar a natureza,

transformamos a nós mesmos, mas também que atividade prática é o ponto de partida do conhecimento, da cultura e da conscientização. (FRIGOTTO, 2012, p. 3)

O trabalho é visto deste ângulo, como promotor de mudanças não só na sua ação sobre a natureza mas também, como fundamental para a formação humana, se opondo veementemente a lógica capitalista que suga e explora a força de trabalho dos sujeitos. Por meio da ação interventiva do ser humano sobre si, sobre o outro e sobre a natureza é possível o exercício da autonomia e da liberdade pelos sujeitos, estabelecendo o trabalho como forma de romper a hegemonia, como também, de exercer o repensar de suas práticas, suas ações com e sobre o mundo. Neste sentido, o trabalho dos camponeses deve ser valorizado inclusive através dos conteúdos e currículos os quais devem ter como ponto de partida a vida dos alunos, suas experiências e de seus familiares possibilitando-os o reconhecimento das suas especificidades.

Diante disso a escola, passa a ter um significado que ultrapassa a mera transmissão de conhecimento, sua função está atrelada a construção de um espaço que reflete diretamente a luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo na busca de seus direitos. Nessa linha de construir outra educação ancorada na realidade dos sujeitos, nos seus saberes e fazeres, não é mais qualquer educação e escola que serve aos camponeses. Assim, o protagonismo e luta dos movimentos sociais pelo direito à terra e ao trabalho se estende a defesa da Educação e conseqüentemente por escolas do campo, entendendo que a educação escolar não é um direito inferior aos demais, sendo então, uma conquista que pode promover a consciência da necessidade de luta para que mais políticas públicas sejam garantidas à população do campo.

4.3 DAS ESCOLAS RURAIS ÀS ESCOLAS DO CAMPO: PRINCIPAIS MARCADORES E CONCEPÇÕES.

A educação escolar é um direito humano a ser assegurado a todos através da ação interventiva do Estado, todavia, essa prerrogativa não se concretizou efetivamente a todos os cidadãos pois “o direito à educação foi vinculado a uma concepção abstrata de cidadania, e não fomos capazes de chegar à concretude humana e social em que os direitos se tornam realidade” (ARROYO, CALDART,

MOLINA, 2004, p. 10). A negação e exclusão do direito à educação escolar se consolidou especialmente em grupos específicos os quais ficaram à margem do sistema educacional, a população rural, é um deste, e este fator excludente e marginal fica explícito quando se observa atentamente a situação ainda presente da educação na zona rural, tais como: o analfabetismo, crianças, adolescentes e jovens fora da escola, ausência de escolas, distorção série idade-série, repetência e reprovação, conteúdos inadequados, problemas de formação, baixos salários de seus docentes (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004, p. 10).

Historicamente a educação escolar foi negada ao meio rural, e quando esta era ofertada se restringia apenas ao ensino das chamadas primeiras letras em que se aprendia apenas saberes elementares, como: ler, escrever e contar; Aprendizagens consideradas as únicas necessárias para os moradores das zonas rurais, pois prevalecia o entendimento de que para trabalhar com a enxada, na roça, não era preciso o acesso a toda à educação básica, dessa forma, os moradores da zona rural entravam mais tarde na escola e saiam dela com brevidade não chegando por vezes a apreensão desse conjunto mínimo de conhecimentos ao qual a escola se propunha a ensinar (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004).

[...] a imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não precisa de muita letras. Para sobreviver com uns trocados (...) não precisa de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que escola no campo, tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras . A escolinha cai não cai, onde uma professora que não sabe ler, ensina alguém a não saber quase ler (ARROYO, 1999, p. 17)

A chamada escola de primeiras letras destinadas ao campesinos reproduzia os modos de vida e valores advindos do mundo urbano em que o rural era tratado como sinônimo de atraso, e se comparado ao urbano, era tido como o lugar inferior cuja cultura não era civilizada e evoluída. Demonstrava-se desse modo, o tratamento secundário que foi oferecido aos campesinos no que concerne ao processo de escolarização, por tal motivo também, é que os movimentos militam não mais pela chamada escolinha rural, mas pelo acesso e permanência em escolas que atendam os campesinos em toda a Educação Básica, não basta apenas o chamado: ler, escrever e contar.

A escola rural reproduzia assim estes estereótipos, perpetuava uma visão

negativa do sujeito do camponês e de sua cultura e exaltava o urbano como o modelo ideal a ser alcançado. Este decurso se dava desde os conteúdos e currículos escolares desconectados com a realidade do campo, professores sem a formação adequada, metodologias inapropriadas, como também, no sucateamento das escolas rurais, as quais ainda hoje possuem as piores condições infraestruturais, sendo tratadas como um mero resquício do sistema de ensino. Dito isso, é preciso considerar então, que essa inserção inicial dos sujeitos camponeses nos espaços educativos ocorreu com a intencionalidade de anular suas diferenças e enquadrá-los no padrão o qual é mais aceitável socialmente, um modelo em que o urbano é superior, inclusive no âmbito escolar.

Nesse caminho de elucidação sobre o que vêm sendo construído acerca das Escolas do Campo e da Educação do Campo, faz-se necessário explicitar também que esta é um conceito, teórico/prático e político em movimento o qual tem se construído e reconstruído ao longo do tempo. A Educação do Campo concebe em si um constante paradoxo em torno dos seus recentes vinte anos de existência, pois ao mesmo tempo em que se pensa novos direcionamentos e novas perspectivas, sabe-se que os resquícios de um sistema excludente ainda estão presentes e deixaram suas marcas na atualidade, isso é notório principalmente quando confrontamos os dados atuais da Educação Básica do Campo, as ausências e debilidades ainda permanecem. Os dados que contrapõem rural e urbano nos esclarecem que as faltas e as desigualdades ainda são constantes por isso mesmo precisam ser combatidas.

Estas questões que norteiam a história das escolas localizadas na zona rural são frutos de um longo e árduo processo de exclusão e privação de direitos, mesmo frente a todas as lutas que estão sendo desencadeadas pelos movimentos sociais do campo, ainda persistem problemáticas estruturais que vão desde a inadequação metodológica, curricular e de conteúdo à ausência de um espaço físico minimamente adequado para o atendimento aos alunos do campo. De acordo com os dados do Censo (2016) nas zonas rurais, “7,4% das escolas não possuem energia elétrica, 12,7% não têm esgoto sanitário e 11,6% não têm abastecimento de água” (2016). Ainda em relação à infraestrutura das Escolas do Campo, os dados apontam que: “79,1% dos matriculados de escolas urbanas têm acesso à biblioteca ou sala de leitura. A situação dos matriculados da zona rural é diferente, 35,4% deles

têm acesso a esses espaços na escola em que estudam” (2016). Estas pesquisas nos mostram que as escolas campesinas apresentam os índices mais baixos no que concerne à presença em suas instituições de quadra de esportes, bibliotecas e sala de leitura, principalmente se comparada aos indicadores que tratam das escolas urbanas e outras instituições educativas.

A LDBEN define a educação básica como uma das etapas do processo de escolarização a qual se divide em: Educação Infantil (Creche e Pré escola) Ensino Fundamental e Ensino Médio. No entanto, o direito a toda a educação básica não têm sido garantido efetivamente aos moradores da zona rural, visto que o direito às creches e pré escolas são escassos nas áreas rurais, e em caso de oferta deste, prevalece a precariedade e o abandono desse serviço por parte do Estado, dados do Censo escolar (2017) apontam ainda que “apenas 6,2% das creches funcionam em estabelecimentos de uma sala de aula. Dessas, 85,7% estão na zona rural” junta-se a isso que fato de que “3% das creches não dispõem de abastecimento de água. Dessas, 96,6% encontram-se na zona rural”. Já o Ensino Fundamental e Médio apresentam também questões problemáticas, dentre elas destacamos a distorção série e idade, os alunos camponeses estão no topo da lista de estudantes que não estão na série considerada “apropriada” para a sua idade.

As escolas do campo nascem assim, no enfrentamento de tais dilemas, partindo de uma crítica social e política, a uma problemática mais ampla que se refere à estrutura capitalista, sendo então uma proposta de contra hegemonia, um espaço de luta, transformação social e também individual de cada ser humano envolvido no trato educativo. Para além de uma mera mudança de nome de escola rural para escolas do campo, esta nomenclatura reflete principalmente um importante marcador político e conceitual que nos convida a uma transformação estrutural na forma de se pensar e fazer educação nas escolas do campo (MOLINA; SÁ, 2012).

Uma das diferenças que marcam a mudança entre a concepção de Escolas do Campo e Escolas Rurais reside no protagonismo ou não dos movimentos sociais do campo como promotor de tal educação, também, na ideia de uma educação escolar ancorada na realidade de vida de seus alunos, sendo uma instituição educativa que não funcione como um mero resquício do sistema educacional urbano. De acordo com Fernandes e Molina (2001) duas diferenças básicas são importantes demarcar

nessa mudança de paradigmas entre Escola Rural X Escola do Campo, “são os espaços onde são construídos e seus protagonistas. Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a Educação Rural é resultado de um projeto criado para a população do campo” (p. 10)

Além disso, o sentido de escola que se gesta nas lutas sociais do campo é aquele em que se pensa esta instituição não só como espaço de apropriação de conhecimentos externos, mas como um local em que as realidades e vivências dos alunos são incorporadas como estruturante no processo de ensino e aprendizagem. Uma escola gestada e gerida tendo por base o entendimento de educação nos quais os movimentos sociais do campo são autores e protagonistas de sua formação. A escola é vista dentro desse contexto, não como algo a parte, isolada, mas dentro da realidade de vida e do corpo de luta e formação de seus filhos e filhas, jovens, adultos e idosos do campo.

As escolas campesinas não se definem ainda, apenas pela sua localização geográfica pois escolas situadas em zonas urbanas podem também ser consideradas escolas do campo desde que seu público atendido seja advindo das zonas rurais, dessa forma, o que marca a identidade de uma escola do campo é o público a qual esta se destina. As escolas do campo, são marcadas “pela identidade dos espaços de reprodução social, portanto, de vida e trabalho, dos sujeitos que acolhe em seus processos educativos, nos diferentes níveis de escolarização ofertados (MOLINA; SÁ, 2012, p. 329). A Resolução na 1, de 03 de Abril de 2002, reafirma tal entendimento, e amplia essa caracterização das escolas do campo como espaço formativo de vida, fundamentado na realidade social e cultural em que se descortina o campo, bem como da luta pela ocupação da terra, do território, dos espaços de sobrevivência e resistência.

[...] 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. (BRASIL, 2002, p. 33)

Como fundamento central de tais instituições educativas têm-se um a tentativa de consolidação de uma outra relação do sujeito campesino com o trabalho, com o conhecimento, em que a realidade do alunado seja não só considerada, mas

principalmente, contemplada e valorizada, em que os saberes campesinos advindos do seu fazer no trabalho, sua cultura e tradições sejam usados pela instituição, de maneira que, esta atue como impulsionadora dos processos de ensino e aprendizagem

[...] a Educação do Campo, nos processos educativos escolares, busca cultivar um conjunto de princípios que devem orientar as práticas educativas que promovem – com a perspectiva de oportunizar a ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade – o desenvolvimento do território rural, compreendido este como espaço de vida dos sujeitos camponeses. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 329)

Diferente de uma antiga concepção que encaixa o sujeito camponês na subalternidade, a Educação do Campo valoriza os atores campesinos, suas histórias de vida, de luta e formação. Exalta e vivifica suas memórias, seus modos de ser e valoriza seu trabalho com a terra como promotor de novas educações e reafirmação de suas identidades. O morar no campo, e o trabalhar no campo são visto sob a ótica da valorização, do acolhimento aos diversos modos de trabalhar e produzir renda e principalmente de produzir cultura, vida e resistência o que diferencia fundamentalmente da postura de vê o rural como ocioso, como o não lugar, distante da cultura, da espiritualidade, do belo, da chamada civilização, entre outros. A Educação do Campo rompe esses rótulos e nos convida a repensar o campo como um lugar de possibilidades, da diversidade, mas também da luta política, social e cultural da classe trabalhadora do campo, em que se educa os jovens não só para apreensão de conteúdos escolares, mas para a emancipação humana.

As características, a história, bem como, as especificidades da educação do campo foram transversais para esta pesquisa, dado que, se trata de um tipo de educação, escolas e projetos educativos diferenciados, por isso, é preciso considerar a importância da transversalidade desta modalidade na análise das práticas cotidianas e da relação com as tecnologias a qual não é a mesma que se desenvolve no cotidiano escolar com tecnologias digitais nas cidades. Ciente desse entendimento, esse capítulo caracterizando as escolas de campo como contextos específicos, culturalmente diferenciais, é de suma importância a fim de situarmos e demarcarmos as singularidades do contexto escolar campesino.

5. ENTES FEDERADOS (DES)ARTICULAÇÕES EM CURSO

As políticas públicas podem ser entendidas “como um conjunto de ações e intenções concebidas a partir de demandas sociais” (CUNHA, MENDONÇA, 2015 p.1). Por conseguinte, pesquisar e analisar políticas é colocar no foco das atenções o Estado, suas perspectivas e intencionalidades no sentido de oferecer mudanças sociais “consiste em examinar uma série de objetivos, de meios e de ações definidas pelo Estado para transformar parcial ou totalmente a sociedade” (ROTH DEUBEL, 2002, p. 28).

No tocante as políticas em educação nota-se que estas são criadas e desenvolvidas como reflexo do modelo governamental em que o país esteja ancorado. No caso Brasileiro, a estruturação que este segue propõe que possam ser distribuídas e compartilhadas as ações com os demais entes federados, a saber: Estados e Municípios. No Brasil, o chamado federalismo se constitui a partir do compartilhamento do poder entre as instâncias locais e federais. Sendo um sistema o qual visa que mesmo em meio a diversidade de uma grande nação a unicidade política e territorial permaneça. Essa estrutura organizativa incide diretamente na formulação, elaboração e implementação das políticas públicas, incluindo as educacionais.

A estruturação do Estado brasileiro segue a divisão de poderes entre os três entes federados: União, Estados e Municípios. Essa construção permite a divisão compartilhada de ações a fim de que sejam efetivadas as políticas públicas. Nesta linha, os textos constitucionais: Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDBEN e a Constituição Federativa do Brasil dão o tom de como em termos legais se compreende que deva ser o regime de articulação e colaboração entre: União, Estados e Municípios. O PROUCA se ancora nesse princípio de compartilhamento de responsabilidades. O programa propõe colocar em diálogo tanto a instância federal quanto os poderes locais. No bojo dessa ação, cada sujeito exerceu diferentes papéis os quais estavam ou não previstos nos textos legais que norteiam a política.

Face a este debate, em nossas análises demos centralidade aos olhares, concepções e interpretações dos sujeitos das instâncias locais, das secretarias municipais de educação e das escolas do campo. Tendo em vista que os atores:

professores, gestores, coordenadores e representantes das instâncias municipais são sujeitos políticos que encenam/ atuam na construção diária da política, logo, estes vivenciam diretamente a política, efetivamente nas escolas, para além do escrito na normativa legal. Um dos aspectos que marcam as políticas educacionais é a sua maleabilidade de significados que estas podem adquirir a partir da sua relação com determinados contextos, assim, as instituições escolares campesinas e seus sujeitos construtores do cotidiano conferiram sentidos outros ao PROUCA, os quais foram o ponto central da construção analítica deste estudo.

5.1 SOBRE O ESTADO BRASILEIRO, SUAS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO E POSSÍVEIS REVERBERAÇÕES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

No percurso histórico das sociedades, as concepções sobre o Estado, seus conceitos, atribuições e configurações foram se modificando, de maneira que, na perspectiva contemporânea, o Estado é tido como o responsável não só pela segurança, proteção dos cidadãos e do território nacional, mas também, deve atuar como principal garantidor de direitos humanos e sociais fundamentais, tais como: saúde, educação, lazer, entre outros. Lopes, Amaral e Caldas (2008) corrobora tal pensamento nos afirmando que “no século XVIII e XIX, seu principal objetivo era a segurança pública e a defesa externa em caso de ataque inimigo (...) Atualmente, é comum se afirmar que a função do Estado é promover o bem-estar da sociedade.” (LOPES, AMARAL, CALDAS, 2008, p. 5). Sendo este, um organismo que possui uma importância visceral no combate às desigualdades sociais, sua forma de organização e atuação precisam ser consideradas, visto que, são estas que dão norte para a formulação de políticas públicas, inclusive para a área de Educação. Entendemos ainda, que esclarecer e demarcar as fronteiras de atuação da união, estados e municípios é algo fundante a ser considerado em estudos que tratam de programas e projetos governamentais. Frente ao fato de os sujeitos envolvidos no processo de “fazer política” situam-se em diferentes esferas das configurações estatais e estas posições distintas implicam diretamente nas reverberações e/ou insucessos das ações, logo: “Falar de políticas públicas em sistemas federativos implica especificar o arranjo institucional no qual estas se inserem, de modo a compreender a dinâmica das relações entre os atores responsáveis pela sua implementação” (CUNHA, COSTA, ARAÚJO, 2013, p. 4).

Em se tratando do Estado brasileiro e seus aspectos organizativos, a chamada República Federativa do Brasil é formada de acordo com o texto constitucional: “pela união indissolúvel dos estados, municípios e do Distrito Federal” (BRASIL, 1988). Ainda no tocante a este país, sua forma de gestão tem incidido nas formulações, implementações e direcionamentos das políticas públicas, pois “A estrutura federativa é um dos balizadores mais importantes do processo político no Brasil. Ela tem afetado a dinâmica partidário eleitoral, o desenho das políticas sociais e o processo de reforma do Estado” (ABRUCIO, 2005, p. 41).

Neste decurso, quanto ao modo de estruturação do Estado brasileiro, o chamado federalismo, é entendido como “uma forma de organização político-territorial baseada no compartilhamento tanto da legitimidade como das decisões coletivas entre mais de um nível de governo” (ABRUCIO, FRANZESE, 2007, p. 1). Diante da heterogeneidade cultural, vasta extensão territorial, pluralidade regional, de recursos, apropriação e uso do solo, o federalismo proporciona que em meio a tantas especificidades de pessoas, terras, lugares, religiões, etnias, línguas, entre outros, o país possa manter-se unificado, sem que, contudo, isto implique na perda da diversidade, formando assim: “*uma diversidade dentro da unidade*” (ABRUCIO, 2005, p. 42, grifo do autor). Com o federalismo busca-se então, a autonomia dos poderes locais: estaduais, municipais, mas sob a forma de acordo, propiciando uma espécie de pacto horizontal entre as instâncias nacionais. Logo, esta construção governamental instituída no país em um contexto histórico republicano, teve como intencionalidade a unificação do território nacional ao mesmo instante em que se buscava manter a autonomia dos Estados e Municípios. Nas palavras de Cunha, Costa e Araújo (2013):

[...] O sistema federativo brasileiro, instituído juntamente com a República, foi outorgado como forma de preservar a unidade territorial, sob o signo de um pacto com as antigas Províncias assim elevadas à condição de unidades autônomas - Estados, além de promover-se como resposta à centralização unitária do período colonial e imperial que atravancava o desenvolvimento das bases econômicas e políticas. (p. 3)

Esse arranjo organizativo fundamentou todo o desenvolvimento e configuração do Estado brasileiro, bem como, serviu como norteador para o estabelecimento do corpo de responsabilidades e atuações que cabem à União e os outros entes federados (Estados, Municípios) os quais compõem a esfera governamental. No campo das políticas públicas em educação o reflexo de tal

organização mostra-se ainda mais evidente, demarcando as competências de atuação política destas instâncias na formulação, elaboração, e implementação de políticas públicas que promovam a oferta e garantia do direito à educação escolar.

5.1.1 Estruturação da Educação Escolar.

A Carta Magna de 1988 confere uma maior autonomia aos Estados e Municípios e outorga a responsabilidade pelo oferecimento da Educação Básica obrigatória aos mesmos. Assim, a Constituição Federativa do Brasil e a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN nos instrui acerca de como deve se dá a organização da educação brasileira e como os entes devem relacionar-se para a promoção da educação escolar. O texto constitucional em seu artigo 211, destaca as principais atribuições de cada instância governamental no que concerne à Educação Básica e Superior. Referente à União, é declarado que cabe a esta organizar o sistema federal de ensino, exercendo sobre os níveis da educação (básica e superior) uma função redistributiva e supletiva, de modo a “garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios” (BRASIL, 1988). Quanto aos Estados e Municípios os incisos 2º e 3º declaram que: “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio” (BRASIL, 1988).

Estabelece-se, dessa forma, o principal campo de atuação dos entes federados em relação ao oferecimento da Educação Básica e Superior, no entanto, reforça-se que embora cada instância tenha suas responsabilidades prioritárias, isto é, a União: o Ensino Superior; os Estados: Ensino Médio e Fundamental e os Municípios: Educação Infantil e Ensino Fundamental, essas funções devem ser exercidas de forma colaborativa e articulada: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988)⁶. A LDBEN 9394, reafirma tal premissa em seu artigo 8º, destacando ainda, a função da União como a articuladora dos demais entes federados, cabendo a esta: “a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes

⁶ É importante ressaltar que se tratam de prioridades em relação ao atendimento dos níveis e etapas da Educação básica e superior o que não impede que uma determinada instância possa promover o Ensino Médio, fundamental ou superior, como exemplo, temos os sistemas de ensino superior estaduais.

níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (BRASIL, 1996).

Embora tais textos legais determinem as responsabilidades e obrigatoriedades prioritárias de cada instância governamental, estes escritos não preveem o detalhamento desse processo, ou seja, não especifica claramente como esse regime de cooperação deve ocorrer. De acordo com Costa e Araújo (2013), a chamada articulação entre os entes federados ainda carece de uma maior regulamentação, a fim de quem estejam claras as atribuições e em que medida cada instância comporá sua forma de atuação, ou seja, “não é especificado e legitimado, em forma de lei, como o regime de colaboração deve ser articulado e desenvolvido por ente federado. Somente orienta que a União coordene toda a organização dos sistemas de ensino”. (MELO, FERNANDES, OLIVEIRA, 2017, p. 36). Abrucio e Franzese (2007) concordam com tal perspectiva, para os autores:

[...] A autonomia dos entes federativos – aliada, no caso brasileiro, a um vasto rol de competências compartilhadas, por determinação constitucional – possibilita que União, Estado e Municípios se omitam diante de uma questão, a população permaneça sem uma ação governamental e não saiba, efetivamente, de quem cobrar – se do governo municipal, estadual e federal. Isto é, tem-se um processo não transparente e de responsabilização difusa, que possibilita que cada esfera de governo culpe a outra pelo problema, sem que nenhuma ação efetiva seja tomada. (ABRUCIO, FRANZESE, 2007, p. 26)

Este processo difuso de indefinição destas formas de articulação se reverbera inclusive em programas como o PROUCA em que cada ente federado ocupou posições diferentes na estrutura basilar desta ação governamental, as quais resultaram nos desenhos e arranjos feitos pelos municípios e escolas do campo. Neste sentido, entendemos que compreender o principal campo de atuação dessas instâncias governamentais é fundamental em se tratando da construção desta pesquisa, a qual se deu a partir do trânsito entre três as instâncias: Federal, Estadual, Municipal, pois “conclui-se que o sucesso das políticas públicas num Estado federal depende da capacidade de instaurar mecanismos de controle mútuo e de coordenação entre os níveis de governo” (ABRUCIO, FRANZESE, 2007 p. 2).

Cada agente cumpriu determinadas funções as quais implicaram diretamente nas principais configurações, problemáticas, tensões e desafios que estiveram posto na implementação do PROUCA nas Escolas do Campo. O PROUCA, como parte do

escopo de atuação do PRONACAMPO foi agregado a este, no sentido de promover melhorias na qualidade da Educação nas escolas do campo e inserção de tecnologias nestas, se configurando como programas e ações as quais buscam em certa medida cumprir tal determinação de articulação e cooperação entre as instâncias federais, estaduais e municipais. Todavia, a experiência do PROUCA no campo, nos revela uma das faces desta não normatização e regulamentação dos papéis dos entes federados (MELO, FERNANDES, OLIVEIRA, 2017), (FRANZESE, 2007).

5.2 CONTEXTO MACRO: A UNIÃO E OS ESTADOS NA INSERÇÃO DO PROUCA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.

No contexto mundial, as teses neoliberais ganham contornos bem ajustados a partir da reestruturação do modelo capitalista em 1970, em meio a esse cenário de crise nos modelos de produção, de mercados e também de relações nacionais, internacionais e financeira, o neoliberalismo aparece como um propensa solução defendida pelo sistema burguês a fim de resolver tal crise (DURLI, 2008). Neste ínterim, o Estado passa a ser “apregoadado, contraditoriamente, como o principal entrave e, ao mesmo tempo, como a possível solução dos problemas econômicos então enfrentados, considerando seu papel na gestão e destinação dos fundos públicos (SILVA, 2014, p. 24). Logo, o Estado deveria possuir mãos fortes apenas para conter os ímpetos dos sindicatos, os anseios da classe trabalhadora, no combate aos movimentos sociais, no entanto, em se tratando das questões sociais: pobreza, desigualdades, distribuição de renda, entre outros, sua participação deveria ser quase nula, assim este deveria ser “forte, centralista e interventor em relação ao âmbito nacional, mas servil e submisso em âmbito internacional” (DURLI, 2008, p. 30). Na educação, este esquema baseado na desresponsabilização e delegação de tarefas a outrem que não seja o próprio Estado gera, por outro lado, responsabilização das escolas, e professores pelo insucesso de programas que chegam nestes contextos e cuja prescrição, por vezes, parte de polos centralizadores, tal como o Estado, os organismos internacionais e o mercado.

[...] A partir dos anos 2000 assistimos, no campo das políticas educacionais, o aprofundamento de esquemas gerenciais centrados em metas, resultados e responsabilização das escolas e de seus profissionais (...) São estratégias que promovem uma maior

responsabilização dos profissionais da educação combinada com a desresponsabilização do Estado. (MESKO, PIOLLI, 2015, p. 464).

Nota-se desse modo, que o Estado em seu molde neoliberal se ausenta do ônus em dar andamento a determinados programas e projetos, os quais, sem solidez política e clara vontade governamental de continuidade ficam a mercê da boa vontade ou das condições dos municípios em dar prosseguimento ou não a estes.

[...] as políticas educacionais incidem, essencialmente, em políticas compensatórias, adotadas de forma focalizada, seletiva, priorizando a parcela da população que considera mais vulnerável em detrimento da universalização. Têm por finalidade principal direcionar a organização da escolaridade aos interesses hegemônicos, agindo na construção de uma coesão social, política e econômica. (DURLI, 2008, p. 23)

Em relação a esta problemática da ruptura de programas e projetos governamentais, o portal de notícias Convergência Digital (2015) em sua reportagem sob o título: “UCA: MEC não tem ideia de quantos *laptops* escolares ainda funcionam” traz uma discussão importante a cerca do destino atual do PROUCA. Ao contactar o MEC, o portal constatou que o mesmo não sabe efetivamente quantos *laptops* distribuídos nas escolas urbanas e do campo ainda se encontram em funcionamento, como também, afirma que o ministério não tem dados sobre os resultados do programa. A revista fez ainda uma série de questionamentos ao MEC com relação ao programa sobre quantos computadores ainda estão em funcionamento, quantas escolas adentraram no programa, além de ter solicitado dados regionais sobre o uso dos dispositivos. Interrogou-se ainda se houve alguma melhoria na qualidade de ensino nas escolas após a adoção do programa, em resposta, o MEC alegou a inexistência dessas informações. Estas informações nos revelam que não houve claramente uma intenção de dar continuidade ao programa, bem como, não buscou-se registrar e avaliar seus encaminhamentos, suas implicações nas escolas, seus possíveis desdobramentos e resultados. Dessa forma, concordamos com Guimarães (2014) que “As políticas, programas e projetos em todos os setores da sociedade, inclusive na educação, são marcadas pela desarticulação, burocracia, lentidão e descontinuidade” (p. 118)

Neste quadro de responsabilizações e obrigações relacionados à inserção do PROUCA nas escolas do campo, foi possível compreender que o governo federal representado pelo MEC, em vez de atuar como articulador das demais instâncias, como prevê a LDBEN e a Constituição Federativa do Brasil, exerceu sobre a mesma, no caso, os municípios, uma função de um mero regulador, delegando tarefas a serem executadas pelas instâncias municipais, sem que houvesse para as mesmas uma possibilidade ampla de diálogo ou suporte acerca da manutenção e dos possíveis encaminhamentos do programa. Neste sentido, inferimos que essa atitude do governo federal é um reflexo do modelo político e econômico neoliberal, o qual prevê que o Estado coloque de lado seu papel como grande provedor, tornando-se um regulador e avaliador, cuja gestão baseia-se na distribuição de competências aos demais entes federados. Neste sistema, o Estado passa a “desempenhar um papel de árbitro de um jogo no qual parece não tomar partido” (FILHO, 2008, p. 255).

Esta problemática de desresponsabilização do Estado, pode ser observada desde o início do processo de inserção do PROUCA campo, o qual se deu inicialmente na compra dos laptop via Edital nº 57/2010 por parte do MEC/ FNDE. O pregão do tipo menor preço foi lançado a fim de realizar a compra de cerca de 600.000 equipamentos para as escolas do norte e nordeste. Durante a compra e aquisição dos equipamentos não foi pensado sobre a necessidade de atendimento as escolas do campo, as quais possuem peculiaridades e contextos diferentes das escolas urbanas, assim os *laptops* seguem o mesmo modelo dos equipamentos entregues às escolas urbanas⁷ (SANTOS, 2014; ROSA, 2017). Todavia, compreendemos que:

[...] um dos princípios básicos, e que de antemão deve ser trazido à tona é o de que não se pretende dicotomizar as relações cidade-campo, mas questionar, no nível das políticas públicas, o mito de um Brasil urbano, com suas políticas voltadas essencialmente a contextos urbanos, que criam distorções e inadequações na realidade dos municípios (MUNARIM apud MUNARIM, 2014).

O chamado mito de um país essencialmente urbano reverbera diretamente na formulação e constituição de políticas públicas, as quais são feitas para as escolas urbanas tendo as mesmas como modelos ideais a serem seguidos inclusive por

7 Conforme discutido no capítulo: “Sobre o laptop PROUCA campo: principais características técnicas e suas implicações na inserção das tecnologias digitais na educação do campo”

escolas localizadas nas zonas rurais. Mesmo em escolas urbanas esse molde único de programa culminou em inadequações nas realidades das instituições brasileiras, marcada por regiões, municípios e escolas plurais e diversas, com carências e necessidades também diferentes, as quais, por tais peculiaridades conclamavam ações interventivas coerentes com as questões locais de cada instituição escolar (COELHO, 2014).

No campo, esse processo se fez ainda mais evidente, visto que, há nas escolas do campo especificidades temporais, formativas, curriculares, de práticas pedagógicas dentre outras. O entendimento que marca a Educação do Campo a exalta como um espaço de protagonismo e valoriza os saberes e conhecimentos advindos da prática social dos sujeitos camponeses, bem como “ênfatisa o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável” (DE SOUZA, 2008, p. 1090). Todavia, no tocante ao atendimento das singularidades pedagógicas, administrativas e culturais das instituições camponesas, nota-se que, em se tratando do PROUCA nas escolas do campo, estes traços distintivos não foram considerados, visto que, de acordo com o MEC: “*A única exigência era que as escolas do campo tivessem energia elétrica*” (Representante instância Federal, 2018), ou seja, não ocorreu atendimento às especificidades das escolas camponesas, nem mesma alguma adaptação da proposta original do programa para o acolhimento a pluralidade dos sujeitos camponeses, sendo observado na inserção do programa nas escolas do campo apenas um dos aspectos referentes a infraestrutura das mesmas que é a questão da energia elétrica.

Inclusive, sobre o quesito infraestrutura física das instituições educativas nota-se que a problemática da ausência desta é um dado onipresente em diversos trabalhos que tratam da inserção do PROUCA nas escolas públicas. Sobre isso, os autores Andriola e Gomes (2017) realizaram uma pesquisa em que se objetivou analisar algumas das características comuns nas teses e dissertações produzidas no Brasil acerca do PROUCA. O Estudo se compôs a partir da análise do conteúdo de 43 teses e dissertações publicadas no período 2008 a 2014. De acordo com os pesquisadores, foi possível concluir, com base na avaliação desses estudos, que um dos aspectos negativos que marcam a experiência do PROUCA são os “Problemas na infraestrutura das escolas do UCA, especialmente, instalações e rede elétrica,

deficiências na rede de internet, inadequações no ambiente da sala de aula e no local de armazenamento e guarda dos equipamentos” (BANDEIRA ANDRIOLA, GOMES, 2017, p. 283). Fato este que nos mostra que a questão infraestrutural foi um aspecto que culminou em dificuldades de uso dos dispositivos nas escolas assistidas pelo PROUCA.

Sendo um problema que marca a inserção do PROUCA nas escolas urbanas, nas instituições do campo, a questão da ausência da infraestrutura física torna-se ainda mais presente, visto que, conforme dados do censo escolar (2016) as escolas localizadas nas zonas rurais possuem ainda condições infraestruturais inferiores as escolas urbanas. Ainda em relação a isto Quartieiro e Souza (2015) discutem os contrastes da realidade do UCA em ambos os estados, e em relação a infraestrutura das escolas localizadas no estado da Bahia que receberam a época o projeto UCA foram observados:

[...] problemas em torno do fornecimento de energia elétrica (a maioria monofásica), falta de tomadas nas salas de aula, salas pequenas, pouco arejadas, falta de espaço para recreação e esporte, por situarem-se em prédios adaptados (antigas casas de moradia, padarias, casas comunitárias). (QUARTIEIRO, SOUZA, 2015, p. 29)

Esta situação de escolas com infraestrutura deficitária detectada na fase pré piloto e piloto do até então projeto, permaneceu na instituição do PROUCA como programa. De modo que, tal problema perpetuou-se na experiência do PROUCA quando este foi direcionado para o atendimento às escolas do campo. Além disso, em se tratando do PROUCA para o campo a seleção das escolas que receberam os dispositivos foi feita pelo próprio MEC, sendo que os critérios foram definidos por tal instância, e os municípios não participaram desse processo decisório. Foi inserida no roteiro de entrevistas uma pergunta sobre os critérios do MEC para a escolha das escolas do campo que participaram do PROUCA. As respostas obtidas nos permitem afirmar que os funcionários desconhecem esses critérios e que os municípios não tomaram conhecimento da formulação deles, ou sequer foram informados sobre a existência dos tais.

No tocante a essa temática o documento orientador do PRONACAMPO nos afirma que o alvo do PROUCA eram as “escolas com até 20 matrículas e *que não dispõem de infraestrutura para o laboratório*” (BRASIL, 2013, grifo nosso). Esta

informação a qual se encontra no documento que caracteriza e norteia as ações do programa contradiz o que foi solicitado no sistema SIGITEC na etapa de adesão dos municípios ao PROUCA em que se pedia no momento do “aceito” das secretarias municipais de educação que as escolas a serem atendidas pelo PROUCA tivessem uma estrutura de laboratório para o recebimento dos equipamentos (SANTOS, 2014). Não obstante, uma característica comum entre as instituições escolares que receberam o PROUCA foi o fato de as mesmas serem de pequenos porte, possuído no máximo duas salas de aula, com um ou dois professores e classes multisseriadas. Inclusive, nos dados que nos foi disponibilizado pelo MEC, a quantidade máxima de computadores entregues às escolas do campo da Bahia foram de 20 unidades, sendo que nenhuma instituição recebeu um número a mais.⁸

[...] Geralmente as menores: uma sala, uma cozinha, um banheiro. As maiores: duas salas, uma cozinha, dois banheiros e acho que tinha uma ou outra que tinha um pátio coberto, assim entre as duas salas, e às vezes tinha uma mini sala que eles colocavam os computadores ou então uma mini sala que usavam como sala de leitura, não mais do que isso (Representante da Gestão, Belo Campo, 2018)

Além da compra do equipamento e da pré seleção das escolas que receberiam o PROUCA, as responsabilidades do MEC em relação ao PROUCA para as escolas do Campo consistiria ainda em distribuir e instalar os equipamentos: “O MEC/FNDE compra, distribui e instala UCA (Um Computador por Aluno) nas escolas públicas de educação básica” (Representante Instância Federal, 2018). Todavia, nota-se que, quanto ao nível federal representado pelo MEC, sua função no tocante a implementação do PROUCA para as escolas do campo se restringiu apenas a compra, oferta e entrega dos dispositivos, se desobrigando inclusive de uma de suas atribuições que se refere a instalação dos equipamentos, até mesmo em programas cuja a instalação é extremamente necessária:

[...] Até o ProInfo foi instalado via município, não houve assistência por parte do MEC no sentido de orientação de instalação dos equipamentos tanto do ProInfo tanto do PROUCA”. (Representante Secretaria Municipal de Educação, Belo Campo, 2018)

Aliada a essa questão da “instalação” dos equipamentos nas escolas do campo, nota-se ainda que esta foi dificultada devido a entrega dos equipamentos ter sido nas secretarias municipais de Educação dos Municípios. Sendo as escolas

8 https://docs.google.com/spreadsheets/d/1oqy0p26DKxW0twyuvNjUJjZn1V9W_opRpE_4wG2xIgA/edit#gid=724821741

distantes dos centros e com endereçamento por vezes errado, o MEC considerou inviável deixar os *laptops* diretamente nas escolas. Com o recebimento dos equipamentos o município ficou encarregado de fazer a redistribuição dos mesmos para as escolas do campo. A entrega dos artefatos foi visto, inclusive, como uma das dificuldades do MEC de inserção do PROUCA nas escolas do campo.

[...] O endereçamento de muitas escolas estavam incompleto ou inexistente, ou a distância é maior que 30 km da sede do município, sendo necessário que a entrega fosse feita nas secretarias municipais de educação. (Representante Instância Federal, 2018)

Um outro dado importante a ser clarificado que diz respeito ao contexto macro desta pesquisa é o ente estatal. Conforme dados do MEC sobre a entrega dos *laptops* nas escolas do campo, todas as instituições educativas nas quais foi feita a escolha para a entrega dos computadores eram pertencentes aos municípios, as escolas do campo geridas pela instância estatal não foram contempladas com a entrega dos computadores para o campo dentro deste pregão de 2010.

Assim, a questão do desconhecimento, falta de informação e de dados sobre a chegada dos computadores, emergem repetidamente entre os argumentos mais marcantes nos discursos dos funcionários a cerca do programa. Se perpetuando no nível do desconhecimento dos Estados: *“Então a gente procura realmente dar subsídio aos municípios, mas nem tudo ainda a gente consegue ter esse alcance por que o público aqui prioritário é o público do Ensino Médio”* (Representante da Instância Estatal, 2018). Novamente emerge a dimensão da articulação entre os entes. Focados no atendimento ao seu rol de responsabilidades prioritárias, os entes por vezes acabam desconhecendo os projetos e programas os quais seguem sendo geridos solitariamente por uma determinada instância sem o devido apoio ou suporte.

5.2.1 Contexto micro: municípios e escolas do campo

Após a entrega dos equipamentos pelo MEC os Municípios se tornaram os únicos responsáveis por tudo o que diz respeito ao programa depois daí. Desde os melhoramentos na infraestrutura física da escola, na revisão e suporte elétrico, em caso de quebra é sua a função de consertá-lo; o que é complicado visto que esses

equipamentos além de possuírem uma tecnologia de baixa qualidade (SANTOS, 2014; ROSA, 2017), em caso de quebra dos mesmos é difícil consertá-los pois suas peças não são facilmente encontradas.

[...] O município que arca com as despesas, a parte de instalação. Tudo fica por conta do município, porque na verdade a orientação deles é que viria um técnico para poder fazer toda essa primeira parte de instalação, deixar tudo bonitinho para funcionar, só que não vem. Então chega um determinado tempo que os equipamentos ficam lá guardados e o município manda providência para instalar, para não perder. (Representante Secretaria Municipal, Belo Campo, 2018)

Ainda de acordo com o MEC “É de responsabilidade dos governos locais (prefeituras e governos estaduais) a manutenção dos equipamentos”. (Representante Instância Federal, 2018). A Portaria nº 68, de 09 de Novembro de 2012 também reafirma que a manutenção dos equipamentos, a segurança e o oferecimento de infraestrutura para o recebimento do mesmo deve ser feito pelas secretarias municipais de educação. Sendo dever destas:

[...] III – responsabilizar-se pela manutenção dos equipamentos doados, ressalvada a responsabilidade do fornecedor; V – zelar pela segurança e integridade dos equipamentos, inclusive acionar as respectivas garantias de funcionamento oferecidas pelo fornecedor (BRASIL, 2012)

No que se refere à relação UCA e os municípios foi possível analisar a partir da nossa experiência de imersão no cenário pesquisado que a instância municipal segue com dificuldade em oferecer às escolas a infraestrutura mínima para o recebimento dos equipamentos, bem como, não tem suporte técnico suficiente para fazer a manutenção e conserto de todos os *laptops*, os quais acabam por se amontoar quebrados nos depósitos das secretarias. Esse quadro se repete não só com o PROUCA, mas com as demais políticas que tratam da inserção de tecnologias, o MEC disponibiliza os equipamentos prometendo oferecer com eles a instalação, no entanto, o município é quem arca com as responsabilidades de manutenção do programa e cria suas estratégias/ táticas para que o material não se perca, e para que seja disponibilizado aos alunos. Entendemos assim que:

[...] Este modelo de política pública centrada na adesão a projetos implica em levar à gestão municipal uma série de obrigações, como no caso em questão, reformas em espaços físicos, fornecimento de

energia elétrica adequada ao número de equipamentos, entre outros, que os municípios e as escolas não têm capacidade ou não estão preparadas para enfrentar. (COELHO, 2014, p. 138)

Os municípios acabam aceitando programas que lhes são ofertados pelo MEC com promessas e objetivos que à primeira vista se mostram promissores, mas que acabam por colocar sob os mesmos e as escolas, responsabilidades, gastos financeiros e humanos. Desafios inúmeros os quais estes devem lidar de forma solitária. Lhes é negada inclusive a participação na elaboração e formulação de tais programas, especialmente no caso das escolas campesinas as quais receberam o PROUCA, idealizado sem que fosse feita nenhum tipo de adequação à realidade das escolas localizadas nas zonas rurais. São portanto, programas os quais podem ser visto como políticas verticais que chegam prontos e feito por quem desconhece completamente a realidade dos Municípios, secretarias e escolas campesinas, bem como, ignora suas necessidades e carências. Esse ciclo é fruto de um extenso processo de marginalidade sob o qual esteve ligada a educação escolar dos moradores das zonas rurais, há um histórico de esquecimento, ausência de políticas públicas específicas, de maneira tal, que ainda hoje, na contemporaneidade: “a imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve” (ARROYO, 1999, p. 17). Esta compreensão errônea se reflete nas políticas públicas de tecnologia, em especial o PROUCA, programa o qual nos revela que a especificidade do cenário educacional campesino não foi priorizado. Em desamparo, à espera de uma resolução por parte do MEC, que por vezes não chega, nos Municípios, o PROUCA e o PROINFO se situam na compreensão dos sujeitos participantes de pesquisa como:

[...] Programas totalmente eu não diria desorganizado por que é uma palavra forte, mas sem amparo. (Representante da Gestão das Escolas do Campo, Belo Campo, 2018)

[...] Mas a escola que eu trabalhava, do MEC foi nada, apenas recebimento (Representante da Gestão das Escolas do Campo, Belo Campo, 2018).

[...] Na época que eu trabalhava a gente não conseguia nada com o MEC. Tinha um sistema que a gente podia entrar mais nunca era respondido. Você entrava pra dizer dos laptops mas a gente nunca conseguia falar. (Coordenadora da Educação do Campo Intermediária, Itapetinga, 2018)

Tais programas, ao serem implantados sem a compreensão da realidade das escolas e Municípios campestres revelam que ainda há um longo caminho até que o modelo urbano deixe de ser visto como o ideal a ser seguido pela zona rural, inclusive, no âmbito das políticas públicas educacionais. Embora os escritos normativos, em especial aqueles que validam o PROUCA do campo (Lei nº 12.249, de 14 de junho de 2010) não consigam determinar o acontecer minucioso do cotidiano das escolas, em especial, as campestres, entendemos que estes devem trabalhar a partir da realidade destas, de seu corpo docente, materiais disponíveis, infraestrutura física entre outros. Pois o insucesso de determinados programas ou ações se dá desde de seu desenho inicial quando são projetados sem que as condições objetivas das escolas sejam consideradas, em nossa perspectiva isso é reflexo do:

[...] Modo de o Estado tratar as diferenças, não as considerando como tais, mas no sentido de as homogeneizar a partir de um padrão referencial do momento, pode excluir de vez parte da população do contexto social constituído, como é o caso do direito à participação na esfera produtiva e dos direitos básicos. (BONETTI, 2007, p. 78)

Frente ao analisado entendemos que responsabilizar somente os Municípios pela oferta de infraestrutura nas escolas para receber os dispositivos e além disso, pela manutenção dos mesmos é um fator problemático principalmente pelas dificuldades financeiras que os mesmos estão relegados, especialmente aqueles que se situam longe das grandes metrópoles do país nas quais há um maior desenvolvimento econômico. De acordo com os sujeitos participantes desta pesquisa há um distanciamento do MEC no tocante a dar prosseguimento ao programa junto aos municípios, assim a função da União acaba resumida apenas a entrega dos dispositivos:

[...] A parceria é no sentido de fazer a adesão, de receber o material. (Representante Secretaria Municipal de Educação Belo, Campo, 2018)

[...] Mas o problema mesmo foi a parte de formação, de como trabalhar com isso e de como veio isso. Não é de para quedas, as coisas não são assim do nada, tinha um propósito, um objetivo e simplesmente, entregar não faz efeito. (Representante Secretaria Municipal Belo Campo, 2018)

Inferimos então que a atuação do MEC no PROUCA para o campo, oferecendo apenas os equipamentos e a entrega dos mesmos e se desobrigando

das demais atribuições: formação de professores, assistência técnica, infraestrutura das escolas campestres entre outros, é um complicador na medida em que sobrecarrega os municípios com despesas, e estes, com as suas poucas condições não conseguem arcar sozinho com os custos da implementação e a manutenção dos programas nas escolas. De acordo com pesquisas feitas pela Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (Firjan), “86% dos municípios brasileiros estão em situação fiscal difícil ou crítica” (IFGF, 2017, p.16), além disso, “82% dos municípios não geraram nem 20% de suas receitas” (IFGF, 2017, p.18). Conforme o mesmo estudo “dos 4.544 municípios analisados, 3.905 (85,9%) apresentaram situação fiscal difícil ou crítica” (IFGF, 2017, p. 16). A questão regional também é uma dimensão importante a ser observada. Embora a crise fiscal alcance todo o país, as regiões norte e nordeste são as que possuem uma maior concentração de municípios nesta situação (IFGF, 2017). No âmbito dos estados, a Bahia concentraram o maior número de municípios com baixo investimento (263) ao lado de São Paulo (522) e Minas Gerais (625) (IFGF, 2017).

[...] A situação dos municípios tem se agravado ao longo dos últimos 20 anos, com a transferência de responsabilidades do governo federal para eles. Não há equivalência entre os recursos transferidos e as atribuições que emergem das ações de governo, dentre elas as políticas públicas educacionais. (COELHO, 2014, p. 141)

O regime federativo pressupõe que haja autonomia dos entes federados, o que é de extrema importância, visto que, o Brasil é um país plural, possuindo uma diversidade de contextos, realidades, especificidades e culturas as quais devem ser validadas e consolidadas, no entanto, no caso deste programa que é fruto de uma política de inserção de tecnologias, ocorre uma suposta autonomia baseada na descentralização das ações, tal característica não favorece o protagonismo dos sujeitos da esfera municipal, pois estes com seus baixos índices de arrecadação têm dificuldades para manter tais programas,

[...] O que ocorre nesse processo é uma responsabilização das municipalidades por parte do poder central no que diz respeito à oferta educacional (...). É-lhes atribuída, muitas vezes, a função de administrar programas governamentais gestados centralmente, de forma que assumam o sucesso ou fracasso deles. (ARRUDA, SANTOS, 2017, p. 383)

Em nossa análise, as palavras: centralização e descentralização são chaves para compreender a inserção do PROUCA no campo. Enquanto, por um lado temos

uma centralização do processo decisório do PROUCA para o campo, cuja ocorrência se dá desde dos momentos iniciais: na escolha pela União do material a ser entregue, em que se estabeleceu e selecionou pela mesma, o preço e a quantidade a ser comprada, como também, a empresa que forneceria os computadores. Até a seleção das escolas que o MEC e a União consideravam aptas a receberem os equipamentos, assim toda essas etapas foram idealizada via União sem a participação ativa dos sujeitos do campo que receberam o que já estava pré estabelecido. Após isso, ocorre a descentralização, pois a parte de execução da política, ou seja, o “colocar em prática” tais idealizações feitas por uma instância superior é dirigida somente pelo município, ao qual cabe proporcionar às escolas concretude plena das ações, no entanto, sem que sejam garantidas as condições mínimas para que os sujeitos sejam autônomos no processo de implementação/ atuação da política. Em nossa percepção apreendemos que, tais controvérsias implicam diretamente em sobrecarregar as demandas municipais e criar impedimentos para que a política seja de fato inserida plenamente na realidade municipais e das escolas. Em contraponto a essa lógica concordamos com Saviani (2010), quando este nos afirma que:

[...] é preciso também ter presente que a melhor forma de fortalecer as instâncias locais não é, necessariamente, conferir-lhes autonomia deixando-as, de certo modo, à própria sorte. Na verdade, a melhor maneira de respeitar a diversidade dos diferentes locais e regiões é articulá-los no todo, e não isolá-los. Isso porque o isolamento tende a fazer degenerar a diversidade em desigualdade, cristalizando-a pela manutenção das deficiências locais. Inversamente, articuladas no sistema, enseja-se a possibilidade de fazer reverter as deficiências, o que resultará no fortalecimento das diversidades em benefício de todo o sistema. (p. 5)

Assim, com base na análise realizada, percebemos a necessidade de fortalecimento da instância municipal, no sentido de que, as condições necessárias para a manutenção, preservação e criação de projetos e programas sejam asseguradas. Sem que contudo, o oferecimento dessas condições impliquem em engessamento e verticalização das ações o que culminaria na perda da diversidade e pluralidade que marca os municípios brasileiros. Enfatizamos, no entanto, que autonomia não é sinônimo de descentralização, desresponsabilização e abandono, mas significa oferecer condições materiais, financeiras e humanas essenciais para o desenvolvimento independente dos sujeitos em seu processo de atuação/

encenação política.

A necessidade de fortalecimento das instâncias municipais é validada também pelo fato destas serem as referências mais próximas para aos atores escolares. Isto é, as instituições educativas camponesas ficaram sem um apoio incisivo tanto no plano macro (federal, estadual) e ainda o ente mais próximo que poderia ter assessorado e acompanhado o processo de implementação que seriam os municípios encontram-se enfraquecidos no que se refere a área educativa. As escolas ficam, dessa forma, sem apoio para resolver os problemas advindos da inserção desses equipamentos em sua realidade, ficando sem condições de inclusive fazer pequenas adaptações tanto da infraestrutura do edifício escolar como das práticas cotidianas com tecnologia. Estas temáticas específicas que norteiam as escolas, suas táticas e estratégias forma desenvolvidas com mais intensidade nos capítulos subsequentes, especialmente no capítulo sete no qual tratamos dos cotidianos escolares camponeses, suas dificuldades, adequações e limitação em se tratando da incorporação destes equipamentos nas escolas camponesas.

6. SOBRE O LAPTOP PROUCA CAMPO: PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS E SUAS IMPLICAÇÕES NA INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Lei de nº 12.249 de 11 de Junho de 2010 cria o Programa Um Computador por Aluno – PROUCA. Em seu artigo 7, inciso primeiro estabelece que: “Ministros de Estado da Educação e da Fazenda estabelecerá definições, especificações e características técnicas mínimas dos equipamentos (...) podendo inclusive determinar os valores mínimos e máximos alcançados” (BRASIL, 2010a). Dessa maneira, as configurações técnicas dos equipamentos a serem ofertados pelas escolas deveriam assim, ser determinadas por órgãos governamentais aos quais caberiam o estabelecimento de padrões de preço e de hardware e software dos equipamentos. De acordo com entrevista com representante do MEC os *laptops* destinados às escolas do campo foram escolhidos por meio de pregão realizado pelo FNDE.

Neste mesmo ano da lei que cria o PROUCA, foi lançado o Edital nº 57/2010 – Processo Administrativo nº 23034.024895/2010-66, sendo uma licitação na modalidade de pregão eletrônico do tipo menor preço. Em que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, como uma autarquia do MEC estabelece as normas gerais para a aquisição dos chamados *laptops* educacionais. A quantidade estimada para a compra era de até seiscentas mil unidades, sendo para o Centro-Oeste, Norte e Sudeste quatrocentos mil e os duzentos mil restantes para o Nordeste e Sul do país (BRASIL, 2010a).

Quanto as características técnicas eram previstas inúmeras determinações, dentre elas, destacamos: tela de Cristal Líquido (LCD), sendo esta colorida, integrada ao gabinete do equipamento e de no mínimo sete polegadas. Concernente à memória ou unidade de armazenamento, esta deveria ter a capacidade mínima de 3 GB livres restantes mesmo após a instalação do sistema operacional e os demais aplicativos. Já a Bateria, foi especificado o funcionamento da mesma com uma autonomia mínima de três horas com o equipamento ligado e o tempo de

carregamento máximo deveria ser de três horas e trinta minutos. Soma-se a isso, que para fins fotográficos ou de filmagem, o computador deveria possuir uma resolução mínima de 640 x 480 com trinta quadros por segundo e ter um Software já incluso ao sistema operacional, que permitisse ao usuário filmar e fotografar (BRASIL, 2010b). Nas questões de software, determinava-se que o sistema operacional seria o GNU/Linux, baseado no modelo de *software* livre e de código fonte aberto, permitindo o uso de dispositivos externos, como pendrive e câmeras fotográficas. Os aplicativos instalados deveriam também ser baseados em *software* livre, possuindo uma interface gráfica para acesso às suas diversas funcionalidades (BRASIL, 2010b).

O pregão começou em 29 de setembro e se estendeu até seis de outubro. Contou com a participação na licitação de cerca de 20 fabricantes, entre as quais estavam as multinacionais HP, Dell, Lenovo e Samsung (SOARES, 2010). A empresa vencedora desse processo licitatório foi a Positivo e na ata celebrada entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e a empresa fornecedora do equipamento, ficou estabelecido o valor final da compra de 213.060.000 (duzentos e treze milhões e sessenta mil reais) (BRASIL, 2010c), sendo este valor distribuído por regiões do país. Assim, as regiões Centro Oeste, Norte e Sudeste ficariam com a quantidade de 400.000 dispositivos, cujo valor unitário saiu por trezentos e quarenta e quatro reais e dezoito centavos enquanto o Nordeste e o Sul ficaram com 200.000 *laptops* a um custo de trezentos e setenta e seis reais e noventa e quatro centavos cada (como se observa na figura 4). A ata esclarece ainda que nestes valores já estavam incluídos todos as despesas, tais como: “custos diretos e indiretos, fretes, tributos incidentes, taxa de administração, materiais, serviços, encargos sociais, trabalhistas, seguros, embalagem” (BRASIL, 2010b).

Figura 5: Ata de Registro de Preços PROUCA

Item	Descrição	Marca	Quantidade	Preço Registrado	Valor total Registrado
1	Laptops Educacionais, conforme especificações contidas no Anexo I do Edital 57/2010 – FNDE/MEC Para atender às REGIÕES CENTRO OESTE, NORTE e SUDESTE	POSITIVO	400.000	R\$ 344,1800	R\$ 137.672.000,00
2	Laptops Educacionais, conforme especificações contidas no Anexo I do Edital 57/2010 – FNDE/MEC Para atender às REGIÕES NORDESTE e SUL	POSITIVO	200.000	R\$ 376,9400	R\$ 75.388.000,00

Fonte: MEC/FNDE

A partir dos trabalhos realizados no GEC, os quais analisaram os dispositivos entregues às escolas urbanas e do campo, em relação as suas potencialidades e limites para os usos dos alunos, professores e familiares (SANTOS, 2014; ROSA 2017), como também, fundamentados na nossa própria experiência empírica, pudemos analisar as principais atribuições e configurações técnicas que possuem os computadores destinado às escolas campesinas e suas principais limitações no que se refere a inserção dessa tecnologia no cotidiano escolar campesino. Estes trabalhos, anteriormente mencionados, fazem uma investigação crítica e criteriosa a cerca dos limites e possibilidades de uso que estão postos em tais equipamentos e serviram de suporte para a construção da análise do presente estudo destacando as principais problemáticas relacionadas ao hardware e software que emergiram a partir da nossa inserção nos contextos de pesquisa. No caso da Educação do Campo, os *laptops* entregues às escolas do campo foram comprados via Edital pregão Eletrônico 57/2010 pelo MEC/ FNDE e distribuídos as escolas via PRONACAMPO. O modelo dado foi da empresa vencedora da licitação, a Positivo e seu dispositivo Mobo S7 (Figura 6).

Figura 6: Laptop Positivo Mobo 57



Fonte: Google

Tais características técnicas destes dispositivos serão objeto de nossa reflexão e serão contrastadas com as necessidades dos sujeitos do campo participantes dessa pesquisa, a partir de seus relatos, percepções e sentidos que estes conferem e vivenciam em relação ao PROUCA.

Dentro dessa lógica analítica, Ball e outros autores (BALL, MAGUIRE; BRAUN, 2012) defendem que é preciso dar ênfase aos sujeitos e aos seus processos de protagonismo no tocante a tradução e reinterpretação na prática cotidiana do que está previsto nos escritos legais. O autor faz ainda, uma crítica a estudos que ao centrarem suas análises apenas na parte decisória, textual ou implementacional das políticas em educação, esquecem-se de uma dimensão importante da política que se desenvolve por professores, alunos, gestores, coordenadores e demais membros da comunidade escolar. Isto posto, intencionamos fazer uma análise dos dispositivos quanto aos seus limites e potencialidades, confrontando os textos legais, os antecedentes de pesquisa que tratam desta temática do PROUCA, dando ainda centralidade às percepções dos sujeitos do campo participantes desta pesquisa, os quais vivenciam em um contexto prático as nuances, contradições e desvelamentos da presença de tais equipamentos em seu cotidiano escolar.

6.1 O HARDWARE E SUAS LIMITAÇÕES NO QUE SE REFERE À UTILIZAÇÃO DO MESMO NAS ESCOLAS DO CAMPO.

No que se refere às características presentes no hardware, os *laptops* educacionais entregues às escolas do campo têm tela de cristal líquido de 7 (sete) polegadas, com resolução gráfica horizontal de 800 pontos e vertical de 480 pontos. Uma tela pequena que pode dificultar a visualização de imagens, ou de aplicativos que necessitem de maior resolução de vídeo (SANTOS, 2014). O tamanho limitado da tela foi um dos aspectos que observamos como problemático para o uso dos *laptops* pelos participantes da pesquisa, uma questão já levantada por outros estudos que trabalharam com o UCA (SANTOS, 2014; PRETTO, COELHO; ROSA, 2017) e que também foi notório no direcionamento do programa às escolas do campo. A tela diminuta acaba se tornando uma barreira para a visualização dos alunos, dificultando o uso de programas básicos tais como: jogos, editores de texto e planilhas, por exemplo. Para os sujeitos participantes desta pesquisa:

[...] Até mesmo o tamanho da tela para mim, no meu ponto de vista, traz um problema para escola. Porque tela pequena vai forçar a criança, o aluno, a forçar um pouco mais a vista, não sei o porquê dessa tela daquele tamanho. Por que você olha pra tela e pensa que é um tamanho, aí depois que você liga a tela, você ver que ela é menor do que aparenta ser, ela já é pequena, quando você liga ela já é menor. (Técnico Itapetinga, 2018)

Outra questão sobre o equipamento, se traduz no material físico que o forma, é notório o alinhamento deste com a perspectiva de tecnologias a baixo custo, apregoada desde a nascente do projeto OLPC, pois a carcaça do laptop é feita com um tipo de plástico mais barato e frágil, podendo assim ser quebrado sem dificuldades, somente a alça de transporte é de material emborrachado, mas também, de fácil rompimento (ROSA, 2017) o que pôde ser observado no contexto de pesquisa, visto que, alguns *laptops* estavam com a alça quebrada.

De acordo com os dados produzidos mediante as entrevistas e observações no campo de pesquisa, notamos que uma das questões que marcam a experiência das instituições escolares campesinas com o PROUCA foi a preocupação destas com a integridade física dos computadores. Diante das constantes quebra dos equipamentos, as escolas passaram a adotar diferentes táticas/estratégias a fim de viabilizar a conservação dos mesmos.

Certeau (1998) aborda em seus estudos as peripécias do cotidiano, compreendendo este, como arte de saber fazer cuja ocorrência se desenvolve no submundo das estruturas de poder, nos clarificando que os sujeitos não são passivos, ou triviais consumidores da ordem dominante imposta. O autor apresenta através de seus estudos sobre o cotidiano, dois conceitos chaves para compreendermos esse processo de uso das escolas e de descobertas pelas mesmas de algumas das debilidades dos dispositivos. Desde essa perspectiva, podemos observar que no cotidiano das escolas, as táticas e estratégias se articulam, mesclam-se na investida de cumprir as contingências dos governos de incorporação de *laptops* educacionais nas escolas do campo.

Isto posto, Certeau (1998) nos esclarece que a estratégia se caracteriza pela conquista e manutenção do poder, dito de outro modo, o controle político, ideológico ou até mesmo físico do lugar, seja este, entendido em seu sentido simbólico e/ou material, pelas instituições e empresas. Desse modo, ao manejar o lugar, abre-se caminhos para que o tempo seja vencido, domina-se o lugar e em decorrência disso conquista-se o tempo, em outras palavras, “é uma vitória do lugar sobre o tempo” (p. 99). No âmbito das estratégias, permite-se assim o controle das circunstâncias, da visão futura, vislumbra-se os próximos territórios a serem conquistados. Logo, estratégia pressupõe a existência de

[...] um tipo específico de saber, aquele que sustenta e determinam o poder de conquistar para si um lugar próprio. De modo semelhante, as estratégias militares ou científicas sempre foram inauguradas graças à constituição de campos “próprios” (cidades autônomas, instituições “neutras” ou “independentes”, laboratórios de pesquisas “desinteressadas” etc.). Noutras palavras, um poder é a preliminar deste saber, e não apenas o seu efeito ou seu atributo. (p. 100)

Por outro lado, as táticas sugerem insurgências, pequenas rebeliões que se dão dentro destes lugares controlados. Estas se desenvolvem nas astutas e minuciosas ações daqueles que são considerados os dominados. As táticas se dão na esfera do não controle do lugar próprio (CERTEAU, 1998) sua ação é movente, deslocando-se de forma marginal no território dominante do inimigo,

[...] E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação: a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo” (...) e no espaço por ele controlado. (p. 100).

Nesta dimensão, os sujeitos praticantes do cotidiano constroem antidisciplinas pois a poética das ações, das distorções, estabelecem formas de vida e consumos outros, em astúcias minuciosas, escondidas, obscurecidas, de tal forma que, os dominantes por vezes não conseguem perceber, são microações inseridas na cotidianidade, quase imperceptíveis, incontroláveis, mas que se alastram e modificam sorrateiramente o estágio anterior das coisas (CERTEAU, 1998). A construção teórica/prática do cotidiano nos mostra ainda que mesmo diante de uma sociedade capitalista cuja lógica é o consumo exacerbado de bens e serviços pré estabelecidos, é possível “a multidão anônima abrir o próprio caminho no uso dos produtos impostos pelas políticas culturais, numa liberdade em que cada um procura viver, do melhor modo possível, a ordem social e a violência das coisas” (DURAN, 2007, p. 119). E em se tratando do contexto escolar, as artes de ser e fazer que se desenvolvem neste cotidiano revelam que os sujeitos do trato educativos podem construir espaços e tempos para a criação e inovação mesmo em se tratando do consumo de bens prescritos, desse jeito, nota-se que: “Tais invenções do/no cotidiano vão produzindo uma ‘cultura’, saberes pedagógicos da escola, saberes produzidos por professores e alunos, na dialeticidade da vida cotidiana, na concretude do cotidiano escolar” (DURAN, 2007, p. 127).

Como exemplo dessas táticas/estratégias adotadas pelas escolas e secretarias, podemos mencionar que para preservar os artefatos, foi desenvolvido um sistema de monitorização inventado por uma das instituições campesinas que colocou nomes nos respectivos computadores usados por cada criança com a finalidade de acompanhar o uso das mesmas, e se tais usos implicariam diretamente na quebra dos dispositivos. Estas ações se relacionam diretamente com o conceito de cotidiano que atravessa nossa pesquisa e a inserção de um programa de governo, no caso o PROUCA, no cotidiano escolar campesino. Neste contexto, o PROUCA pode ser considerado um programa normativo, possuindo regras advindas “desde o poder”, frente a este, a instituição educativa tem que cumprir suas normativas, mas, ao mesmo tempo, a comunidade faz uso da sua criatividade e desenvolve seus próprios sistemas de controle baseados nas características das escolas e de seu alunado.

Consideramos que tal atitude empregada pela escola, encontra-se situada tanto no âmbito das táticas quanto das estratégias. Na dimensão das táticas percebemos que a escola autonomamente se incumbiu na criação de maneiras

outras, não previstas nos textos legais do PROUCA, de reorganizar suas práticas cotidianas ao personalizar e individualizar os equipamentos com os nomes dos alunos. Inserindo uma dinâmica nova e peculiar na minuciosidade do cotidiano escolar, pois “essas ‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais usuários reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural”(CERTEAU, 1998).

Colocar nomes nos dispositivos foi uma atitude que à primeira vista parece simples e desprovida de intenções e significados, mas que estão imbuídas de astúcias e expertises dos sujeitos, pois as táticas são também “gestos hábeis do ‘fraco’ na ordem estabelecida pelo ‘forte’, arte de dar golpes no campo do outro, astúcias de caçadores, mobilidades nas manobras” (CERTEAU, 1998, p. 104). Notamos ainda, na arena das táticas campesinas, que o próprio movimento político entorno da consolidação das escolas do campo é por si só composto de táticas subversivas, resilientes que ao penetrarem engenhosamente nas profundezas da arquitetura política do país conseguiram fazer com que alguma de suas pautas fossem atendidas, incluindo nestas, a Política Nacional de Educação do Campo, pois a tática é incisiva, ela “opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende” (CERTEAU, 1998). Conquanto, ao mesmo instante em que a escola, dentro de uma macroestrutura de poder deve ser considerada uma instituição a qual situa-se do lado do mais “fraco”. (CERTEAU, 1998) Sendo legitimada por órgãos e entidades que ocupam uma posição privilegiada de poder e até mesmo de controle sobre a mesma, além disso, é capaz de traduzir-se em movimentos emancipatórios, nota-se, por outro lado, que em uma microestrutura composta pelas comunidades, famílias e pelos alunos, a escola pode situar-se como uma instituição que exerce formas de controle sobre os demais membros da comunidade escolar, inclusive, os alunos. Tais exemplificações, embora se tratem de situações e dimensões diferentes, a primeira, a luta pela construção de uma política nacional que legitima a educação do campo e a segunda, as escolas do campo e suas formas de organização e também controle, é possível visualizar que em ambas as circunstâncias a base da criatividade e da adaptação podem ser observadas, o que nos desvela a variedade e singularidade das táticas/ estratégias desenvolvidas nos cotidianos assimilados pelos campesinos.

Dito isto, consideramos que tal atitude adotada por essa escola no trato desses *laptops* nos revelam também uma estratégia de monitoramento, por quem

nesse contexto é o mais “forte” (escola) sob os considerados mais “fracos” (no caso, alunos). Apesar dessa tentativa de controle vigiado por parte da escola, acabou-se constatando que a fiscalização individualizada sobre os dispositivos, (e portanto o perigo de punição sobre o estudante) não mudou o fato de que os computadores continuavam a quebrar. Foram inúmeros os fracassos obtidos na tentativa de manter a integridade do material recebido, face a toda essa problemática, persiste a imagem segundo a qual o principal motivo das quebras é a baixa qualidade dos equipamentos.

[...] Eu comecei a perceber que não era mau uso não. É o próprio aparelho que com tempo ele começa a entrar em desuso, por que não tem condição. É tanto que não aconteceu só comigo, várias escolas. Teve escola que não aconteceu tanto, por que não usava tanto quanto eu. Tinha escola que usava um ou dois ou três, não pegava pra fazer aquele trabalho. Mas aquelas que usava, que trabalhou como eu, os laptops deram problema e não teve concerto, aí não teve evolução. (Professora 3, escola 3, Itapetinga, 2018)

O quesito das quebras foi também percebido pelas Secretarias Municipais, responsáveis diretas pela manutenção dos *laptops*, as quais também reafirmavam a qualidade ínfima dos dispositivos: “A gente não consegue utilizá-los com a configuração, com o modelo, enfim, com o sistema operacional, tá tudo obsoleto” (Representante atual Secretaria Municipal de Educação, Itapetinga, 2018). Aliado a isso, observa-se que os dispositivos desde sua chegada nas secretarias (2013) foram vistos pelos sujeitos como ultrapassados, obsoletos e inferiores.

[...]Eu acredito que em 2011 essas máquinas já estavam ultrapassada quanto mais 2017. (Representante atual da Secretaria Municipal de Educação, Itapetinga, 2018).

[...]O material que eu acredito, ele já chegou meio ultrapassado. Não foi nesta gestão agora, mas eu acredito que pela configuração dos notebooks eles já devem ter chegado meio ultrapassado. Máquinas assim bem obsoletas. (Representante Atual da Secretaria, Itapetinga, 2018)

A partir da imersão no campo de pesquisa e das entrevistas realizadas foi observado que na percepção dos sujeitos há uma associação da “boa tecnologia” e sua utilidade, com a novidade. Então, ver que o aparelho não é novo, no sentido de ter hardware e software atualizados e correspondentes aos modelos vendidos normalmente no mercado tecnológico, acaba sendo mais um argumento para

identificar os computadores enviados às escolas do campo como de baixa qualidade.

A qualidade limitada do material foi também observada pelas gestoras e demais membros da secretaria municipal e professoras que ao iniciarem o uso com os alunos percebiam as limitações do aparelho. *“Pelo que eu vi o laptop não durou muito tempo, já começou a dar um monte de defeito, aí a gente tinha que deixar lá de lado e ir usando os outros enquanto estavam tendo funcionamento”* (Coordenação Pedagógica Atinga, Itapetinga, 2018). Para os professores que trabalharam com os *laptops*, a precibilidade dos dispositivos foi ainda mais evidente, visto que, logo que começaram a ser utilizados os aparelhos quebraram, de forma que, atualmente, nas palavras de uma das professoras: *“os laptops já estão se estragando, já não ligam mais. A impressão que a gente tem é que são descartáveis”* (Professora 1, Escola 2, Itapetinga, 2018).

Em seguimento a estas compreensões, analisamos ainda que a marca dos *laptops* entregues às escolas campesinas, também causou desconfiança dos sujeitos do campo, os quais demonstraram insatisfação em relação a escolha da empresa fabricante dos equipamentos: *“Veio um laptop que tinha toda chance de quebrar: positivo”* (Coordenadora Pedagógica Antiga, Itapetinga, 2018). Vemos nesse íterim, a pouca ou nula participação dos campesinos no processo decisório de escolha dos artefatos que os mesmos utilizaram. Por fim, os equipamentos foram percebidos pelos participantes desta pesquisa como pouco usáveis, estando ausente dos mesmos as características que tais sujeitos consideram mais valiosas: materiais resistentes, uma tela com tamanho maior, modelo atualizado e marca conhecida.

Ainda no que concerne ao hardware, direcionado à capacidade de funcionamento da bateria, sabemos que elas demoram cerca de “2 horas e 30 minutos para carregar, e quando em utilização constante, tem suportado trabalhar com autonomia de no máximo 3 horas”(SANTOS, 2014). Nas escolas do campo que compuseram o corpus de análise desta pesquisa, a questão da recarga foi também um ponto problemático, pois, além de não possuir uma rede elétrica que tornasse viável a recarga simultânea dos equipamentos, as secretarias municipais não autorizaram a entrega dos mesmos aos estudantes de modo que os aparelhos ficavam nas escolas, o que dificultava ainda mais a recarga e a utilização dos

laptops nas aulas. Além da demora na recarga das baterias, e da fragilidade e deficiência do equipamento, problemas recorrentes em diversas pesquisas (CORDEIRO, 2014; SANTOS, 2014; ROSA, 2017) um quesito adicional discutido nesses estudos e presente em nossas observações em campo se trata do *software* e da lentidão do processamento da máquina de modo geral e das dificuldades dos municípios em atualizar-lhos e modificá-los.

6.2 O SOFTWARE E SUAS LIMITAÇÕES NO QUE SE REFERE À UTILIZAÇÃO DO MESMO NAS ESCOLAS DO CAMPO

Quanto ao sistema operacional das máquinas, sabe-se que este é *software* livre, o que condiz com o conceito do projeto matriz da OLPC. O *Software* é basicamente um programa de computador, principal responsável pelo pleno funcionamento da máquina, “sem ele, a máquina (o hardware) não funciona. Ou seja, um computador depende do software para realizar qualquer tipo de operação ou processamento” (BONILLA, 2014. p. 206).

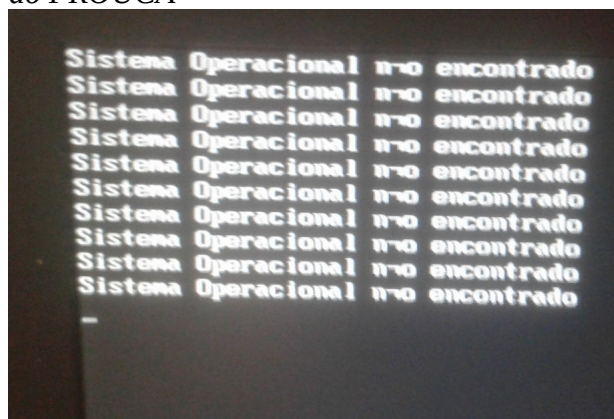
O *software* é formado pela chamada linguagem de programação que por sua vez é composta por uma rotina de comandos denominado código fonte. Conhecer e dominar tal código é de fundamental importância, pois através do acesso e da possibilidade de estudo e manipulação se estrutura o desenvolvimento tecnológico e a produção aberta e colaborativa do conhecimento. Todavia, este conhecimento passou a ser alvo de interesses mercadológicos, o que culminou então na tentativa de privar a manipulação destes por terceiros. Ao monopolizar o *software*, impede-se que o conhecimento sobre ele, bem como seu avanço, seja algo livre e democrático. Em contraponto a essa lógica empresarial, capitalista e cerceadora de direitos coletivos, surgem movimentos em prol da liberação da informação e conhecimento como o *software* livre, um movimento contra hegemônico liderado por ativistas, pesquisadores e desenvolvedores,

[...] o que caracteriza um *software* livre é a liberação do código fonte, ou seja, a liberação do conhecimento. Uma vez público o sistema que explicita todas as rotinas de processamento do software, é possível estudar, modificar, aperfeiçoar um software, num processo ininterrupto, e com a participação de todos aqueles que tiverem interesse no foco de atuação desse software. (BONILLA, 2014. p. 209)

O *software* livre possui quatro liberdades: a primeira é liberdade para executar o programa, a segunda é a liberdade de estudar como o programa funciona e adaptá-lo para as suas necessidades, a terceira é a liberdade de redistribuir, e a quarta se refere à liberdade de modificar o programa e liberar essas modificações. Tais liberdades são garantidas pelas licenças de *software* livre, como a GNU (General Public Licence) (BONILLA, 2014). Em se tratando de educação, a adoção destes *softwares* é essencial, visto que, esta tem um papel decisivo na construção e difusão do conhecimento, logo, a educação que se pretende democrática e transformadora, deve fugir dessa lógica bancária e reprodutivista, preocupando-se por outro lado em trabalhar

[...] na perspectiva de formar o ser humano programador da produção, e não de treinar um ser humano mercadoria, tendo esse sistema como base a realidade maquínica dos meios de comunicação - dos mais simples aos mais sofisticados, tornando viável o desenvolvimento de suas ações com todos esses elementos. (PRETTO, 2013, p. 126)

Figura 7: Tela inicial de um dos computadores do PROUCA



Fonte: autor

No caso do PROUCA, sabe-se que neste, existe o ideário de adoção de *softwares* de natureza livre, inclusive nos *laptops* que foram destinados às escolas do campo. O sistema operacional instalado nos dispositivos foi o Mandriva Linux baseado em *software* livre. Este sistema nasceu a partir da junção entre um antecessor chamado Mandrake Linux, e a empresa brasileira Conectiva.⁹ No entanto, embora o *software* instalado nas máquinas sejam ditos livres, notamos que

⁹Conforme informações extraídas do Wikipédia (2018)

estes vêm incorporados de forma fechada, sem a possibilidade de modificação. Harley Rosa (2014) em sua pesquisa, a qual buscou analisar o *software* e *hardware* dos dispositivos do PROUCA, nos reafirma essas dificuldades em relação ao *Software* instalado nos aparatos:

[...] o Mandriva Mini não permite algumas personalizações comuns a vários outros sistemas operacionais, como, por exemplo, criar novos atalhos para aplicativos na área de trabalho, nem mesmo removê-los caso queiramos deixá-la com um visual mais limpo. Não são permitidos ainda alterar a resolução da tela para, por exemplo, facilitar a visualização de imagens maiores; modificar a barra de tarefas, inserindo ou removendo ícones, dentre outros. (ROSA, p. 181)

Nas escolas lócus desta pesquisa, essa perspectiva fechada do software, aliado a baixa memória para processamento e armazenamento de dados tornaram difícil a manutenção e a atualização de novas versões do *software* Linux nos aparelhos, bem como, reduziram a viabilidade de instalar nas máquinas aplicativos diversos. Esta foi um dos impasses que as instituições educativas tiveram que lidar.

[...] *Linux é um aplicativo que é de graça e ele foi produzido justamente pra isso. Assim: tem as versões agora dele 5.0, tem a 6.0 que eu acho que é a mais nova. São aplicativos que se forem trabalhar com eles tem coisas boas, mas esse daí (se referindo ao laptop) ele é bem, bem escasso, bem reduzido mesmo, inclusive esse cabe em 3 Giga de memória de tão leve que é. (Técnico atual Itapetinga, 2018)*

O imenso obstáculo ou a quase impossibilidade de agregar novos programas aos *laptops*, foi um dado observado também pelos professores que lamentavam a pouca possibilidade de incluir novos aplicativos. Diante da ausência de internet nas escolas do campo, o uso constante dos mesmos aplicativos pelos alunos, acabaram em pouco tempo tornando os dispositivos obsoletos, enfadonhos e com poucas opções de uso e apropriação por parte dos professores e estudantes. Tais dilemas são evidenciados nas falas dos sujeitos:

[...] *A gente só trabalhava mesmo com o que o próprio sistema oferecia por que ele não tinha como desbloquear a senha e colocar novos jogos, jogos pedagógicos para se trabalhar com as crianças, aí no caso, quando a gente entregou a uma pessoa que tinha conhecimento, ela estudou e falou: não, positivo não dá possibilidades de você tá colocando outras coisas, é somente aquilo que ele entregou. Somente com o que já tinha, com o programa que a positivo enviou nos laptops. (Professora 6. Itapetinga, 2018)*

[...] Os meninos vão usando, usando, aí tem que renovar. Por exemplo: os jogos. Na época que eu cheguei mesmo, a menina instalou uns jogos de alfabetização dentro de todos, não pode ser muito por que a memória é pequena. (Representante antiga da Coordenação, Itapetinga, 2018)

[...] Não dá pra agregar muita coisa a ele ou nada a ele. É o que tem nele! Você usa o que tem nele e acabou! Tipo assim: se eu tenho igual os infocentros que eu faço a manutenção aqui da rede eu tinha o 3.0 aí eu atualizei para o 5.0 aí você vai adicionar outros jogos educacionais, jogos de matemáticas, jogos de português eu consigo adicionar novos, se tem produzido. Esse aqui (aponta para o laptop) é o que tem! (Técnico em informática atual, Itapetinga, 2018)

Compreendemos assim, que nas entre linhas desta série de problemas nos dispositivos, está a propagação de um imaginário em que se deve utilizar as tecnologias nas escolas do campo em uma lógica de mero consumo, sem oportunizar aos sujeitos a possibilidade de modificação do sistema operacional, o que dialoga com os fundamentos que compõe o *software* proprietário, ao simplesmente oferecer pacotes prontos e fechados já instalado a priori, sem proporcionar a perspectiva de manipulação deste, bem como restringindo-o no que concerne à produção colaborativa do conhecimento (PINHEIRO; ROSA; BONILLA; 2012).

Em se tratando ainda do sistema operacional adotado nos *laptops* e sua relação com os praticantes do cotidiano escolar campesino, é observável que há novamente uma idealização por parte desses sujeitos sobre o que é a boa tecnologia. De maneira que, a atribuição de sentidos e valores destes usuários no tocante as TIC torna-se, em certa medida, modelada para que eles sejam consumidores de sistemas proprietários os quais dominam o mercado comercial, por conseguinte, tais sujeitos tendem a considerar o que não se aproxima do que é vendido largamente por esse comércio, como inferior. Além disso, como meros compradores de produtos, os indivíduos estão atravessados pela lógica de mercado a qual se perpetua através da aquisição da novidade e do *upgrade* permanente. Assim, a questão de o trato das pessoas com as tecnologias estarem tão marcadas pela ideia de consumo, no qual se tornam simples usuários, os distancia da perspectiva de criadores e produtores de conhecimentos e informação. Este conjunto de desafios faz parte de uma das inúmeras dificuldades para a implantação desse tipo de programas no cenário educacional.

Tais problemáticas evidenciam uma visão centralizadora e imperialista de educação em que se impõe aos professores e alunos o que estes devem ter, consumir e usar em suas aulas quando se trata de tecnologias digitais. Pressupõe ainda a existência de um tipo de “uso correto” o qual foi previsto pelo governo e gerado por administradores do sistema, e entre as características deste uso não está contemplada a possibilidade de instalar novos aplicativos nos computadores, nem de favorecer a livre iniciativa dos sujeitos do trato educativo. Isto posto, concordamos com as observações de Rosa (2014) que restrições dessa natureza apenas servem para reforçar na Educação um modelo de mero consumo o qual permite aos sujeitos camponeses utilizar tão somente o que lhes foi posto prescritivamente, desconsiderando assim, suas experiências de vida e suas especificidades.

Entendemos ainda que esta visão de oferecer aos Municípios e escolas do campo, dispositivos com sistemas operacionais fechados, nos quais não há chance de modificação, alteração e atualização pelos sujeitos fere e vai de encontro aos princípios básicos dos *softwares* de natureza livre que primam pela perspectiva de participação livre e democrática dos indivíduos no processo de criação, modificação e produção de conhecimento e que este, seja acessível a todos, porquanto:

[...] O movimento do software livre é um conceito de coletividade onde se busca a garantia de que o produto dos esforços coletivos não será apropriado por ninguém; será sim de domínio não só da própria coletividade que o produziu, mas de domínio público. (ALMEIDA, RICCIO, 2011, p. 142)

Mantém-se, dessa forma, uma centralização do conhecimento do software nas mãos de polos e impede-se que sujeitos “comuns” possam ser autores e produtores de movimentos contra hegemônico com base nas tecnologias digitais. Dito isso, consideramos importante sinalizar ainda que entregar equipamentos com tais características às escolas do campo representam ainda um cerceamento da autonomia dos sujeitos camponeses implicados no trato educativo, pois não os proporciona alternativas de adequar o *software* e os dispositivos às suas necessidades e as realidades das escolas e comunidades. Impede assim a personalização dos mesmos, bem como, restringe a ação dos municípios os quais são responsáveis direto pela manutenção dos *laptops*, no entanto, por receberem

um equipamento fechado não consegue modificá-los ficando limitados apenas ao uso do que está abarcado na máquina.

Nesse ínterim, as tecnologias, em especial os computadores do PROUCA passam a serem tidos tanto no nível macro do âmbito da constituição de políticas quanto no micro das escolas do campo e da cidade: “como um recurso a mais, que serve apenas para complementar ou animar uma prática já instituída e não para transformar as formas de pensar e produzir conhecimento” (BONILLA, 2010, p. 56). Além disso, tais dilemas produzem consequências negativas na forma como os camponeses atribuem significados ao programa, visto que, os mesmos enxergam as máquinas como pouco funcionais, e com utilidades limitadas principalmente pela impossibilidade de atualizar o *software* e instalar outros aplicativos e conteúdos.

Nesta pesquisa foi possível observar que a maioria das máquinas se encontram impossibilitada de uso e o software instalado nelas não estavam em funcionamento. Máquinas em desuso as quais aguardam um indício remoto de conserto ou descarte, visto que, nem mesmo o sistema operacional das máquinas estavam em funcionamento.

[...] Esses notebooks, estão guardados. São materiais permanentes que a gente tem, que a gente não pode devolver e não pode dar baixa. Então, eles ficam guardados, etiquetados no patrimônio. Pouco mais a frente a gente tem que descartar, quando tiver completamente inservível, a gente não pode jogar fora, tem que ver como é que a gente recicla o material. Toda uma confusão, eles estão aí, mas não estão em uso. (Representante atual Secretaria Municipal de Educação, Itapetinga, 2018)

Isto nos revela a fragilidade de tais políticas de inserção de tecnologias manifestas na forma de tais programas, os quais são lançados nas escolas de forma pontual, sem que se tenha perspectiva de continuidade dos mesmos, se constituindo em ações isoladas e descontínuas. Sobre isso, a autora Nara Pimentel (2012), faz uma crítica referente às políticas de educação e comunicação que se faz relevante em relação à experiência do PROUCA nas Escolas do Campo da Bahia, para a autora a descontinuidade têm sido a marca de tais políticas, assim alguns problemas são recorrente e marcam a trajetória de ruptura neste processo, assim são características ordinárias:

[...] a ênfase nos programas e projetos e não nas políticas públicas; as descontinuidades das ações; a falta de infraestrutura física, tecnológica e humana para o desenvolvimento e aplicação dos projetos e programas; a falta de investimentos financeiros de forma a contemplar os projetos pedagógicos(...); a falta de acompanhamento e avaliação. (PIMENTEL, 2012, p. 95)

Em relação ainda a capacidade de armazenamento dos artefatos, estes vem com uma gama de aplicativos e conteúdos integrados tais como: editores de textos e planilha eletrônica, além de *softwares* de edição e visualização de imagens, navegadores *web* e reprodutores de áudio e vídeo. Outros programas podem ser adicionados desde que estes tenham um tamanho menor, visto que os *laptops* possuem uma capacidade de memória de apenas 3G, o que inviabiliza a instalação e uso de inúmeros utilitários que exigem um espaço maior.

Em nossa imersão no contexto empírico da pesquisa, foi possível notar tais problemáticas relacionadas à baixa memória dos dispositivos e como esse foi um dos fatores cruciais para a não incorporação dos mesmos nas escolas do campo em uma perspectiva estruturante, para além do simples consumo.

A parca memória do *laptop* não permitia que fossem instalados aplicativos que potencializassem a produção de conteúdos audiovisuais, como também, não oportunizava o trabalho com os sistemas operacionais que já estão na máquina, pois nas palavras de um dos sujeitos participantes deste estudo, o computador e a memória “*mau cabe o sistema operacional, quem dirá colocar uma imagem nele para ser editada*” (*Técnico em Informática atual, Itapetinga, 2018*). Essa questão relacionada ao armazenamento dos equipamentos mostra que o espaço limitado dificulta ainda produção e reprodução de vídeos, áudios, imagens e textos, como também a remixagem de conteúdos, pois a memória possui um espaço delimitado e insuficiente para a realização de tais atividades (SANTOS, 2014; ROSA, 2017).

As aparentes dificuldades no uso das máquinas advindas de suas debilidades técnicas, terminam por conduzir as escolas, os alunos e professores a um uso subutilizado dos equipamentos, não explorando todas as possibilidades que o digital pode proporcionar. Santaella (2003) advoga que o formato digital, em contraponto ao analógico é fluído podendo ser compartimentalizado “picotado”, o que permite a criação e recriação, bem como facilita o tratamento dos dados. A partir da digitalização toda produção comunicacional passou a ser traduzida em linguagem binária de “zeros e uns” permitindo assim, de forma leve, rápida e instantânea o

tráfego de informações, bem como, possibilidades infinitas de transformá-las, copiá-las, remixá-la, sem que isto represente a perda de alguma parte do conteúdo. Do mesmo modo Levy (1999) reitera que “não importa qual é o tipo de informação ou de mensagem: se pode ser explicitada ou medida, pode ser traduzida digitalmente (...) todas as informações podem ser representadas por esse sistema” (p. 53).

No digital, as diversas linguagens: escrita, audiovisual, imagética, são agrupadas e formam o que Santaella (2003) denomina de convergência das mídias o que no formato analógico era impensável pois cada dispositivo comunicacional correspondia a um determinado tipo de suporte “papel para o texto, película química para fotografia ou filme, fita magnética para som ou vídeo”(SANTAELLA, 2003, p. 83). O processo de digitalização não nega nem anula os antigos meios comunicacionais, pelo contrário, estes passam a ser incorporados ao formato e ressignificados em suas funções, podendo inclusive manter seu suporte característico.

Assim, o digital chega as escolas do campo, através dos *laptops* do PROUCA, mas os usos dessas tecnologias nestas instituições se converteram em uma mera reprodução do que é feito no contexto analógico, de maneira que, os dispositivos, ao não serem usados em todas as suas possibilidades inerentes ao digital se tornam “apenas um instrumento mais prático que a associação de uma máquina de escrever mecânica, uma fotocopiadora, uma tesoura e um tubo de cola”. (LEVY, 1996, p. 41). Este fato é problemático quando se trata da relação tecnologias digitais, escolas e produção de conhecimento, pois “considerar o computador apenas como um instrumento a mais (...) equivale a negar sua fecundidade propriamente cultural, ou seja, o aparecimento de novos gêneros ligados à interatividade”(LEVY, 1996, p. 41).

Agrega-se ainda que a perspectiva de autoria e coautoria, a produção de conhecimento em rede é ignorada e o digital serve apenas para reproduzir o analógico. Com este contexto educacional limitado, não há espaço para a convergência das mídias, para as diferentes formas de busca e construções de informações, é somente o uso do papel, dos impressos e daquilo que o professor aborda, de maneira que, unicamente o formato analógico é exaltado, o digital e sua possibilidade de convergência midiática ficam delimitados ao mundo exterior, para além das estruturas escolares. Assim, na educação a possibilidade de interatividade

com o conhecimento e a cultura produzida na atualidade é dificultada, pois o digital é tido até então pelas escolas como um outro suporte para reprodução do analógico.

Diante do exposto, compreendemos que esses *laptops* denominados educacionais possuem, na percepção dos usuários, uma qualidade inferior, caso sejam postos em comparação com os dispositivos vendidos no mercado para o público geral, não escolar. Inerente a isso há um entendimento cristalizado do Estado sobre educação, vendo-a de maneira superficial como uma forma de reprodução de um conhecimento imposto, produzido de forma verticalizada por alguém exterior que o cria e detém. Frente a isso, a aprendizagem é tratada como algo estático, e as tecnologias são adotadas com o fim de tão somente servir a esse modelo educacional controlado e estagnado no tempo/espaço. Isso se reflete desde a própria “composição do hardware – simplista, frágil e pouco expansiva, até a versão mais recente da sua solução de software [...] existe uma perspectiva que concebe a educação como um processo estático e pouco dinâmico” (PINHEIRO; ROSA; BONILLA; 2012).

Além das políticas de inserção de equipamentos, crescente nas políticas educacionais e na política de educação do campo, é preciso compreender a necessidade de políticas que garantam ainda a conexão à rede, considerando que contemporaneamente o mundo da comunicação e informação se desenvolve principalmente nas redes. Neste sentido, as políticas de oferta de conexão para a zona rural passam também a pautar os programas e políticas públicas. Nesta pesquisa destacaremos como ação do PRONACAMPO, o GESAC, cuja meta no programa é oferecer conexão às escolas do campo. Além deste, o Programa Nacional de Banda Larga (PNBL), que foi criado para atender a demanda de conexão das populações que seguem marginalizadas do acesso às redes, dentre elas aquelas que residem nas zonas rurais.

6.3 Políticas de conexão para o campo

Em relação às políticas de conexão, nota-se que, no Brasil, têm ocorrido algumas ações no sentido de oferecer conexão de banda larga às populações do campo. Essas iniciativas se intensificaram ainda mais com a chegada à presidência de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), cujo governo passou a adotar uma série de medidas tendo em vista possibilitar às camadas populares o acesso às tecnologias digitais. O Decreto de nº 4733, de 10 de junho de 2003, que dispõe sobre a política

de telecomunicações é um marco desse processo, ao prever o acesso de todos os cidadãos à rede mundial de computadores, atendendo inclusive aos moradores da zona rural.

Dentro dessas iniciativas de oferta de conexão, foi criado, em 2010, o Plano Nacional de Banda Larga (PNBL), o qual tem por objetivo massificar a oferta de conexão por todo o Brasil. Uma das principais metas do plano era “elevar a quantidade de acessos banda larga para cerca de 30 milhões fixos e de aproximadamente 60 milhões de acessos móveis, até 2014, totalizando 90 milhões de acessos banda larga” (BRASIL, 2010d), tanto para as regiões urbanas, quanto rurais; no caso destas, a prioridade do PNBL foi o oferecimento de conexão LTE (Long Term Evolution), das quais são exemplos principais, o 3G e 4G.

O plano foi lançado no fim do mandato do presidente Lula e, com a sua saída e a entrada do governo da presidente Dilma Rousseff, o PNBL assiste a um processo de desmonte, de forma que poucas de suas ações foram efetivadas. Mesmo assim, de acordo com dados do Ministério das Comunicações (BRASIL, 2014), houve um crescimento no número de conexão móvel, que de 38,6 milhões em 2011, passou para 123,6 milhões em 2014, como também a banda fixa teve um aumento significativo, passando a 23,5 milhões, um valor expressivo, mas insuficiente visto que a meta era 30 milhões.

Embora tenha ocorrido um avanço em relação à conexão, esta ainda não abarca a totalidade do país, por outro lado, os dados do Ministério das Comunicações, responsável por divulgar os resultados do PNBL, não deixam claro quantos lares ou estabelecimentos localizados nas zonas rurais foram beneficiados com as ações do plano. Outra questão controversa, a qual levou o Governo Dilma Rousseff a ser alvo de duras críticas dos diversos setores da sociedade civil organizada, foi o fato de, em seu mandato, o plano ser entregue à iniciativa privada e as grandes empresas passaram a ter o poder sobre o oferecimento de conexão, desresponsabilizando assim os órgãos públicos pela oferta deste serviço.

Ainda em relação às ações que visam a garantia de conexão para os moradores das zonas rurais, tem-se o programa Governo Eletrônico - Serviço de Atendimento ao Cidadão (Gesac), criado através da Portaria nº. 256, de 13 de março de 2002, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). O então novo presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) deu continuidade ao programa, mas somente em 2008, com a publicação da Portaria nº 483, de 12 de agosto, foi

aprovada a Norma Geral do Programa GESAC, que estabelece as diretrizes, os objetivos e as metas referentes ao programa (BONILLA; FERREIRA; OLIVEIRA, 2015, p.28).

O GESAC visa oferecer gratuitamente conexão à internet, por via terrestre e satélite aos telecentros, escolas, unidades de saúde, aldeias e quilombos, de maneira que o GESAC é destinado “para comunidades em estado de vulnerabilidade social, em todo o Brasil, que não têm outro meio de serem inseridas no mundo das tecnologias da informação e comunicação” (BRASIL, 2014). Em 2007 foram atendidos cerca de 2.100 municípios, com mais de 3.400 pontos de presença instalados em instituições públicas e de ensino e entidades da sociedade civil sem fins lucrativos, já em 2010 foram distribuídos 10.837 pontos do Gesac, e em 2014 foram 6.898 pontos (BONILLA; FERREIRA; OLIVEIRA, 2015).

Um das iniciativas do GESAC via PRONACAMPO ocorre em 4 de outubro de 2013, com a publicação do Edital nº 24/2013, sob forma de um pregão eletrônico, destinando-se, principalmente, à ampliação do atendimento da conexão Gesac. Conforme informações da revista ARede (2013), o GESAC que já possuía cerca de 13.379 pontos de presença, passaria a atender por volta de mais 31 mil pontos, e dentro desse valor, “7.603 pontos se destinaram ao atendimento às escolas rurais” (BRASIL, 2013, p.35). O pregão foi dividido em cinco lotes: quatro terrestres e um com conexão por satélite. A empresa que apresentou a melhor proposta de conexão por satélite foi a Embratel, por outro lado, a melhor solução via terrestre ficou a cargo de um consórcio entre as telefônicas Embratel e Oi. No entanto, estes valores embora representem um avanço em relação à conexão para o campo, ainda não atendem a demanda de conexão da população rural e, em relação às escolas do campo, os dados não deixam especificado quantas delas foram contempladas pelo programa.

Além do Gesac, têm crescido no campo brasileiro as conexões via 3 e 4 G. A conexão 3G começou a ser utilizada a partir de 2004 e permite o acesso e compartilhamento de vídeos, áudios, imagens, a troca de mensagens. Embora este tipo de conexão seja ainda muito presente no Brasil, nota-se que têm ocorrido uma diminuição de sua oferta no país. De acordo com a Anatel, o 3G “ainda é a tecnologia dominante do País, com 138,709 milhões de linhas. Mas na soma de 12 meses, a terceira geração já mostrou uma redução de 14,29% na base” (TELECO,

2017). Já as redes 4G de telefonia e internet móveis em conformidade com dados de novembro de 2017, “os acessos 4G somam 99 milhões no país, um crescimento de 76% desde novembro de 2016. Nesse período, 2.450 novos municípios receberam as redes de 4G” (TELESINTESE, 2018).

Ainda em relação ao 4G, em junho de 2012 o governo abriu licitação por faixa de radiofrequência na qual as operadoras concorriam através de um leilão para o oferecimento de conexões em 2,5 GHz, 450 MHz e 700 MHz. A faixa de 450 MHz, destinada à oferta de serviços de telefonia móvel para as áreas rurais não foi adquirida por nenhuma das operadoras, logo, as vencedoras da faixa de 2,5 GHz ficaram responsáveis por prestar esse serviço (BRASIL, 2012), ou seja, ficaram incumbidas de oferecer, até 2014, conexão para as zonas rurais. De acordo com a Anatel, o previsto era que até 31 de dezembro de 2015 as áreas rurais até 30 km da sede de todos os municípios brasileiros teriam cobertura na faixa de 450 MHz, com serviços de voz e dados (ANATEL, 2012).

O principal objetivo da licitação foi o atendimento a alta demanda por conexão do país, oferecendo infraestrutura adequada à realização de dois eventos internacionais: Copa do Mundo de 2014 e Olimpíadas de 2016 (ANATEL, 2012). Esse quadro de políticas de conexão nos revela um crescimento gradativo da acesso à rede nos lares e escolas campesinas, fato relevante, mas que se mostra ainda insuficiente, dado a extensão territorial do país e a falta de conexão que as populações rurais, e suas escolas ainda estão sujeitas.

7 COTIDIANOS ESCOLARES CAMPESINOS. RETRATOS DE UMA POLÍTICA: DA EUFORIA AO ABANDONO.

Estudar o cotidiano é, sobretudo, falar do protagonismo de seus praticantes, da altivez e perspicácia dos sujeitos na construção diária das suas vidas e de suas táticas de subversão. Considerando que o mundo social está em constante processo de construção, sendo palco de conflitos, disputas e distorções, as minúcias do cotidiano, por vezes impalpáveis e colocada em uma posição de subalternidade na construção acadêmica compõem e revelam uma fotografia das ações dos indivíduos e suas coletividades. Reiteramos, contudo, que esta fotografia, não é aqui incorporada, como algo fixo, preso no espaço - tempo. Sendo entendida, no sentido da captura, descrição e desvelamento de uma dada realidade em um momento determinado. Assim, apreendemos que no domínio das pesquisas sociais é necessário considerar o seres humanos como sujeitos ativos, construto e construtores do seu mundo social (GIDDENS, 1996). Neste sentido, o cotidiano pode ser visto ainda como uma abordagem primordial de pesquisa “na medida em que é um lugar revelador, por excelência, de determinados processos do funcionamento e da transformação das sociedades e de determinados conflitos que opõem os agentes sociais” (PAIS, 1986, p. 8).

Diante do exposto, entendemos que o cotidiano é também, processo, por tal característica, este não pode ser aprisionado nas limitadas páginas das pesquisas acadêmicas. Logo, nosso estudo se propõem a retratar um recorte no tempo-espaço, um fragmento da realidade cotidiana das escolas do campo e suas táticas, traições e adulterações às estratégias impostas, em sua relação com o PROUCA. Nossa intenção, é, em complementaridade aos escritos analíticos já desenvolvidos no decorrer desse trabalho, em outras seções, abordar analiticamente esse cotidiano escolar campesino que é plural e diverso o qual se descortina no ir e devir da vida em seus gestos mais simples e coloquiais. Ao centrar nossa atenção ao cotidiano e seu enfoque escolar valoramos a importância do mesmo para apreensão das ações ocorridas nas escolas do campo, para Cordeiro (2014): “Os estudos no/do/com o cotidiano e espaços e tempos educativos permitem imergir em dimensões até então negligenciadas por outros estudos. Pensar a educação a partir do cotidiano é entendê-la dentro de uma perspectiva de emancipação social” (p. 117).

Faz necessário, antes de tudo, rememoramos neste capítulo, alguns pontos já desenvolvidos na metodologia e neste texto como um todo em seu marco teórico/analítico. Além disso, retomaremos, ainda que brevemente a algumas observações acerca do programa PROUCA como política pública orientada à inserção de TIC nas escolas do campo. Tendo isso em vista, observamos que no mar de significações do cotidiano escolar que é complexo e multifacetado em si, chegam programas e projetos os quais intencionam inserir nesses cotidianos escolares e campesinos tecnologias digitais tais como: o ProInfo, Gesac e o próprio PROUCA. A inserção desses programas se dá em resposta ao crescimento de inúmeros debates sobre a escola e sua função social no contexto contemporâneo, bem como sobre a necessidade de esta inserir-se no cenário atual marcado pela incorporação das tecnologias digitais em todos os aspectos da nossa vida. Neste certame, a sociedade movida pela informação passa então a conclamar da escola uma suposta modernização, sendo as tecnologias digitais o carro-chefe de tal ideário, o modelo escolar baseado na pura transmissão de conhecimentos é duramente criticado, os problemas educacionais se acentuam e passa-se a ver as tecnologias como possibilidade de transformar a educação escolar como um todo. Todavia, há um tensionamento entre as escolas e seu modelos rígidos e cristalizados de se fazer e pensar em educação, a comunicação e as tecnologias em suas possibilidades de fluidez e maleabilidade da informação, do conhecimento e do aprender:

[...] A cultura escolar instituída, marcada pela lógica da transmissão de informações, do controle sobre o fluxo comunicacional, não dialoga bem com essa nova cultura, marcada pela horizontalidade, pelos fluxos rizomáticos, que vem se instituindo em torno das tecnologias digitais, a chamada cultura digital. (BONILLA, PRETTO, 2015, p. 501)

Com a inserção plena das tecnologias, as atribuições da escola são ressignificadas, seu tradicional lugar de transmissora de informações a um público massivo pode ser reconfigurado, esta pode “passar a ser um grande pólo formador que integre e potencialize a leitura de mundo, de um mundo que se desenvolve cada vez mais nas redes, em espaços outros que integram e transcendem os vínculos físicos” (REGIS, 2015, p. 64). No entanto, é necessário reafirmar que as tecnologias por si só não podem causar mudanças estruturais na educação, sem que antes estejam articulada a propostas críticas de formação de professor, além da

valorização desse profissional, às condições infraestruturais das escolas, currículos adequados à realidade de cada instituição educativa, entre outros (PRETTO, 2002).

No limiar de tais questões, antes mencionadas, a sociedade se modifica, os avanços tecnológicos são cada vez mais rápidos e velozes, o universo que se descortina nas redes nos revela uma gama de possibilidades culturais, temporais, nos mostrando o acontecer planetário. As informações fluem de forma ininterrupta, transpassa horizontes, territórios e um dos maiores limites em relação a inserir-se neste contexto é a ausência de acesso às tecnologias. Tal dimensão é fundamental, visto que, o acesso ou a falta dele é uma das principais dificuldades entre as quais a população brasileira e principalmente a do campo encontra para estar inserida no mundo digital, logo, entendemos que democratizar o acesso deveria ser uma pauta estrutural no caso do PROUCA e de outros programas e projetos cujo foco são as tecnologias, por isso, torna-se importante “refletir sobre a democratização desses equipamentos para a comunidade, compreendendo-os como um bem público, um patrimônio da comunidade e que, por isso, precisa ser cuidado e compartilhado” (PRETTO, SOUZA, ROCHA, 2011, p. 171).

Nesse entremeio em que confluem e se friccionam tecnologias digitais, educação, escolas urbanas/campo e os conclames da sociedade em prol da inserção das tecnologias no cotidiano escolar se situam programas como o PROUCA, cujo objetivo inicial era a oferta de tecnologias móveis de baixo custo às escolas. Ao inserir as tecnologias do PROUCA no cotidiano, as escolas multisseriadas do campo se defrontam com incontáveis desafios, seus sonhos, perspectivas e desejos iniciais de oferecer tecnologias móveis aos seus alunos se confrontam com as limitações e reconfigurações que os dispositivos exigiram das instituições, de sua infraestrutura, ações e seus tempos e espaços.

O anseio de ter tecnologias nas escolas do campo se conflitua com as poucas possibilidades de inserção das mesmas em uma compreensão de mobilidade, de ubiquidade, aprendizagens coletivas com integração do alunado de todos com todos, de forma não fragmentárias, mas que abarquem a pluralidade do ser, do estudar e aprender em classes multisseriadas. Frente a essas afirmações torna-se evidente a importância de repensar como estes cotidianos escolares campestres se ressignificam e alteram diante da inserção dessas tecnologias nas realidades diárias das instituições educativas localizadas nas zonas rurais.

7.1 SIMILITUDES COTIDIANISTAS: A DIVERSIDADE DE CONTEXTOS ANÁLOGOS.

A adoção de programas de tecnologias como o PROUCA cria nos praticantes do cotidiano escolar campesino, inúmeras expectativas, todavia, ao chegar na realidade concreta das escolas campesinas crescem as frustrações, os dilemas, dos sujeitos sobre o que fazer com tais equipamentos e suas limitações, como usá-los diante de tantas ausências infraestruturais que marcam as escolas. Em nossa pesquisa, notamos que a expectativa de chegada dos *laptops* nas escolas do campo, provocaram um misto de euforia e ansiedade. No relato das professoras é notório o anseio inicial dos municípios, escolas e alunos em torno dos equipamentos que à época estavam por vir. Via-se nestes, a oportunidade de proporcionar tecnologia digitais aos alunos moradores da zona rural, os quais ainda parecem quando se trata da efetividade de tal direito. Principalmente tendo em vista que as populações urbanas apresentam índices de acesso e uso maiores que as rurais.

[...] Quando foi inscrito nas zonas rurais para receber o programa eu achei muito interessante, por que na zona urbana, as escolas urbanas já estão com a tecnologia, o avanço chegou para as escolas, então, tem que trazer também pro campo. (Professora 1, Escola. 3, Itapetinga)

Não só as escolas e secretarias se encontraram entusiasmada com a perspectiva de chegada do programa, as comunidades locais, os pais dos alunos também ficaram no aguardo do até então chamado computador. Um acontecimento único divulgado e comentado nos municípios, a partir de então criou-se expectativas que logo mais foram frustradas diante de todas as dificuldades próprias da inadequação desse programa nas instituições escolares campesinas.

[...] Os pais ficaram sabendo através da rádio. Fazia muita propaganda pelo rádio, que breve ia chegar computadores para as escolas do campo. Aí eles achavam que ia ser um computador grande, quando viram foram os laptops. (Professora 2, Escola.2, Itapetinga)

Mesmo as secretarias, acreditavam no programa como uma proposta

diferenciada a ser usada nas escolas, um fato que decai bruscamente diante das limitações dos mesmos especialmente no que se refere a baixa qualidade destas tecnologias ofertada às escolas do campo. Confrontada com as limitações dos aparelhos, a dificuldade em ligá-lo, efetuar a recarga das baterias, internet deficitária ou ausente, e carentes de assistência técnica, os integrantes das escolas se viram frustrados, e logo o PROUCA passou a representar na narrativa das professoras:

[...] No início achei até interessante, não vou mentir, mais depois que a gente usou, eu não gostei” (Representante Secretaria Itapetinga, 2018).

[...] Foi um sonho que durou pouco” (Professora 1. Escola 1. Itapetinga, 2018).

Nota-se que, a política produz inúmeros efeitos nas emoções, nos sentidos e na vida dos sujeitos. As implicações de uma política, de um programa, sobre as realidades das escolas são fatos sob os quais os textos legais não tem total controle. É uma realidade outra, um processo de tentar tornar em ações concretas um texto até certo ponto abstrato, fase em que se fazem ajustes, negociações, acordos. Uma dinâmica em que são criadas expectativas, sonhos, frustrações, angústias sentimentos os quais o texto da política não consegue prevê (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012).

Nos discursos dos professores, uma das maiores dificuldades em concretizar a proposta do programa é justamente o fato de o mesmo não atender a sua premissa básica, de ser um para cada aluno. Os computadores chegaram em quantidades limitadas que não atendem minimamente aos alunos matriculados nas escolas. Assistimos a duas realidades distintas nas escolas do campo e dos dois municípios estudados: enquanto que em Belo Campo os equipamentos não chegaram em quantidades suficientes para os alunos das escolas que foram selecionadas para recebê-los, em Itapetinga, devido ao fechamento de várias escolas ocorreu a sobra dos *laptops*. No entanto, diante dos constantes defeitos (software e hardware) que acometeram os aparelhos, as escolas começaram o uso com uma quantidade que contemplavam todos os alunos, mas à medida que os dispositivos seguiam quebrando não era mais possível utilizá-los, logo, também não foi viável ser 1/1, pois os computadores quebrados, ora estavam nas salas de aulas sem funcionamento,

ora eram enviados à secretaria na esperança de serem consertados. Esta foi uma das limitações do programa nas escolas do Município de Itapetinga, a qual inclusive contradiz o princípio básico do programa:

[...] O fato de não ser um pra cada. Não dava pra todo mundo. Eu tinha 17 alunos e tinha 14 computadores, desses 14, três, quatro já tinha dado defeito. (Professora 3, Escola 3, Itapetinga, 2018)

[...] Não deu pra dar um pra cada aluno. Inicialmente só vieram dez, no meu caso, vieram dez, aí eu tinha 17 (alunos). Depois que começou a vir, aí veio outra caixa. Que no meu caso não veio tudo de uma vez não, o pessoal tava mandando vinte por escola só que eu recebi, inicialmente dez e depois veio outra caixa com dez. Mas quando chegou a outra caixa, essa com dez já não funcionava todos. (Professora Antiga, Itapetinga, 2018)

Na Escola 2, em Belo Campo, por exemplo, o número de alunos era 34 e só chegaram para esta instituição a quantidade de 20 computadores. De acordo com a professora que trabalha em tal escola, mesmo no ano exato de recebimento dos dispositivos a quantidade já não era suficiente para atender aos alunos, visto que, a cada ano o número de estudantes nesta escola se amplia. Nas escolas de Belo Campo, o fato de o laptop não ter sido entregue 1/1 é visto inclusive pelos professores como uma das grandes deficiências do programa, se tornando um dos entraves principais que dificultam o uso do mesmo nas instituições educativas,

[...] A dificuldade que eu acho é por que cada um não tem o seu, aí fica ruim por isso! mas assim, se cada um tivesse o seu, seria maravilhoso! (Professora 2, Escola 2, Belo Campo)

[...] Aí a quantidade eu acredito que deveria ser um para cada aluno e não foi um para cada aluno, aí a gente dividia, revezava. (Professora 1, Escola 1, Belo Campo)

[...] A dificuldade foi essa, não vieram para todos, aí tem a divisão um dia quatro usava e no outro quatro, aí ia revezando. Então, essa dificuldade, todos ficam querendo ao mesmo tempo e eu tenho que dividir o tempo de cada um para usar. (Professora 1, Escola 1, Belo Campo)

A quantidade de *laptops* que chegaram foram contabilizadas, de acordo com os sujeitos de pesquisa, a partir das informações do número de matrícula do censo escolar de 2010. A adesão foi feita pelos Municípios 2011 e em 2013 ocorreram as entregas dos computadores nas secretarias. Entre o processo de adesão e a chegada dos equipamentos nos Municípios, passaram-se em média dois anos,

neste tempo, ou até mesmo de um ano para o outro, o quantitativo de alunos cresce, se amplia ou até mesmo diminui e em caso de aumento de estudantes em algumas escolas, como ocorreu em Belo Campo, os computadores já não atendem minimamente a demanda das instituições, nem da perspectiva encabeçada pela política de ser um para um. Desde sua idealização por Negroponte e seu *One laptop for children* até a suposta adequação desse programa aos cenários locais dos países que o adotaram, a princípio básico que dá nome e norteia o programa em sua gênese é a que cada criança tenha o seu *laptop*, mesmo no caso brasileiro a intenção era que cada aluno recebesse o seu computador, o que no campo se tornou algo distante de se concretizar, visto que a quantidade de aluno não coincidia com a de equipamentos, um problema que não foi pensado no desenho da política no tocante a inserção do PROUCA nas escolas do campo. Sabemos que há um histórico de marginalidade e exclusão principalmente referente a questão da inserção de tecnologias neste cenário, daí a importância de programas como o PROUCA que ao ser incorporado ao PRONACAMPO, visava a inserção de tecnologias nas escolas do campo, mas quando tais programas cujo molde são as escolas urbanas chegam às escolas do campo, este não conseguem cumprir a proposição principal que rege a própria política.

7.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS ESPECIFICIDADES EM RELAÇÃO AO USO DO PROUCA.

As escolas do campo que compuseram o corpo analítico dessa pesquisa, são multisseriadas, por sua inerente pluralidade: de alunado, metodologias, materiais pedagógicos, estas, tiveram que se defrontar com outras dificuldades em relação ao uso e a inadequação do programa às instituições do campo. Um destes obstáculos diz respeito ao fato de o PROUCA não ter sido adaptado para as escolas do campo multisseriadas, as quais possuem um alunado diferenciado entre si em uma mesma sala, alunos da educação infantil e ensino fundamental, em etapas diferentes de desenvolvimento e aprendizagem. Esta especificidade não estava prevista pelo PROUCA, pois os aplicativos eram padronizados, os equipamentos não ofereciam memória suficiente para a instalação de novos programas e com a parca ou inexistente internet coube às professoras criar táticas a fim de adequar os dispositivos às singularidades do contexto multisseriado. No entanto, estas táticas nos revelam que os *laptops* não foram usados no sentido de promover atividades

integradoras, que transpassassem as divisões seriais, de aprendizagem e desenvolvimento. Os alunos faziam atividades individualizadas, sem que a cooperação, colaboração, a aprendizagem mútua, horizontal, marcas do contexto digital fosse garantido aos alunos do campo.

[...] Então a professora tem, vamos dizer, cinco séries para dar conta, então, quando ela consegue trabalhar, ela achava o seguinte: que não conseguia incluir todas as séries por que eu não podia dar um laptop pros meninos da alfabetização que só tinha jogos de alfabetização, enquanto os outros, das outras séries; do terceiro ano e do quarto ano, não conseguia concentrar. (Coordenadora Intermediária Itapetinga, 2018)

[...] Tem criança que está no fundamental, como também, tem uns que estão no infantil, aí, os do fundamental a gente aproveitava com o teclado, o alfabeto, números, símbolos, sinais, então, a gente tava trabalhando sempre assim, dessa forma, e os demais, era produção textual. (professora 3, escola 3, itapetinga)

Além disso, em se tratando da heterogeneidade a qual é algo que caracteriza fortemente uma classe multisseriada, nossa experiência em campo nos revela que no tocante ao uso dos dispositivos nas práticas cotidianas escolares destas classes, os professores acabam aderindo ao esquema de seriação, separando, organizando e classificando os alunos de uma forma que remete à seriação, de modo tal, que não se permitia uma integração de toda a turma em uma mesma atividade. O trato dos professores com os equipamentos do PROUCA reflete que:

[...] O trabalho docente desenvolvido em classes multisseriadas nas escolas do campo ainda não atende as características heterogêneas dessas classes, pois mesmo tendo alunos de várias séries, idade e níveis de desenvolvimento diferentes os professores do campo planejam e desenvolvem suas aulas seguindo uma metodologia seriada, dividindo o espaço e o tempo das aulas, assim também com os assuntos. (MEDRADO, 2012, p.8)

Entendemos que as tecnologias poderiam ser um elemento fundante e articulador no trabalho com classes multisseriadas através de ações integradoras em que todos os alunos pudessem envolver-se e produzir conhecimentos sem que fossem divididos por turmas, grupos, ou entre aqueles que são alfabetizados e os que não são. As tecnologias digitais trazem como potência a ideia de que o conhecimento pode ser aprendido de forma colaborativa, com os alunos mais

experientes auxiliando os mais novos e vice-versa, e todos se apoiando mutuamente, sem hierarquias, ou diferenciações entre os que sabem e os que não sabem. Todas essas possibilidades não ocorreram nas salas de aulas campesinas, visto que, as escolas usavam a tecnologia como meio de reforçar o modelo urbano da seriação, dividindo os alunos, trabalhando com eles atividades diferentes para cada série, de forma que, as tecnologias não foram apreendidas como uma trilha viável a fim de romper as barreiras que aprofundam as divisões nos cotidianos das escolas multisseriadas do campo.

Concretizar uma proposta de uso de tecnologias nas classes multisseriadas é uma questão que incita diversos desafios a serem transpostos, visto que, estas, são escolas que historicamente possuem uma maior carência infraestrutural, de formação de seu corpo docente, se encontrando localizadas em áreas distantes ou isoladas dos centros, além da marcante ausência de internet e energia elétrica, logo, torna-se necessário que tais políticas de inserção de tecnologias mais do que inserir equipamentos, possam entender esse contexto adverso e promover ações no sentido de repará-lo (SELENDE, LINDA, 2017; MUNARIM, 2014).

Neste cenário, compreendemos a necessidade de que no âmbito das políticas públicas de tecnologias e educação os cotidianos escolares campesinos sejam considerados, que sejam evidenciadas suas carências e dificuldades, metodologias, formas de organização do trabalho pedagógico, pois as especificidades das escolas campesinas em relação à infraestrutura (internet, tomadas, rede elétrica), conteúdos, formas de organização do trabalho pedagógico: multissérie, Pedagogia da alternância, entre outras, devem ser consideradas também em políticas de inserção de tecnologias. Assim, rememoramos a questão da identidade e especificidade das instituições campesinas. Escolas do campo e urbanas são diferentes e exigem tratamento diferenciado no âmbito das políticas educacionais, no sentido de reparar as desigualdades e atender as especificidades de cada contexto.

Neste aspecto, concordamos com Campanhola (1999) quando este nos afirma que as escolas urbanas não podem servir de modelo a ser seguido para as escolas do campo, do mesmo modo, entendemos que as políticas públicas feitas para as escolas urbanas não devem ser modelos a serem seguidos para as escolas localizadas nas rurais. Sabe-se ainda que as escolas do campo apresentam especificidades e também ausências históricas no que se refere ao escasso tratamento dado até então a esse segmento na legislação brasileira e por falta de

políticas públicas que atendessem ao campo, e quando tais políticas chegam a esse contexto, estas são inseridas como meio de validar ainda mais o modelo seriado urbano, não incorporando em si as especificidades das escolas do campo. Apreendemos então, que o campo necessita de políticas públicas que compreenda o rural em um sentido mais amplo que o relaciona com o urbano, não o subordinado, mas considerando-o um espaço de vida com atividades econômicas, agrícolas e não agrícolas, de lazer e trabalho, mas sobretudo, um espaço singular, habitados por pessoas com culturas diversas.

Neste ínterim, sabemos que o PROUCA é um programa que foi feito e desenhado, sem que o seu contexto social, político e a realidade de privações, ausências e resistência das escolas do campo fossem considerados. Prova disso é que a mesma proposta de laptop ofertada às escolas urbanas e que possuíam uma série de limitações em relação ao software e hardware, aplicativos e conteúdos embarcados (ROSA, 2015; SANTOS, 2014) foram adotados para as escolas campesinas, um equipamento que não atende às especificidades temporais, formativas e culturais do campo, cujos seus escassos conteúdos, jogos e demais aplicativos não dialogam minimamente com o cotidiano escolar campesino.

7.3 TECNOLOGIAS DIGITAIS E OS TEMPOS QUE COMPÕEM O COTIDIANO ESCOLAR CAMPESINO.

Sonia Penin (1989) demarca dois tempos sob os quais se desenvolve o cotidiano escolar: o racional e o natural. De acordo com a autora, a escola é marcada por ritmos repetitivos, sucessivos, que se dão em ambos os tempos. O tempo cíclico ou natural é dedicado ao atendimento de aspectos fisiológicos, alguns deles essenciais para a sobrevivência humana, tais como: comer, descansar, como também, de deslocamento entre entrada e saída da escola, entre outros. Assim:

[...] As repetições cíclicas ou ligadas ao tempo natural são escassas no contexto escolar; resumem-se ao ritmo da entrada – recreio (tempo da merenda, restabelecimento fisiológico) saída dos alunos e professores. “Natural” refere-se ao tempo em que as pessoas se movimentam (trabalham), descansam e se alimentam, atendendo às suas necessidades normais. (PENIN, 1989, p. 58)

Já o tempo racional, fruto da racionalidade científica, é linear, marcado por sequências repetitivas e fragmentárias. Este é os mais incidentes na realidade

cotidiana das escolas, e infere diretamente na organização diária, mensal e anual das mesmas, até por que, são normatizados por leis, decretos, diretrizes e pelas regras regidas pela instituição (PENIN, 1989, p. 58).

[...] As repetições ligadas ao tempo racional – repetições lineares – são as mais presentes no contexto escolar, já que foram estabelecidas como solução à organização do trabalho na escola: tempos das reuniões pedagógicas, tempo de avaliação dos alunos etc. São ritmos impostos pelo sistema ou pela própria escola, baseados em princípios racionais. (PENIN, 1989, p. 58)

Além desses tempos ritmados, cronometrados, Cordeiro (2014) propõe a existência de um outro tempo o qual pode se relacionar e se transversalizar no cotidiano escolar com o tempo natural e racional: é o tempo da ubiquidade. Em se tratando de tecnologias “a ubiquidade pode ser definida como a habilidade de se comunicar a qualquer hora e em qualquer lugar via aparelhos eletrônicos espalhados pelo meio ambiente” (SOUZA E SILVA, 2006, p. 179). Este tempo ubíquo, emergem de acordo com Cordeiro (2014), a partir da inserção das tecnologias móveis no cotidiano escolar, na interação “entre os sujeitos e as tecnologias digitais móveis, de suas relações em outros espaços e tempos e as possibilidades de relacionar, criar, produzir, aprender e conviver num tempo e espaço programável (p. 116).

A ubiquidade surge então, como uma forma de implantar racionalidades outras nas escolas, as quais estejam em diálogo com o cenário mundial da velocidade, da intensificação na produção de conhecimento, do acesso ao saber historicamente produzido e ao acontecer mundial. Nesta exigência de construção e profusão de outros tempos ubíquos, a escola se situa, sendo impulsionada seja por políticas públicas, seja pelas mãos dos seus alunos a adentrarem no cenário tecnológico da ubiquidade. Frente ao exposto, reafirmamos que a instituição escolar ainda é guiada por um tempo racional, controlado, monitorado, e no caso das escolas campesinas, a ubiquidade como uma dimensão temporal, encontra-se distante de ser de fato concretizada pois, para que este tempo seja transversalizado ao demais, é fundamental o acesso às tecnologias móveis e principalmente à rede, fato este que ainda não está plenamente efetivado nas escolas do campo conforme foi constatado no nosso campo de pesquisa.

Em nossa imersão no cotidiano escolar campesino, foi possível perceber que

diante da questão de não haver um computador para cada aluno, as professoras lançaram mão de táticas para que fosse garantido o uso dos *laptops* pelos mesmos. Táticas essas as quais, em nossa compreensão apenas reforçam a tentativas de subordinar as tecnologias, no caso, os computadores do PROUCA, ao tempo racional que constitui o cotidiano escolar.

[...] Para manter aquele trabalho de os meninos digitar texto. A gente colocava história neles (laptops) os meninos liam. (Professora 1 Escola 1, Belo Campo, 2018)

[...] Digitava texto, eu contava uma história, aí eu pedia para que eles escrevessem, também tinha uns joguinhos para alfabetização.

[...]Então a gente estava sempre adaptando algumas atividades para serem realizadas no laptop. Atividades de produção de texto, no caso aqui dessa escola, mais de produção de texto e todos esses aparatosinhos que a gente pode usar no computador, e também com jogos. Em matemática a gente trabalhava muito com jogos. (Professora 3, escola 3, Itapetinga, 2018)

No contexto pesquisado, observamos que os equipamentos eram usados em propostas que reproduziam as atividades escolares já conhecidas, digitar textos nos computadores, do mesmo modo em que se escreve nos cadernos, ler textos nas telas similarmente a leitura de livros, fazer cálculos na calculadora, entre outros. Tarefas em que a ubiquidade oferecida pelas tecnologias não estavam presentes, pois havia apenas a reprodução do que se faz rotineiramente nas atividades e tempos racionalizados das instituições educativas. Sem esse tempo ubíquo, as escolas se defrontam com a repetição de tempos racionais já estabelecidos, sem que seja oportunizado que tempos outros façam parte do seu cotidiano, e a inserção das tecnologias do PROUCA seja pela baixa qualidade do material ofertado, ausência de conexão em banda larga nas escolas campesinas, entre outros, demonstram que o programa não foi inserido na perspectiva de favorecer esse tempo ubíquo.

A inserção e uso dessa tecnologia em nosso entendimento se deu no sentido de submeter a tecnologia ao tempo racionalizado, subordinando e enquadrando os dispositivos à lógica racionalizada de tempo que rege a instituição escolar. Dessa forma, as experiências de uso dessas tecnologias nas escolas do campo, foram alocadas na perspectiva do tempo racional em que se determina e se destaca um

tempo e espaço específico para o uso dos *laptops*.

[...] Pelo que eu entendi, na época que trabalhava lá, só trabalhava na sexta feira, ela tirava o dia, tipo assim, o dia de recreação era o dia de mexer no laptop. (Coordenadora intermediária, Itapetinga, 2018)

[...] No dia de sexta feira que era o dia que a gente trabalhava com os laptops, os meninos ficavam animados “hoje é dia do laptop, hoje é o dia de internet, hoje é dia do computador”.(Professora 1 Escola 1 Itapetinga)

[...] Eu escolho, dois dias na semana e aí vou alternando com os meninos. (Professora 1, Escola 1, Belo Campo)

Os dispositivos representavam um momento à parte das atividades escolares. A fim de organizar o uso, foram definidos dias e horários específicos em que as crianças pudessem utilizar os equipamentos. Havia tempos e horários em que os *laptops* pudessem ser usados, bem como, atividades específicas que pudessem ser feitas com eles, o digital e sua possibilidade de fluidez, de transitar velozmente em espaços tempos diversos foi suplantada por uma reprodução do analógico e seus ritmos cristalizados. Outros trabalhos relacionados aos usos do UCA nas escolas em sua fase pré piloto e piloto (GOMES, VAKENTE et al, QUARTIEIRO et al) já sinalizavam como problemáticas essenciais de suas pesquisas que a inserção do PROUCA nestas instituições não significou diretamente uma mudança estrutural nos modelos cristalizados de fazer educação.

*[...] Em geral, os computadores são usados para acessar fatos já confirmados, bem como para reproduzir grande parte do que é feito com lápis e papel, como pode ser apreendido dos diversos estudos relativos à implantação dos *laptops* em algumas escolas (...) Os computadores só fazem sentido, se forem implantados para enriquecer o ambiente de aprendizagem, e se, neste ambiente, existirem as condições para favorecer o aprendizado de cada aluno. (VALENTE, MARTINS, 2011, p. 81)*

Acrescenta-se a isso que prevalece entre os sujeitos de pesquisa a percepção das tecnologias como um acessório, um algo a mais, usado para animar as aulas, uma novidade que serviu para entreter o alunado. Quando eram usados, os *laptops* eram tidos como um divertimento, sendo empregados nas sextas-feiras como atividade recreativa. Este não foram assim, integrados aos projetos das escolas, nem nas práticas pedagógicas diárias das mesmas, seu usos ficaram limitados ao

consumo do que já havia nas máquinas.

[...] Não, na prática assim diária, não. Por que o normal seria esse. Por exemplo: o menino tá aqui com laptop, a professora dando aula e ele aqui acompanhando pelo laptops, não seria isso? Essa prática, aqui não teve. (Coordenadora Intermediária, Itapetinga, 2018)

[...] Para recreação, para jogos, para os meninos que estavam se alfabetizando que não sabia ler, joguinhos, mais para isso. (Coordenadora Intermediária, Itapetinga, 2018)

[...] Era só para os meninos brincar, era um brinquedo por que não servia para fazer uma pesquisa, não servia pra nada. (Coordenadora intermediária, Itapetinga, 2018)

Conseqüentemente, no tocante à inserção das tecnologias no âmbito das escolas campestres foi possível constatar a partir da nossa vivência no campo de estudo, que esta se deu sem que houvesse alguma mudança nos modos de pensar a relação tecnologias digitais e educação, pois as tecnologias não foram vistas e compreendidas em todas as suas potencialidades temporais, educativas. E no cenário contemporâneo cujo avanço tecnológico tem sido progressivo a exigência da inserção das tecnologias nas escolas acaba sendo visto como um imperativo para as mudanças estruturais no modelo atual de ser e fazer educação, fato que não pôde ser efetuado nas escolas do campo, pois, tanto nos espaços escolares do campo quanto nos urbanos

[...] as tecnologias são vistas como um instrumento a mais, uma ferramenta auxiliar do processo pedagógico sedimentado há décadas. Vistas por esse ângulo, o lugar adequado para elas não é a sala de aula onde poderiam ser ampla e democraticamente utilizadas, e sim o confinamento e a proteção de laboratórios de informática; sua função é a de, via aplicativos (editor de textos, planilhas eletrônicas), apoiar as aulas. (PRETTO, BONILLA, 2000)

Diversas pesquisas as quais estudaram o PROUCA bem como as políticas de inserção de tecnologias digitais nas escolas brasileiras relatam que no processo de implementação desse programa, as tecnologias foram inseridas como mais um instrumento, como tantos outros, cuja função, é a de serem usados para a recreação dos alunos nas sextas-feiras ou estarem em um momento à parte da aula e do fazer pedagógico efetivo. No cenário que compôs nosso corpus investigativo e analítico este dado novamente se repetiu e o PROUCA foi visto

[...] como mais um projeto que havia chegado do Ministério da Educação (MEC), atravessado por questões problemáticas e, em vista disso, os computadores eram utilizados esporadicamente, fazendo com que o projeto, que ganhou destaque pelo alto volume de recursos investidos, tenha chegado ao final da fase piloto, em 2013, com resultados insignificantes. (BONILLA, PRETTO, 2015, p. 510)

Conforme estes autores, a inserção de tecnologias nas escolas geralmente não é acompanhada por mudanças estruturais que dizem respeito às concepções, teorias e fundamentos sob os quais estão ancoradas a educação escolar. É preciso que as tecnologias sejam vistas para além de uma visão instrumental, passando a serem apreendidas como processos dinâmicos que estão nas bases e estruturas que formam nossa sociedade. Visto que, em um mundo cuja base tecnológica dar forma e constitui o ethos das nossas existências, o acesso e uso das TIC em uma compreensão para além de um simples instrumento se torna uma das condições principais para o exercício da cidadania e ingresso no espaço público, que se consolida “como espaço da reivindicação, construção e efetivação dos direitos humanos” (BONILLA, OLIVEIRA, 2011, p. 43). Para os povos do campo, estar, ter, usar, interagir com as tecnologias têm a possibilidade de estar alinhado a uma perspectiva mais ampla de luta pelo direito de comunicar-se, de inserir-se no universo da informação em que se militam pautas, se revelam as culturas locais as quais historicamente tiveram suas narrativas silenciadas, negligenciadas e apropriadas, demonstrando que diferentes povos e comunidades possuem multiplicidades de saberes.

As tecnologias, acompanhadas de internet, formação crítica dos alunos, professores, de uma infraestrutura física e suporte para a manutenção dos equipamentos, podem ampliar os espaços de luta e reivindicação na arena política e fortalecer o conjunto de debates dos movimentos sociais do campo, da cidade, das periferias, das mulheres, negras e negros, entre outros inúmeros grupos sociais, os quais militam pela transformação social. Com as redes, podemos ingressar em um espaço democrático e aberto no qual pode-se obter o direito a fala, ao questionamento, um lugar em que as questões políticas, econômicas e sociais estão constantemente em pauta. Tal como a antiga pólis grega o ciberespaço (LEVY, 1999) é também uma arena política, sendo assim, estar inserido nele é condição *sine qua*

non para o exercício cidadão, pois a democracia contemporânea perpassa também por estar conectado às redes. O mundo caminha para a latente imersão de um espaço público imaterial, impalpável, mas vívido, perceptível. Neste, configura-se novas movimentações políticas, identitárias, econômicas, sociais, com a liberação da palavra formando a chamada inteligência coletiva. Democracia e tecnologias estão, na atualidade, correlacionadas, pois “a tecnologia vincula-se à constituição da pólis, da vida em comum, da política” (p.29).

[...] A estrutura mais aberta, transversal, livre e colaborativa da Internet potencializa hoje essa inter-relação entre comunicação e política, abrindo ainda mais as possibilidades de exercício político democrático. Podemos dizer que entramos em uma época onde a democracia e o ciberespaço vão se engendrar mutuamente em um círculo autocriativo global. (LEMOS, LEVY, 2014, p. 55)

Logo, quando se fala em inserção de TIC nas escolas do campo em uma dimensão estruturante, é bem mais que oferta de dispositivos nas escolas, trata-se de oportunizar a formação cidadã, democratizar as redes e concretizar este direito a todos os povos, culturas e localidades, pois “não há democracia sem liberdade de imprensa e de livre expressão da opinião” (LEMOS, LEVY, 2014, p. 55). Além disso,

[...] as tecnologias - todas as tecnologias desempenham um papel central nos processos de transformação social. Demarcam posições e condutas dos atores, condicionam estruturas de distribuição social, custo de produção, acesso a bens e serviços, geram problemas sociais e ambientais, facilitam ou dificultam sua resolução. Não se trata de uma simples questão de determinismo tecnológico. Tampouco de uma relação casual dominada por relações sociais. As tecnologias são construções sociais tanto como as sociedades são construções tecnológicas. (THOMAS, 2009, p. 26)

Neste ângulo, conceber as tecnologias como estruturante das relações sociais, políticas, econômicas, entre outras, implica em compreendê-las em todas as suas dimensões: históricas, sociais, educacionais; observando que nelas é perpetuado também os fatores que condicionam ou ampliam a desigualdade social e econômica, que validam o conceito de belo e feio, bem ou mal. São artefatos nos quais constroem-se pontes, mas também, muros, prisões, sendo portanto, o que nos aproxima e nos segrega. Assim, enfrentar problemáticas estruturais que representam problemas mundiais, tais como: crise, pobreza, fome, perpassa pelas questões tecnológicas.

7.4 COTIDIANOS ESCOLARES CAMPESINOS: INFRAESTRUTURA FÍSICA, SEGURANÇA E GUARDA DOS DISPOSITIVOS

Quando o assunto é infraestrutura física das instituições escolares, não é novidade que as escolas localizadas nas zonas rurais historicamente ainda apresentam um quadro de escassez e precariedade em relação às condições infraestruturais elementares, tais como: saneamento básico, bibliotecas, energia elétrica, água tratada e etc. (CENSO, 2017). No que se refere ao programa, notamos, segundo o levantamento de dados realizado no trabalho de campo, que a chegada dos equipamentos nas escolas do campo não se deu acompanhada de uma reestruturação da infraestrutura física dessas instituições. Em paralelo a isso, sabe-se que a presença de equipamentos como o PROUCA nas escolas requeria das mesmas, no mínimo, uma rede elétrica cuja capacidade suportasse a recarga simultânea dos computadores, um local para a guarda e que fosse resguardada a segurança dos mesmos a fim de evitar possíveis furtos.

Baseados nos antecedentes de pesquisas mencionados neste trabalho e na nossa própria experiência no campo, é possível afirmar que, para a inserção das tecnologias nas escolas campesinas seria fundamental preparar o ambiente escolar para recebê-lo, não só questões infraestruturais, mas também, as pedagógicas, de formação do professorado, bem como, além de uma visão crítica de uso e compreensão das tecnologias, fatos que não foram pautados pelo programa. Isso nos mostra o lugar secundarizado que o campo ocupa ainda nas políticas públicas cujo foco é em projetos e programas residuais e não estruturais, pois:

[...] Grande parte dos projetos de “inclusão digital” voltados às escolas do campo só começam a sair do papel após as experiências já feitas na cidade, assim como o mobiliário que não servia mais nas escolas urbanas era destinado às escolas de zonas rurais. Os projetos se propõem a levar equipamentos antes mesmo da estrutura de acesso (luz, telefonia, Internet) estar montada, pois, historicamente o campo não foi lugar de políticas públicas que privilegiassem direitos básicos do ser humano. (MUNARIM, 2014, p. 96)

Dentro disso, os temas: recarga das baterias e segurança dos dispositivos foram duas problemáticas invisibilizadas na política pública, mas foram tratadas neste texto dado que as pessoas entrevistadas articularam suas significações sobre o programa também centralizando essas questões. Os tópicos supracitados, nos

mostram que um tema que antecipadamente não é previsto como problema pelas políticas públicas pode se tornar em algo conflitivo entre o entorno e os sujeitos da política. O que contribui para a formação de um chamado elo perdido entre as intenções iniciais de uma política pública, e a concretude da mesma pelos sujeitos, ou seja, “A dissociação entre planejamento e implementação ou a não preocupação com os requisitos da implementação aumenta a chance de fracasso das políticas públicas” (CARVALHO, BARBOSA, SOARES, 2010, p. 2).

Em relação a questão das recargas, notamos que as escolas não possuíam tomadas suficientes para fazê-las. Com exceções das Escolas 1 em Itapetinga e 2 em Belo Campo as quais por terem computadores dispostos em forma de laboratório de informática possuíam tomadas e suporte elétrico suficiente para tal. Estas escolas possuíam o laboratório por vias diferentes, a primeira, por uma iniciativa do município que colocou alguns computadores adquiridos pela própria secretaria para o atendimento aos alunos os quais ficavam na escola em tempo integral. Esta escola 1 ofertava aulas com um professor de informática em um horário específico da semana, no entanto, o professor não sabia da existência dos *laptops* até a nossa chegada em campo. Já na Escola 2 em Belo Campo os computadores foram adquiridos a partir do programa Proinfo, ficavam em uma sala improvisada junto com a coleção de livros da escola, este local foi apresentado pela professora como um dos espaços em que se realizava a recarga dos *laptops*, contudo, as CPUs foram roubadas e a escola estava apenas com os monitores do Proinfo.

Figura 8: Monitores PROINFO após o roubo das CPUs



Fonte: autor

Com a finalidade reparar o problema da recarga dos equipamentos UCA o município de Itapetinga efetuou a compra de extensões, ainda assim a questão da recarga ficava dificultada pois não era possível fazê-las de modo simultâneo. Junta-se a isso que, no caso das escolas do campo, há um gasto de tempo para o deslocamento dos alunos e professores de suas casas até a instituição escolar, tanto na ida às escolas quanto na volta, o que ocupa um tempo das aulas e conseqüentemente tornando assim mais difícil efetuar a recarga de todos os *laptops*. Era feita uma espécie de revezamento a fim de fazer recarga dos equipamentos, o que envolvia um gasto de tempo e limitava as possibilidades quanto ao uso diário dos computadores. Já em Belo Campo, havia o mesmo problema em relação a recarga, mas como nesse município os alunos podiam levar eventualmente (uma vez por semana, ou quando os estudantes precisavam fazer alguma atividade solicitada pela professora) os *laptops* para casa, havia a possibilidade de os mesmos já virem carregados.

Figura 9: Formas usadas pelas escolas para efetuar a recarga dos aparelhos



Fonte: autor

Além da questão da recarga dos dispositivos ou da dificuldade em realizá-la, uma outra problemática que circunda o cotidiano escolar campesino e sua relação com as tecnologias do PROUCA é a guarda dos equipamentos. As escolas não possuíam um espaço específico para a guarda dos mesmos, de modo que, estes ficavam amontoados nos armários das professoras, concorrendo espaço com os demais materiais didáticos, ou nas caixas as quais ficavam alocadas em um canto

da sala. Em ambos os municípios não foram construídos armários ou espaços específicos para que os computadores fossem guardados.

Sem infraestrutura para receber os equipamentos, na ausência de segurança e com escolas longínquas que facilitam o roubo e posterior fuga, o recebimento de tecnologia nas escolas do campo, por vezes significa um aumento da possibilidade de roubos. Nos municípios estudados ocorreram alguns furtos, não só dos equipamentos PROUCA, mas de outros programas também. Em Itapetinga, uma das escolas que receberam o UCA foi roubado todos os vinte dispositivos recebidos pela escola. Já no município de Belo Campo o equipamento roubado foram as CPUs do Proinfo.

Inicialmente com receio de possíveis furtos, o Município de Itapetinga estabeleceu que os equipamentos deveriam ficar na secretaria e quando o professor quisesse usá-los deveriam solicitar com antecedência, no entanto, viu-se que, isto dificultava as possibilidades de uso dos professores além de acarretar um trabalho a mais para as professoras e secretarias, logo decidiu-se que os equipamentos ficariam nas escolas, mesmo diante do risco eminente de roubo dos computadores. Após a decisão de manter os computadores do programa nas escolas, como medida para evitar furtos a secretaria de Itapetinga colocou grades nas janelas das escolas. No outro município, lócus dessa pesquisa, não foi feita nenhuma ação no sentido de aumentar a segurança das escolas para evitar furtos. Toda a infraestrutura da escola permaneceu a mesma.

[...] Quando veio os laptops pra cá, eles botaram um pouco de segurança. Ali! Aquelas grandezinhas! Por que a janela era de vidro. Botaram aquela grade de proteção. (professora 1 escola 1 Itapetinga)

[...] As proteções na janela. Colocamos para dar mais proteção. (professora 1 escola 1 Itapetinga)

Figura 10: Grades para a proteção dos Laptops



Fonte: autor

Notamos que no cotidiano dessas escolas, as condições infraestruturais ainda beiram a precariedade. O contexto material e infraestrutural nos revela uma ausência de recursos financeiros bem como humanos, para manutenção dos dispositivos, como também de infraestrutura para receber os computadores. A escola se vê em uma encruzilhada, enquanto a sociedade como um todo cobra uma suposta “modernização” através do uso das tecnologias, aparecem assim programas e projetos que parecem à primeira vista cumprir tal demanda, as escolas se veem cobradas e até mesmo desejosas em oferecer novidades aos seus alunos moradores da zona rural que por vezes não têm acesso às tecnologias digitais e internet. Os programas que lhes são “ofertados” se mostram promessas interessantes para as escolas do campo, no entanto, ao se materializar-se no contexto real das escolas restam apenas os equipamentos e todos os problemas de manutenção, infraestrutura, ausência de formação os quais os municípios e escolas têm que arcar sozinhos.

7.4.1 A mobilidade nas escolas do campo via PROUCA.

A mobilidade é inerente ao ser humano, faz parte da sua história e cultura até mesmo quando não se tinha a mínima ideia do posterior surgimento das tecnologias digitais. Este termo tem sido empregado em algumas áreas do conhecimento, tais como a sociologia, antropologia, geografia, a fim de conceituar o trânsito, o deslocamento de pessoas, objetos, matéria e também de informações. Em se tratando das tecnologias da informação e comunicação, o emprego do termo mobilidade visa, sobretudo, clarificar a mudança das tecnologias fixas, da era dos computadores pessoais e conexões cabeadas, para o desprendimento do fios, com aparatos miniaturizados e portáteis que permitem a livre circulação dos sujeitos portando seus dispositivos. Cordeiro afirma que a mobilidade

[...] nasce da revolução digital, da miniaturização de aparelhos e sua conectividade com redes de comunicação, que possibilitam misturar o ciber com o físico, criando um ambiente de tecnologia semântica e cognitiva, que começa a remodelar as nossas formas de fazer, criar, pensar e relacionar em nossa vida cotidiana, no trabalho, no lar, no lazer, na educação ou em qualquer espaço que possamos habitar (CORDEIRO, 2014, p. 140)

A mobilidade permite o entrecruzamento do físico com o virtual, formando um outro território, híbrido e volátil, sem fronteiras, em um contexto de intenso imbricamento. André Lemos (2009) conceitua três dimensões da mobilidade: a física, a informacional-virtual e a do pensamento. A física envolve o deslocamento das pessoas, dos objetos, da matéria, nos espaços concretos de vida e existência, de modo que “nos deslocamentos pelo espaço, caminhando ou sendo levados por meios de transportes, carregamos objetos pessoais, entre eles os dispositivos que nos possibilitam a comunicação e interação”. (CORDEIRO, 2014, p. 140) Assim, portando os dispositivos móveis, ao nos deslocarmos fisicamente nos tempos e espaços não só os corpos se movimentam, mas a própria informação também, alterando significativamente nossa relação com a comunicação, com as tecnologias e com a vida em si (CORDEIRO, 2014, p. 140). Logo, a dimensão informacional se cruza com a física, pois há o mover da informação, que em tempos de tecnologias digitais estão cada vez mais fluídas e escorregadias, de maneira tal que cada dia torna-se impossível segurá-las ou detê-las, pois estas se atualizam em frações de segundo.

A mobilidade física e da informação também ocorriam, com as mídias de massa, quando os sujeitos podiam, por exemplo, ler um jornal enquanto se deslocavam em um transporte público para o seu trabalho, contudo, as tecnologias digitais, ao pôr em cena o entrecruzamento do físico com o informacional, coloca diante de nós a possibilidade não apenas do consumo em mobilidade, mas da produção, comunicação e compartilhamento instantâneo da informação (LEMOS 2009; CORDEIRO 2014). Articulada com essas duas dimensões ocorre também a mobilidade do pensamento, a qual tem a ver com o nomadismo das ideias, dos conhecimentos e sua ressignificação pelos sujeitos, a capacidade de estar em um determinado espaço físico, mas vagar mentalmente por universos paralelos, existentes ou não. Tanto a mobilidade física, quanto a informacional, potencializam a dimensão do pensamento e todas as três dimensões se potencializam mutuamente frente o avanço das tecnologias. A mobilidade do pensamento sempre existiu, mas na contemporaneidade esta se complexifica e a qualquer momento e lugar podemos acioná-lo, reorganizá-lo, questioná-lo e refletir em rede. Hoje, em um contexto de mobilidade temos nossas “cabeças nas mãos” (SERRES, 2013, p. 36); nossa imaginação, cognição, capacidade de memória e armazenamento de informações estão conosco em todo o tempo e lugar, mas estas estão dispostas não apenas nos nossos cérebros, e sim exteriorizadas em nossos dispositivos, dialogando com uma infinidade de coisas, objetos e pessoas, ampliando nossas percepções, informações; assim, nos relacionamos constantemente com “nossas cabeças” através da interface dos dispositivos.

[...] Nossa inteligência saiu da cabeça ossuda e neural. Entre nossas mãos, a caixa computador contém e põe de fato em funcionamento o que antigamente chamávamos nossa “faculdades”: uma memória mil vezes mais poderosa do que a nossa; uma imaginação equipada com milhões de ícones; um raciocínio, também, já que programas podem resolver cem problemas que não resolveríamos sozinhos. Nossa cabeça foi lançada à nossa frente, nessa caixa cognitiva objetificada. (SERRES, 2013, p. 36)

Essas três dimensões não são essencialmente urbanas ou provindas intrinsecamente das cidades, mas emergem e se potencializam em decorrência do acesso às tecnologias móveis e da conexão em rede. Portanto, povos situados em qualquer localidade, sejam centros ou periferias, países avançados ou não, podem usufruir plenamente dessas dimensões, produzir e compartilhar conhecimentos desde que tenham acesso a algum aparato tecnológico que propicie a mobilidade.

No entanto, esta não será apropriada do mesmo modo em todos os cenários, visto que, as diferentes culturas e povos vão fazer processos de contextualização e recontextualização próprios, o que permite ao mesmo tempo criar e recriar culturas, reconfigurando assim seus sistemas simbólicos e o local onde se situam. Com base nisso, podemos conferir à mobilidade um caráter histórico, social e cultural.

Historicamente, é fato que as populações das cidades gozam de um privilégio maior de estarem mais conectados às redes; isto, no entanto, não nega a penetração cada vez mais crescentes dos dispositivos móveis e do acesso à internet nas zonas rurais, o que tem possibilitado que os moradores dessas regiões se insiram no ciberespaço e conectem o ciber e o físico. Da mesma forma que, a conexão em rede e os aparatos móveis podem provocar reconfigurações locais nas cidades, como, por exemplo, uma consulta ao GPS nos permite traçar outros caminhos em que o trânsito esteja com mais fluidez e com isso “ganharmos tempo”, no caso das zonas rurais este fenômeno também pode ocorrer, um agricultor pode fazer uso do seu celular para ver o clima da região e como este pode interferir em sua plantação, pode ainda consultar em tempo real a variação do mercado em relação aos preços dos seus produtos, vendo se haverá queda ou aumento de preços, o que lhe permite criar alternativas e pensar em possíveis soluções ou adequações. Além disso, os camponeses podem compartilhar e produzir conhecimentos em rede acessando às culturas diversas e compartilhando a sua própria com o mundo. As tecnologias possibilitam ainda o ativismo social e político, pois abrem um amplo espaço de comunicação e articulação onde os movimentos locais, regionais e mundiais, podem se articular e reivindicar seus direitos. Essa movimentação política através de tecnologias é chamada de ciberativismo, isto é, “o ativismo exercido por meio das tecnologias digitais e da Internet, presentes no mundo ciberespacial” (QUEIROZ, 2017, p. 3). Nas redes:

[...] A luta se dá no espaço público, muitas vezes em confronto com o poder estatal, político e financeiro, luta que depende não somente da troca de mensagens nas redes sociais, mas da construção de projetos que delineiem reivindicações e desejos de mudanças reais na sociedade. (QUEIROZ, 2017, p. 4)

No âmbito educacional, a produção de conhecimentos pode atingir uma escala global, uma vez que as atividades realizadas pelos alunos e professores não precisam ficar restritas apenas aos muros escolares, e sim, podem estar nas redes,

através da criação de blogs, vídeos, imagens, fóruns, comunidades virtuais e outros. E essas produções podem ser feitas apenas com o uso de celulares e *smartphones*, os quais permitem gravar áudios, vídeos, imagens e criar inúmeros outros tipos de conteúdos em tempo real. Tudo isso instaura a perspectiva de valorização do local, sem, no entanto, isolá-lo do mundo, pois em um contexto de tecnologias móveis o local e o global dialogam, trocam e convergem. Permite ainda mostrar ao mundo o que configura a paisagem rural contemporânea, na qual confluem atividades de comércio, turismo, serviços e de agricultura, fugindo da visão do rural como vinculado apenas às atividades agrícolas. Assim, a mobilidade física e informacional entre o rural e urbano também se intensifica, pois há um maior deslocamento de informações, coisas e pessoas portando seus dispositivos entres os espaços urbanos e rurais. Vemos nesses exemplos o cruzamento do físico, informacional e da mobilidade do pensamento em contextos diferentes (urbano-rural).

Estas inúmeras potencialidades que integram a mobilidade poderiam ser oportunizadas às escolas do campo via PROUCA, um programa cuja perspectiva era a entrega de tecnologia móvel para que os alunos e suas comunidades pudessem estar inserido nas redes, produzindo conhecimento, acessando informações e vivenciando o cenário digital cuja característica principal tem sido o desprendimento dos fios e cabos que nos prendiam e limitava ao acesso dentro de apenas um tempo e espaço. Em um cenário precedente à mobilidade, para estar conectado, deveríamos nos deslocar a um local específico, sentar-nos frente à tela do computador e ao levantar-nos dali não estaríamos mais em rede. Surgem, então, dispositivos móveis e portáteis, os quais nos permitem estar com os aparelhos em todo e qualquer lugar, através de equipamentos miniaturizados, os quais propiciam o fácil trânsito dos aparatos e dos corpos entre os tempos e espaços.

Esse quadro que prevê a ampla movimentação e locomoção adquire um valor vital na sociedade contemporânea, por podermos estar conectados a qualquer momento e lugar por meio de dispositivos que se integram à vida cotidiana, ampliando nossa memória, capacidade de armazenamento da informação, agrupando e convergindo em um mesmo aparato inúmeras funções que antes eram executadas por diferentes suportes. No entanto, no caso do PROUCA nas escolas do campo, entendemos que o mesmo não incorpora as tecnologias em uma ótica de mobilidade em que as dimensões físicas, do pensamento e informacional são inter-relacionadas, este fato se faz presente desde a adesão do programa pelos

Municípios, em que se solicitava dos mesmos que as escolas possuíssem uma estrutura de laboratório para receber os equipamentos (SANTOS, 2014) o que é incoerente com a intenção do programa de oferecer tecnologias móveis, as quais podem ser transportadas a qualquer lugar, não necessitando estarem submetidas a uma estrutura de laboratório.

Na realidade cotidiana das escolas, estas tecnologias também não foram aderidas em sua potencialidade de serem móveis e ubíquas. Em Itapetinga seus usos permanecerem restritos às escolas, aos espaços das salas de aula, os alunos, usavam os computadores apenas nos horários programados, em um espaço restrito. O Município estabeleceu que os *laptops* ficassem nas escolas e que não pudessem ser dados aos alunos para que os mesmos os levassem para casa, dessa forma, as comunidades camponesas, os familiares dos alunos não puderam se beneficiar do programa e da mobilidade a qual o norteia.

[...] A diretora não permitia que os meninos levassem pra casa pra carregar. Mas também, por que os meninos vinham de cavalo, de ônibus, em estrada, chuva, entendeu? Tinha todos os motivos para não levar, então acabava não levando. (Coordenadora Intermediária, Itapetinga, 2018)

[...] Os computadores, hoje em dia, eles estão guardados na escola. E no dia que a professora quer, ela usa, no dia que não quer...
(Coordenadora Intermediária, Itapetinga, 2018)

Nota-se ainda, que no campo, a mobilidade física dos alunos e professores se dá de forma diferente das escolas urbanas, os camponeses moram em localidades distantes das escolas e para chegar nelas reinventam maneiras diferentes de movimentar-se fisicamente. As dificuldades de transporte, de deslocamento, escolas distantes, o isolamento, vemos que a mobilidade física é ainda um desafio para professores e alunos do campo. Frente essa limitação, a mobilidade informacional poderia ser um potencializador comunicacional, diluindo as barreiras físicas entre as escolas, comunidades e os municípios, fato que não se tornou concreto nas escolas do campo, pois, a mobilidade informacional ocorre de forma lenta, se comparado ao mundo urbano, as informações demoram para chegar, e estar nas escolas, nas zonas rurais representa justamente estar longe desse universo comunicacional, desse mover da informação, visto que, até mesmo os celulares e *smartphones* não possuíam um bom sinal de rede. Junta-se a isso, que, sem internet, a mobilidade

torna-se algo ainda mais distante de ocorrer plenamente. A mobilidade informacional a qual através das tecnologias digitais ganha rapidez, fluidez e instantaneidade também se torna um algo sem perspectiva de concretizar-se, pois as informações circulam nas escolas apenas de forma analógica, ficando restritas aos alunos e professores, sem que o diálogo com mundo através da rede seja oportunizado.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a relação tecnologia e educação, seja ela urbana ou do campo, perpassa primordialmente pela ação do Estado, manifesta sob a forma de políticas públicas que oportunizem aos alunos, professores, escolas e comunidades o acesso e posse às tecnologias, bem como, conexão à rede e oferta de dispositivos que atendam as necessidades dos sujeitos atuantes no processo educativo. Para tanto, é crucial que hajam políticas públicas articuladas e integradoras nas quais União, Estado e Municípios possam não só dialogar entre si, mas trabalhar de modo cooperativo e interligado.

Nossa experiência em campo, no lócus de pesquisa, permitiu-nos visualizar uma dinâmica pouco cooperativa entre os entes federados. Em que a União se responsabiliza apenas pela disponibilização dos equipamentos e os municípios acabam sobrecarregados no tocante as condições materiais, financeiras e infraestruturais para dar prosseguimento aos programas. Nesse cenário, o governo federal, não atuou como articulador das demais instâncias, conforme prescreve o texto da LDBEN e da Constituição Federativa do Brasil, apenas exerceu sobre os municípios uma função de mero regulador, ou seja, ofertou os equipamentos, sem que fosse oportunizado aos municípios o diálogo e parcerias sobre de que forma dar prosseguimento ao programa. Questões básicas, porém, necessárias para a adoção do programa nas escolas, tais como: infraestrutura física, manutenção dos dispositivos, entre outros, foram secundarizadas pela instância federal o que no processo implementatório causou inúmeras dificuldades de manutenção e inserção plena do programa nos municípios.

Logo após a entrega dos materiais pelo MEC os Municípios se tornaram os responsáveis pelo PROUCA. Desde os melhoramentos na infraestrutura física da escola, revisão e suporte elétrico, em caso de quebra é sua a função de consertá-lo. Isso é problemático na medida em que os municípios investigados apresentam uma baixa receita orçamentária e sofrem para conseguir oferecer a estrutura mínima para a sua própria provisão e das as escolas do campo. Os municípios não possuíam informações sobre o programa ou sobre os equipamentos, suas expectativas em relação ao PROUCA também não foram cumpridas. De modo que, estes tiveram que ser estratégicos em proporcionar algumas infraestruturas adicionais e intervir em

questões não previstas nos textos que norteiam o PROUCA. Responsabilizar apenas os municípios pelo programa implica ainda em sobrecarregá-los com mais uma demanda, além de criar novos impedimentos para que a política seja de fato inserida plenamente nas escolas.

Com escolas sem a infraestrutura adequada para a guarda dos dispositivos, na ausência de segurança e, portanto, exposta a furtos dos equipamentos, os Municípios enfrentam problemas sem contar com suporte da União, assim, o programa acaba funcionando como reforço da percepção de marginalidade dos municípios, escolas e sujeitos do campo. Isto nos mostra que embora os textos legais prevejam a articulação entre as instâncias a questão primordial que diz respeito ao “como” esta articulação deve ocorrer ainda é um longo caminho a ser desbravado.

Conforme nos revelou este estudo, no transcurso das políticas, os sujeitos camponeses constroem seu repertório sobre o que esta é efetivamente. Entendimentos que dão conta da concretude da política para além das normativas legais. No contexto da prática a política ganha vida e se ressignifica transcendendo os escritos normativos, ampliando-o, anulando-o, confrontando suas debilidades. É neste lugar que o fazer política se revela, as intenções, interpretações, distorções são a marca dessa ação. Consideramos então como um ponto que foi central para esta pesquisa a escuta aos sujeitos praticantes do cotidiano, suas narrativas, histórias vividas e experienciadas pois há dimensões da política que se inscreve no fazer cotidiano dos sujeitos. Os professores, alunos, gestores, coordenadores e demais praticantes do cotidiano são sujeitos que atuam sobre/com a política e a escuta e entendimento desses paradoxos e tensões foram eixos fundamentais que articularam transversalmente boa parte da análise realizada.

Quanto aos *laptops* entregues às escolas do campo, analisamos o modelo disponibilizado às escolas. Alguns aspectos do equipamento em relação ao hardware e software foram destacados pelos sujeitos como dificultadores para o uso cotidiano nas escolas do campo. Como por exemplo: os *laptops* possuem uma tela pequena, esse tamanho é visto como problemático para o uso deste pelos participantes da pesquisa, além de ter se tornado uma barreira para a visualização dos alunos, dificultando o uso de programas básicos, tais como: jogos e editores de texto e planilhas. O quesito das quebras foi também percebido pelas Secretarias

Municipais, responsáveis diretas pela manutenção dos *laptops* e pelos professores os quais também reafirmavam a qualidade ínfima dos dispositivos.

Diante dessas questões identificamos que há nas percepções dos sujeitos uma associação da chamada “boa tecnologia” com a novidade. Logo, os camponeses ao verem que o aparelho não é novo, no sentido de terem hardware e software atualizados conforme os conchabos do mercado tecnológico, acabam por visualizar os computadores enviados às escolas do campo como modelos de baixa qualidade. A ausência de atualidade acompanha também a imaterialidade dos equipamentos, ou seja, os softwares. A baixa memória para processamento e armazenamento de dados foi citado corriqueiramente como fatores que impossibilitaram a manutenção e a atualização de novas versões do *software* Linux nos aparelhos, bem como, restringiram a instalação nas máquinas de aplicativos diversos.

Estas dificuldades no uso das máquinas provenientes principalmente de suas debilidades técnicas, conduzem as escolas a um uso subutilizado dos equipamentos, não explorando as potencialidades que o digital oferta. Frente ainda a ausência de conexão à internet nas escolas do campo, os professores terminaram por fazer o uso dos mesmos aplicativos abarcados na máquina e em pouco tempo de uso, os dispositivos estavam repetitivos e obsoletos, com escassas opções de uso para os sujeitos. Diante disso, entendemos que o digital chegou nas escolas do campo, via PROUCA, mas seus usos se resumiram a meras reproduções do que já é feito no contexto analógico. Todos esses fatores levam os camponeses a olhar o PROUCA com negatividade, visto que, para estes, os dispositivos são pouco funcionais e limitados.

Assim, no cotidiano escolar, tais programas inicialmente criam expectativas nos sujeitos, algumas das quais são frustradas pós recebimento quando estes se deparam com os incontáveis obstáculos a serem transpostos para que se possa fazer um uso ainda que mínimo dos equipamentos. Neste processo, é possível observar a vivacidade das políticas as quais afetam o imaginário social, tenciona as compreensões, subjetividades e emoções dos sujeitos. No contexto escolar camponês as tecnologias produzem alterações não só subjetivas, mas também, físicas e materiais nas escolas, nas secretarias. Para os Municípios, ocorre a tentativa de viabilizar um mínimo de infraestrutura para as escolas guardarem e

carregarem os dispositivos. Foram colocadas grades nas janelas das escolas, compra de extensões para que pudessem ser feita a recarga dos equipamentos, visto que, não há nos espaços físicos escolares tomadas suficientes para que os dispositivos possam ser carregados simultaneamente.

Outro dado derivado de nossa análise é que os equipamentos não foram idealizados considerando as especificidades das escolas campesinas e suas realidades temporais, formativas e educacionais. As classes campesinas alvo dessa pesquisa foram multisseriadas. Grupos diferenciados entre si desde a idade, séries, fases do processo de ensino e aprendizagem. Esta pluralidade não foi abarcada pela política, pois o modelo de *laptop* entregue ao campo não atendia as especificidades dos campesinos em seu conteúdo, jogos, aplicativos, bem como, no próprio material entregue. Junta-se a isso que mesmo nas práticas cotidianas das professoras havia uma divisão de usos dos *laptops* ligados a perspectiva serial, em que se dividia no processo de uso, atividades diferentes para os alunos de acordo com sua própria série e idade. Entendemos, contudo, que as tecnologias poderiam ser incorporadas como integradoras dessas séries, atuando de maneira que o trabalho pedagógico nas escolas fossem feito de forma híbrida em que os alunos pudessem aprender uns com os outros, independente da série ou da idade, pois com as tecnologias há a possibilidade de que o conhecimento pode ser aprendido colaborativamente, com os alunos se apoiando mutuamente, sem diferenciações entre os que sabem e os que não sabem, rompendo as fronteiras hetarias e seriais. No entanto, os usos dos computadores UCA apenas reforçavam a reprodução do contexto seriado.

Nos cotidianos escolares campesinos a inserção e uso dos *laptops* em nosso entendimento se deu no sentido de submeter a tecnologia ao tempo racionalizado. Enquadrando os dispositivos à lógica racionalizada de tempo que rege a instituição escolar. Os equipamentos foram submetidos aos tempos e usos racionalizados que rondam o cotidiano das instituições escolares, logo assim, haviam horários regulados, normatizados para o uso dos *laptops*. As professoras os usavam às sextas-feiras, ou nos períodos de descanso em que não houvessem aulas, ou seja, em momentos de recreação. As tecnologias não foram, dessa maneira, integrada as praticas diárias das escolas, representando um momento à parte das aulas e atividades escolares.

Todos estas problemáticas visibilizam a fragilidade de tais políticas de inserção de tecnologias manifestas na forma de programas. Entre suas características principais está a ausência de elementos que nos permitam vislumbrar a existência de um plano para sua continuidade. Constituindo-se ações pouco efetivas, isoladas, descontínuas com foco em resoluções rápidas e pontuais. São portanto, políticas verticais que chegam de cima, prontas, feitas a partir do desconhecimento da realidade dos municípios, secretarias e escolas campesinas ou simplesmente as necessidades e carências são conhecidas, porém, ignoradas.

Esta dinâmica, fruto de um longo e persistente processo de marginalidade sob o qual ainda se encontra a educação escolar dos moradores das zonas rurais foi percebida pelos sujeitos participantes desta pesquisa, os quais destacaram a inadequação das tecnologias às suas condições materiais concretas, além da baixa qualidade dos equipamentos destinados às suas escolas, entre outros fatores. A própria história, reafirma todo o esquecimento, ausência de políticas públicas específicas, e isto ganha reflexo na contemporaneidade, quando constatamos a realidade prática de programas tais como o PROUCA. Reafirmamos então, que as necessidades, carências e especificidades das escolas do campo e seus municípios são questões principais a serem consideradas em se tratando de políticas públicas, seja elas de inserção de tecnologias, formação de professores, curriculares, entre outras.

Em suma, o Brasil apresenta uma grande diversidade territorial, linguística, de gênero, raça, classe. Neste contexto tão múltiplo e diverso, as educações também devem abarcar essa dimensão da pluralidade, multiplicidade de povos, pessoas e formas de ensinar e aprender. Assim, são diversas, as tecnologias, as conectividades e os modos de integrá-las nos processos educativos. Entender estas questões é fundamental para a constituição de políticas públicas, pois estas não devem ser modelos únicos a serem aplicados indistintamente em cada contexto. O campo faz parte dessa diversidade, é um espaço peculiar, contudo, são apenas diferenças as quais não devem ser tratadas com desigualdades, mas sim com um olhar atento às especificidades.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. A coordenação federativa no Brasil: a experiência do período FHC e os desafios do governo Lula. *Revista de Sociologia e Política*, n. 24, 2005.

ABRUCIO, Fernando Luiz; FRANZESE, Cibele. Federalismo e políticas públicas: o impacto das relações intergovernamentais no Brasil. *Tópicos de economia paulista para gestores públicos*, v. 1, p. 13-31, 2007.

ARROYO, Miguel. Gonzales. *Outros Sujeitos Outras Pedagogias*. Petrópolis, RJ, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART Roseli Salete; MOLINA Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Diversidade. *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, p. 231-238, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo. *Brasília: articulação nacional por uma educação básica do campo*, v. 2, 1999.

ANATEL. *Licitação-banda larga urbana e rural*. (2012). Disponível em: <<http://www.anatel.gov.br/Portal/exibirPortalNivelDois.docodItemCanal=1774&no meVis>> Acesso em: 29 de Out. de 2017.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação*. São Carlos: Editora da UFScar, 1998. p. 24–41.

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em Política Educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.

BAHIA, *Plano Plurianual Participativo 2016-2019*. Tabelas anexas. Governo do Estado, Salvador. 2015. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/arquivos/File/ppa/PPA2016_2019/7_ANEXOS_v2.pdf> Acesso em: 20 de Nov. de 2017.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BALL, Stephen. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. *Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 144-155, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/12886/9446>>. Acesso em 10 de dezembro de 2017

- BALL, Stephen, MAGUIRE, M. & BRAUN, A. How schools do policy -policy enactments in secondary schools. Londres: Routledge, 2012.
- BALL, Stephen J., BOWE, Richard & GOLD, Anne. Reforming education & changing school: case studies in policy sociology. Londres –New York: Routledge, 1992.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, dez., v. 1, n. 2, pp. 99-116, 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteira.org/volliss2articles/ball.pdf>> Acesso em: 17 de Fev. de 2018.
- BANDEIRA ANDRIOLA, Wagner; SANTOS GOMES, Carlos Adriano. Programa Um Computador por Aluno (PROUCA): uma análise bibliométrica. *Educar em revista*, n. 63, 2017.
- BONILLA, M^a Helena (Orientadora); OLIVEIRA, Mariana Santos de; FERREIRA, Roberta Ariana Carvalho. Políticas públicas para banda larga no “governo Dilma”: potencialidades para conexão das Escolas do Campo – Parte II: relatório final. Salvador: GEC/UFBA, jul.2015.
- BONILLA, M^a Helena. Políticas Públicas para Inclusão Digital nas Escolas. *Motrivivência*, ano 22, n.34, p.40-60, jun. 2010.
- BONILLA, M^a Helena Silveira. Software livre e educação: uma relação em construção. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 205-234, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2014v32n1p205/pdf_25>. Acesso em: 28 de Abril de 2018.
- BONILLA, M. H., & PRETTO, N. D. (2000). Políticas brasileiras de educação e informática. Disponível em: <http://www2.ufba.br/~bonilla/politicas.htm>. Acesso em 04 de março de 2015. Acesso em: 10 de Fev. de 2019.
- BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. *Inclusão digital: polêmica contemporânea*. EDUFBA, 2011.
- BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.
- BONETI, Lindomar Wessler. Políticas públicas por dentro. 3a ed. Ijuí: UNIJUI, 2011.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BRANT, João. CHITA, Thaís. Direito à comunicação. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://flacso.org.br/files/2017/06/DIREITO-A-COMUNICA%C3%87%C3%83O.pdf>> Acesso em: 15 de dezembro de 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. SECADI, *Quem é quem?2016*. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/quem-e-quem>>. Acesso em: 24 de Janeiro de 2018.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 7. 243, de 26 de julho de 2010*. (2010a) Regulamenta o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e o Regime Especial de Aquisição de Computadores para uso Educacional. Decreto on-line. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7243.htm>. Acesso em: 04/10/2017.

BRASIL. Resolução Complementar CNE/CEB no2, de 28 de abril de 2008, Brasília-DF, 2008.

BRASIL. Comitê Gestor do Programa de Inclusão Digital. Programa Nacional de Banda Larga. Brasil Conectado, Brasília. (2010d) Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/brasilconectado/forum-brasil-conectado/documentos/3o-fbc/documento-base-do-programa-nacional-de-banda-larga>>. Acesso em: 22 de Out. de 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Portaria nº 68 de 9 de novembro de 2012a*. Dispõe sobre a ampliação da participação das escolas do campo no Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo, por meio do Pronacampo. *Diário Oficial da União*. Seção 1. Ano CXLIX - nº 219, Brasília- DF, terça-feira, 13 novembro de 2012b, p. 24. Disponível em: <http://www.editoramagister.com/legis_23957634_PORTARIA_N_68_DE_9_DE_NO_VEMBRO_DE_2012.aspx>. Acesso em: 05/10/ 2017.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 6.300, de 12 de Dezembro de 2007*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. Decreto on-line. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm>. Acesso em: 05/10/2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. *Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997*. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001167.pdf>> Acesso em: 05/10/2017.

BRASIL, Ministério da Educação. MEC. Documento Orientador do PRONACAMPO.<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192> Brasília, 2013. Acesso em: 25 de Out. de 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Secretários da Educação. Programa Nacional de Educação do Campo. Pronacampo. Ministério da Educação. Brasília, 5 de abril de 2012b. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/images/phocadownload/pronacampo%20%20dados%20e%20metas.pdf>>.Acesso em: 17 Nov. de 2017

BRASIL, Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: 9394/96, Brasília: 1996.

BRASIL. 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. Brasília: 2010b. Disponível em: Acesso em: 15 Set. de 2017.

BRASIL. *Ministério das Comunicações*. Programa Nacional de Banda Larga: principais ações e resultados. 2014, Brasília.

BRASIL Governo do Brasil .Venda de faixa de frequência para tecnologia 4G em leilão deverá arrecadar R\$ 3,8 bilhões. 2012 Disponível: <<http://www.brasil.gov.br/infraestrutura/2012/04/venda-de-faixa-de-frequencia-para-tecnologia-4g-em-leilao-devera-arrecadar-r-3-8-bilhoes>> Acesso: 29 de Out.de2017.

CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica C. Sobre educação do campo. São Paulo, 2008.

CARVALHO, Maria de Lourdes de; BARBOSA, Telma Regina da Costa Guimarães; SOARES, Jeferson Boechat. Implementação de política pública: uma abordagem teórica e crítica. 2010. Disponível em: <www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/Bd_documentos/coloquio10/214.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2019.

CASTELLS, Manuel. A era da informação: economia, sociedade e cultura - *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, vol 1, 1999.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: as artes de fazer (1980). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. A invenção do cotidiano: 2. *Morar, cozinhar*, v. 10, 1996.

COELHO, Livia Andrade. Contextos de uma política pública: (des)caminhos dos governos para inserção de tecnologias digitais nas escolas públicas. 2014. 211 f. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

CORDEIRO, Salete de Fátima Noro. *Tecnologias digitais móveis e cotidiano escolar: espaços/tempos de aprender*.2014. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2014. Disponível em:<<https://repositorio.ufba.br/ri/browse?type=author&value=Cordeiro%2C+Salete+de+F%C3%A1tima+Noro>>. Acesso em: 20 de dezembro. 2017.

CUNHA, Maria Couto; COSTA, Jean Mário Araújo; DE ARAÚJO, Rosemeire Baraúna Meira. O Plano de Ações Articuladas: percepções e expectativas na gestão da educação municipal. *Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, n. 34, 2013.

DA ROSA, Daniela Souza; CAETANO, Maria Raquel. Da educação rural à educação do campo: uma trajetória... Seus desafios e suas perspectivas. *Revista Colóquio*, v. 6, n. 1-2, p. 21-34, 2008.

ROTH DEUBEL, André-Noel. Políticas públicas. *Formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Aurora, 2002.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em revista*, n. 24, p. 213-225, 2004.

DURAN, Marília Claret Geraes. *Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau*. Revista Diálogo Educacional, v. 7, n. 22, p. 115-128, 2007.

DAHL, Robert A. *A moderna análise política*. 1966.

DE SOUZA, Maria Antônia. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. *Educação & Sociedade*, v. 29, n. 105, 2008.

DYE, T. Mapeamento dos Modelos de Análise de Políticas Públicas. In: HEIDEMANN, F. G; SALM, J. F. Políticas Públicas e Desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília: UnB, 2009. p. 99-129.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do campo. Mimeo, Pdf, 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. MOLINA, Mônica. *A pesquisa em Educação do Campo*. Brasília: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, 2006.

INEP, Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. Censo escolar 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf> Acesso em: 24 de Janeiro de 2018.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. Uma Genealogia das Teorias e Modelos do estado de Bem-Estar Social. *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais (BIB)*. Rio de Janeiro, nº. 46, 1998, p.39-71.

FLORES, Cintya Dantas. TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE NA BAHIA: Saúde, Educação, Cultura e Meio Ambiente frente à Dinâmica Territorial. 2016.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. 23ª edição. *Paulo Freire- São Paulo: Autores Associados: Cortez*, p. 12-15, 1989.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas* (IPEA), Brasília, v. 21, p. 211-259, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. *Dicionário de Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 267-274, 2012.

FIRJAN. Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro: IFDM. 2017.

Disponível em:

<https://www.firjan.com.br/data/files/4A/B0/A3/B1/C4CCD51063C6AAD5A8A809C2/IFGF%202017%20-%20An_lise%20Especial%20-%20Vers_o%20Completa.pdf>

acesso em: 10 de Abril de 2019.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto.Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Alamo.*Um rigor outro:sobre a questão da qualidade das pesquisas qualitativas*. Salvador: EDUFBA, 2009.13- 64p.

GIDDENS, Anthony. Novas regras do método sociológico: uma crítica positiva às sociologias interpretativas. *Lisbon: Gradiva*, 1996.

SILVA, Valdete Boni. QUARESMA Jurema. *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais*.Em Tese: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas públicas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p.47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jeferson. MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, 2009.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. 2009.

MATURANA, Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política.Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

MEDRADO, C. H. de S. Prática pedagógica em classes multisseriadas.

Entrelaçando, Nº 7, V.2. Ano III, p.133-148, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www2.ufrb.edu.br/revistaentrelacando/edicoes-entrelacando>>, Acesso em: 12, fev. 2019.

MAINARDES, JEFFERSON. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. DOI: 10.1590/S010173302009000100015 2007.

MACEDO, R.S; GALEFFI, D; PIMENTEL, A. *Um rigor outro: sobre a questão da qualidade das pesquisas qualitativas*. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACEDO, R.S. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humana e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2004.

MACEDO, R. S. *A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação*. Liber Livros, 2012.

MARQUES, E. Notas críticas à literatura sobre Estado, Políticas Estatais e Atores Políticos. In: BIB, Rio de Janeiro, n. 43, 1997, pp. 67-102.

MARQUES, E. As políticas Públicas na Ciência Política. In: MARQUES, E. (et al). *A Política Pública como Campo Multidisciplinar*. São Paulo: Editora UNESP, 2013. p.23-46.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do campo. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 324-331, 2012.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. 2. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MUNARIM, Iracema. *As tecnologias digitais nas escolas do campo: contexto, desafios e possibilidades*. 2014, 183p. 2014. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado)–UFSC.

NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves. Tececen- do a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. 2012.

LAVILLE, C; DIONNE, J. *A construção do saber: Manual de metodologia da Pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: EditoraUFMG, 1999.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* 1996. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LEMOS, André. *Cibercultura e Mobilidade. A era da Conexão*. 5 set. 2005, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: UERJ, 5 set. 2005, p.1–16. Disponível em:

<<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbXlZHVjYWNhb2V0aWNzcGdnfGd4OjU2ZmU0ODE4ODk0MGJkOTM>>. Acesso em: 25 de Março. 2017.

LOPES, Brenner; AMARAL, Jefferson Ney; CALDAS, Ricardo Wahrendorff. Políticas Públicas: conceitos e práticas. *Belo Horizonte: Sebrae/MG*, v. 7, 2008.

HAM; HILL, M. Rumo à Teoria da Implementação? In: O processo de Elaboração de Políticas no Estado Capitalista Moderno. Londres, 1993. Tradução de Renato Amorim e Renato Dagnino, p. 134-157.

MORIN, Edgar. Ciência com Consciência. Ed. revista e modificada pelo autor - 8ª ed. - Rio de Janeiro: Bertrand.Brásil, 2005. 350 p.

NASSRI, R. S. Z. *Letramento digital: um estudo a partir do Programa UCA-Irecê-Ba* / Raquel Souza Zaidan Nassri. – Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2013.

OLPC BRASIL, One Laptop per Child. *OLPC Brazil*. Disponível em: <http://wiki.laptop.org/go/OLPC_Brazil>. Acesso em: 29 de Abril de 2018.

PAIS, José Machado. Paradigmas sociológicos na análise da vida cotidiana. *Análise social*, p. 7-57, 1986.

PENIN, Sonia. *Cotidiano e escola: a obra em construção:(o poder das práticas cotidianas na transformação da escola)*. Cortez Editora, 1989.

ROCHA, Carlos Vasconcelos. Neoinstitucionalismo como modelo de análise para as políticas públicas. *Civitas, Porto Alegre*, v. 5, n. 1, p. 11-28, 2005.

ROSA, Harlei. V. *Tecnologias digitais e educação: os dispositivos móveis nas políticas públicas de inserção das tecnologias na escola*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2017.

RUA, Maria das Graças. ROMANI,Roberta. Para aprender políticas públicas. 2013. Disponível em: <http://www.igepp.com.br/uploads/ebook/para_aprender_politicas_publicas_-_unidade_04.pdf> Acesso em:15 de março de 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo. Boitempo, 2007.

SANTOS, Jaqueline de Jesus. *Cultura digital: limites e potencialidades dos laptops educacionais para as escolas do campo*. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2014.

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. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação 203 da Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2013

SANTAELLA, Lúcia. *Comunicação Ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013. (Coleção Comunicação).

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. *Revista Famecos*, v. 10, n. 22, p. 23-32, 2003.

SAVIANI, Dermeval et al. Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação. *Revista Brasileira de Educação*, 2010.

SILVA, Odair Vieira da. Teoria crítica, neoliberalismo e educação: análise reflexiva da realidade educacional brasileira a partir da reforma educacional de 1990. 2015.

SILVA, Maria Léa Guimarães da. *A inclusão digital nas políticas públicas de inserção das tecnologias de informação e comunicação na educação: o discurso e a prática dos cursos de formação de professores* Dissertação de Mestrado (Programa de Pós Graduação em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia.2015

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quater, 2000. 232 p.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45

UNESCO. *Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005- 2014: documento final do esquema internacional de implementação*. Brasília: UNESCO, 2005. Disponível em . Acesso em 08 de setembro de 2010.

PASSOS, Maria. Sigmar .C. *Contextualizações e recontextualizações nas políticas de TIC e educação: um estudo sobre o ProInfo integrado nos NTM da Bahia*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2017.

PIMENTEL, Nara Maria. As políticas públicas para as tecnologias de informação e comunicação e educação a distância no Brasil. *Educ. foco, Juiz de Fora*, v. 17, n. 2, p. 83-102, 2012.

PRETTO, Nelson. BONILLA, Maria Helena Silveira. O marco civil da internet: desafios para a educação. In: CASTRO, Ana Maria Duarte Araújo. QUEIROZ, Maria Aparecida de, BARACHO, Maria das Graças (Orgs.) *Assimetrias e desafios na produção do conhecimento em educação: a pós graduação nas regiões norte e nordeste*. Rio de Janeiro. Anped, 2015.

PRETTO, Nelson. Uma escola sem/com futuro: Educação e multimídia. Apresentação, Ismar de Oliveira Soares, - 8º ed. rev. E atual.- Salvador : EDUFBA, 2013.286 p.

PRETTO, Nelson De Luca; COELHO, Livia A. As interfaces da implementação do projeto uca na Bahia e em Santa Catarina. In: QUARTIERO, Elisa M; BONILLA, Maria H. S; FANTIN, Monica. (Orgs.). Projeto UCA: entusiasmos e desencantos de uma política pública. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 33-69.

PRETTO, Nelson. Nelson De Luca Pretto Educações, Culturas e Hackers: escritos e reflexões.EDUFBA: Salvador, 2017.220p. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/25327/1/Educa%C3%A7%C3%B5es%20Culturas%20e%20Hackers-Nelson%20De%20Luca%20Pretto.pdf>>. Acesso em: 23 de Abril de 2019.

PRETO, Nelson; SOUZA, Joseilda Sampaio; ROCHA, Telma Brito. Tabuleiro digital: uma experiência de inclusão digital em ambiente educacional. *Inclusão digital: polémica contemporânea*. Salvador: EDUFBA, p. 163-182, 2011.

PIMENTEL, Álamo. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. In: MACEDO, Roberto.Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Alamo. *Um rigor outro:sobre a questão da qualidade das pesquisas qualitativas*. Salvador: EDUFBA, 2009.127- 160p.

PINHEIRO, Daniel. S. ; ROSA, Harlei. V. ; BONILLA, Maria. H. S. O rótulo educacional nos artefatos tecnológicos: uma análise a partir do Programa Um Computador por Aluno229 (PROUCA). In: Workshop sobre formação e experiências educacionais no programa Um Computador por Aluno (UCA), 2012, Rio de Janeiro. Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação. Porto Alegre, 2012. Disponível em:<<http://www.br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/1903/1666>>. Acesso em: 22 fev. 2013.

QUARTIERO, Elisa Maria. SOUZA ; Joseilda Sampaio de. O Projeto UC A na Bahia e em Santa Catarina. In: QUARTIERO, Elisa M; BONILLA, Maria H. S; FANTIN, Monica. (Orgs.). *Projeto UCA: entusiasmos e desencantos de uma política pública*. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 33-70.

QUEIROZ, Eliani de Fátima Covem. Ciberativismo: a nova ferramenta dos movimentos sociais. *Revista Panorama-Revista de Comunicação Social*, v. 7, n. 1, p. 2-5, 2017.

REGIS. Gisele Silva. *As potencialidades das TIC para a Pedagogia da Alternância na Educação do Campo*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em:<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19278/3/GiseleRegis__Vers%C3%A3o__final2016.pdf> Acesso em:17 de Nov. de 2017.

RUA, Maria das Graças; ROMANINI, Roberta. Para aprender políticas públicas. *Brasília, DF: IGEPP, 2013.*

SCHNORR, Júlia. A representação do viver no campo: o estereótipo do homem e do espaço rural na televisão. *Cadernos de Comunicação*, v. 15, n. 2, 2011.

TARDIN, José Maria. Cultura camponesa. *Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular*, p. 178-186, 2012.

TAVARES, Neide Rodrigues Baria. *A história da informática educacional no Brasil observada a partir de três projetos públicos*. São Paulo. Escola do futuro. 2002. Disponível em: <<http://www.apadev.org.br/pages/workshop/historialnf.pdf>>. Acesso em: 14 de Marco de 2019.

TELECO. (2017). *Qualidade Serviço de Comunicação Multimídia- Reclamações*. Disponível em: <http://www.teleco.com.br/3g_qualidade.asp> Acesso em: 20 de Out. de 2017.

VALENTE, José Armando; MARTINS, Maria Cecília. O programa um computador por aluno e a formação de professores das escolas vinculadas à Unicamp. *Revista GEMInIS*, v. 2, n. 1, p. 116-136, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de observação do cotidiano das escolas do campo

INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS DO CAMPO

1. A escola possui saneamento básico? () Sim () Não
2. A escola possui energia elétrica? () Sim () Não
3. Quantas salas a escola tem? () Sim () Não
4. Que tipo de carteiras os alunos utilizam em sala de aula?
() carteiras de braço () mesa com cadeira

Outra _____

CONEXÃO

1. A Escola possui internet? () Sim () Não
2. A Internet funciona? () Sim () Não
3. Caso tenha internet, quais conexões têm a escola: () PROINFO () PROUCA () GESAC () Outra _____.
4. Velocidade oferecida pelo provedor, segundo dados da própria empresa () 256K
() 1 Mb () 2 Mb Outra _____
5. Velocidade da conexão, a partir de medição própria (medir em 3 diferentes sites. (Printar a tela). A medição deve ser feita em dois momentos distintos:
 - a) - Um dia em que os alunos estiveram usando os *laptops*
 - b) - Em outra dia onde apenas um ou nenhum laptop esteja conectado.

Sites: <<http://simet-publico.ceptro.br/http://www.rjnet.com.br/1velocimetro.php>
<http://www.minhaconexao.com.br/>>
6. Quando os *laptops* estão em uso, conectados à internet, em se tratando da velocidade da conexão, o que acontece:
 - () Todos conseguem navegar sem dificuldade, com velocidade satisfatória.
 - () Não há condições de navegação com muitos laptops conectados.

Outra
situação_____.

QUANTO AOS USOS

1. Espaços mais frequentes em que os alunos usam os *laptops*

() sala de aula () pátio () porta de entrada da escola () corredores

() outros _____

2. Em quais momentos os alunos mais utilizam os laptops

() atividades em sala de aula () intervalo () hora de entrada na escola

() hora de saída () outro _____ .

3. Os alunos podem levar o laptop para casa () sim () não

RECARGA DAS BATERIAS

1. Como é feita a recarga das baterias dos *laptops*:

() foram instaladas tomadas () foram comprada filtros de linha () os alunos são orientados a trazer os *laptops* de casa já com a bateria recarregada.

Outras alternativas_____.

2 Se não há, onde os equipamentos ficam guardados?

3. Sobre as condições de funcionamento dos laptops.

4. Há computadores danificados ? Caso haja, Quantos _____ e desde quando_____

5. A escola tentou consertar? _____ Em caso afirmativo, como, quem foi acionado_____

SEGURANÇA

1. Que tipo de segurança a escola dispõe?

() grades () guarda municipal

Outra _____.

OBSERVAÇÃO – Relate aqui caso, tenha observado algo na escola que não esteja prescrita neste roteiro.

ASPECTOS PRINCIPAIS PARA FOTOGRAFAR NA ESCOLA

- Salas de aula;
- Salas da direção;
- Local em que acontece a reunião dos professores;
- Áreas externa da escola;
- Armários e ou dos espaços onde ficam guardados os *laptops*
- Imagens da rede elétrica
- Os alunos usando os *laptops*

APÊNDICE B-Roteiro para a entrevista representantes do MEC

- Como o PROUCA foi inserido dentro do PRONACAMPO? Quais fatores condicionaram ou possibilitaram isso?
- Quais os critérios foram utilizados para a escolha das escolas do campo que receberiam os *laptops*?
- Como ocorreu o processo de escolha das escolas do campo que receberam os *laptops*?
- Qual é o papel do MEC na oferta, distribuição e inserção dos *laptops* nas escolas do campo?
- Qual a relação entre o ProInfo rural e o PROUCA do campo?
- Como se deu a escolha do *laptops* distribuídos e da empresa responsável por tal distribuição?
- Quais as principais dificuldades na implementação do programa nas escolas do campo?
- Qual foi o valor do orçamento do PROUCA para o campo e quanto desse orçamento foi gasto apenas *laptops*?
- Houve algum tipo de formação de professores para o uso dos equipamentos nas escolas? Se ocorreu, quem a ofertou?
- Têm ocorrido (ou ocorreu) algum tipo de articulação entre o governo federal, estadual, municipal, com as escolas, e a Empresa responsável pela entrega dos *laptops* para as escolas do campo, a fim de colaborar para o desenvolvimento do PROUCA? De que maneira estas articulações ocorrem?
- Como é feita a manutenção dos *laptops* e a reposição, em caso de quebra dos mesmos?

APÊNDICE C-Roteiro para a entrevista representantes da Secretária Estadual de Educação.

- Qual o papel desempenhado pelo estado no processo de implementação do PROUCA nas escolas do campo?
- O Estado tem participação na escolha das escolas?
- Têm ocorrido algum tipo de articulação entre o governo federal, estadual, municipal com as escolas, e a Empresa responsável pela entrega dos *laptops* para as escolas do campo a fim de colaborar para o desenvolvimento do PROUCA? De que maneira estas articulações ocorrem?
- Foi exigido das escolas, alguma sala ou estrutura para o recebimento dos *laptops*?
- Como é feita a manutenção dos laptops?

APÊNDICE D-Roteiro para a entrevista representantes das Secretarias Municipais de Educação.

- Como e por que este município foi integrado ao PROUCA campo?
- A secretaria tem conhecimento dos critérios utilizados para a escolha das escolas?
- A secretaria concorda com tais critérios?
- Como a Secretaria foi informada sobre a chegada dos *laptops* às escolas do campo?
- Como se dá a participação ou envolvimento da secretaria com o UCA?
- Como a secretaria avalia o PROUCA até o momento?
- Qual a relação da secretaria com o MEC dentro do PROUCA para o campo? Foi diferente dos demais programas e projetos do MEC?
- Quais têm sido as dificuldades para a implementação do PROUCA nas escolas do campo?
- O município tem conhecimento se os *laptops* estão sendo ou não levados pelos alunos para as suas casas? Às escolas foram orientadas em relação a isso?
- Há articulação com o governo federal, estadual e as escolas para a implementação e desenvolvimento PROUCA? De que maneira estas articulações ocorrem?
- Como é feita a manutenção dos *laptops*?

APÊNDICE E- Roteiro para a entrevista Gestores Escolares

- Qual foi o papel da gestão escolar na implementação do PROUCA?
- Como a direção da escola foi informada sobre o PROUCA?
- De quem foi a iniciativa para o recebimento dos *laptops* da escola (da gestão, das secretarias municipais ou MEC?)
- Como se deu a articulação entre a escola e a secretaria municipal?
- Foi exigido algum tipo de reparo ou reforma na escola para a guarda dos *laptops*?
- Como foi feita a adesão da escola ao PROUCA campo?
- Como você vê o PROUCA?
- O que mudou na escola com a chegada dos *laptops*?
- De que maneira a escola tem se organizado para o uso dos *laptops* em seu cotidiano?
- Como os alunos e pais tomaram conhecimento da chegada dos *laptops* na escola?
- Quais os principais desafios e limites para a incorporação dos *laptops* nas escolas do campo?
- Houve algum tipo de formação de professores para o uso dos equipamentos nas escolas? Se ocorreu, quem a ofertou?
- O que a escola tem feito quando algum *laptop* quebra? (hardware ou software)?
- Os *laptops* estão sendo levados pelos alunos para casa? A gestão acredita que os alunos deveriam ou não levar os *laptops* para casa? As escolas receberam alguma orientação quanto a isso? De quem partiu a orientação e quais foram elas?
- Existe alguma articulação entre os projetos já existentes na escola e o PROUCA do campo? Caso sim, quais são eles e como são viabilizados?

- ➔ Há armários ou algum local específico para guarda dos *laptops*? Como este foi adquirido? Em caso de ter sido comprado, quem efetuou a compra? Se não há, onde os equipamentos ficam guardados?
- ➔ Foi realizada uma revisão da rede elétrica da escola antes e/ou após a chegada do UCA?
- ➔ Foi feita alguma reforma na infraestrutura física da escola visando o recebimento dos computadores UCA?

APÊNDICE F- Roteiro para a entrevista professores das Escolas do Campo

- Como você vê o PROUCA?
- Como os professores tomaram conhecimento da chegada dos *laptops*?
- Houve algum tipo de formação de professores para o uso dos equipamentos nas escolas? Se ocorreu, quem a ofertou?
- Como você direciona e organiza suas ações para o uso dos *laptops*?
- O que mudou na escola com a chegada dos *laptops*?
- De que maneira a escola tem se organizado para o uso dos *laptops* em seu cotidiano?
- Como os alunos e pais tomaram conhecimento da chegada dos *laptops* na escola?
- Quais os principais desafios e limites para a incorporação dos *laptops* nas escolas do campo?
- Existe alguma articulação entre os projetos já existentes na escola e o PROUCA do campo? Caso sim, quais são eles e como são viabilizados?
- Há armários ou algum local específico para guarda dos *laptops*? Como este foi adquirido? Em caso de ter sido comprado, quem efetuou a compra? Se não há, onde os equipamentos ficam guardados?
- Foi realizada uma revisão da rede elétrica da escola antes e/ou após a chegada do UCA
- Foi feita alguma reforma na infraestrutura física da escola visando o recebimento dos computadores UCA?

APÊNICE G- Termo de consentimento livre e esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIAS
(GEC/UFBA)**

AUTORA: Gisele da Silva Regis Oliveira
ORIENTADORA: Profa Dra Ma Helena Bonilla
PESQUISA: O PROCESSO DE INCORPORAÇÃO DO PROUCA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante:

Sou estudante do curso de Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Estou realizando uma pesquisa sob orientação da professora Dr^a Maria Helena Bonilla, cujo objetivo é Compreender e analisar o processo de incorporação do PROUCA na Educação do Campo. Sua participação envolve uma entrevista, que será gravada, caso você permita. A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora, através do e-mail: giseleregis20@gmail.com e também pela entidade responsável – Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA.

Atenciosamente,

Nome e assinatura do (a) estudante
Matrícula:

Local e data

Nome e assinatura do (a) professor (a) orientador (a)
Matrícula: 1418909

Eu, _____, RG no
_____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como
voluntário, da pesquisa acima descrita, estando ciente que posso sair
quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas
por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do participante Local e data