

PERSPECTIVAS RELACIONADAS À EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ERA DIGITAL¹

Bernadeth Vital Avelino Filha²
Elaine Conte³

Resumo: Este artigo baseia-se em dados de uma pesquisa de mestrado e examina teses e dissertações no Brasil entre 2007 e 2020, abordando a educação do campo com foco na inclusão digital de estudantes em comunidades ribeirinhas. A revisão bibliográfica utilizou principalmente livros, teses, dissertações e artigos científicos, com metodologia hermenêutica. A análise mostra que as tecnologias desempenham um papel educativo que complementa a tradição cultural, promovendo o acesso ao conhecimento e possibilitando a articulação de saberes com práticas contemporâneas. A inclusão digital permite o acesso ao conhecimento em qualquer lugar habitado e a tecnologia deve ser vista como uma linguagem, um meio de expressão, comunicação e representação do conhecimento ribeirinho.

Palavras-chave: Educação do campo, inclusão digital, tecnologias digitais.

Perspectives related to field education in the digital age

Abstract: This article is based on data from a master's research and examines theses and dissertations in Brazil between 2007 and 2020, addressing the field education with a focus on digital inclusion of students in riverside communities. The bibliographic review used mainly books, theses, dissertations and scientific articles, with hermeneutic methodology. The analysis shows that technologies play an educational role that complements cultural tradition, promoting access to knowledge and enabling the articulation of knowledge with contemporary practices. Digital inclusion allows access to knowledge in any inhabited place, and technology should be seen as a language, a means of expression, communication and representation of riverside knowledge.

Keywords: Field education, digital inclusion, digital technologies.

¹ Pesquisa contou com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul - FAPERGS e do CNPq

² Universidade La Salle. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3795-7215>, E-mail: bernadeth.avelino@gmail.com

³ Universidade La Salle. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0204-0757>, E-mail: elaine.conte@umilasalle.edu.br.

INTRODUÇÃO

O estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa teórica voltada para a investigação das tecnologias digitais nas escolas do campo, em interação com o contexto amazônico. Dessa forma, a pesquisa buscou entrelaçar e complementar estudos sobre as questões históricas, legais e conceituais da Educação do Campo. Outro ponto importante do estudo foram os dados, diagnósticos e novas informações decorrentes do período pandêmico do coronavírus (Covid-19). A pandemia interferiu significativamente no trabalho, revelando uma nova realidade (ensino *online*) e evidenciando ainda mais as discrepâncias entre a educação urbana e rural. A revisão teórica permitiu o mapeamento de teses e dissertações produzidas entre 2007 e 2020, relacionadas à temática investigada e disponíveis em acervos públicos. As contradições e fenômenos observados atualmente são uma continuação das dinâmicas do passado, conferindo um caráter histórico aos processos de educação ribeirinha.

Se as linguagens estão no mundo e em transformação, vivemos hoje um *tsunami* digital, conduzindo o ser humano dos diferentes mundos (instâncias urbanas e rurais) a uma aceleração exponencial da vida cotidiana com sua dinâmica virtual, visto que o pensamento das pessoas é híbrido justamente por estar sendo povoado de diferentes linguagens híbridas e não verbais (Santaella, 2012; Lee; Qiufan, 2022). O conceito de linguagens híbridas, conforme Santaella (2012), projeta como a aceleração digital transforma o cotidiano de diferentes comunidades, tanto urbanas quanto rurais. Em contextos como o das escolas ribeirinhas, essas linguagens híbridas se manifestam na convergência entre as práticas educativas locais e as tecnologias digitais emergentes, mediadas pela internet, aplicativos educacionais e plataformas online. Bonilla, Pretto e Veloso (2016) destacam que o acesso digital representa tanto uma oportunidade quanto um desafio, dependendo das políticas públicas e do nível de infraestrutura disponível para as comunidades. Quer dizer, a potencial mudança para as comunidades do campo reside na apropriação de novos saberes, mas também coexistem desigualdades de acesso a recursos tecnológicos. De acordo com Bonilla, Pretto e Veloso (2016), as tecnologias digitais não apenas refletem as práticas culturais existentes, mas transformam o

modo como comunidades historicamente marginalizadas, como as ribeirinhas, podem se engajar na produção de conhecimento e na luta por seus direitos.

Propomos aqui colocar em evidência o contexto de onde emerge este trabalho: a educação do campo/ribeirinha e as comunidades educativas, as produções insurgentes que transitam e constituem o referencial teórico-interpretativo e os processos formativos de inclusão social e digital para o exercício da cidadania participativa. Tais campos demandam investimentos, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico e prático, especialmente em situações emergenciais.

Este artigo busca analisar as tendências e lacunas presentes nas dissertações e teses produzidas no Brasil sobre a inclusão digital nas escolas do campo/ribeirinhas, com foco nas metodologias de ensino e nas políticas públicas de acesso à educação digital. O objetivo é identificar as abordagens recorrentes nos estudos e discutir como as tecnologias digitais estão sendo implementadas nas comunidades rurais como a conhecemos, além de examinar as implicações socioeconômicas dessas práticas.

Ao relacionar com o cenário pandêmico, que tornou ainda mais evidentes as mazelas sociais e as dificuldades dos ribeirinhos para o acesso a aulas remotas, perguntamos: A acessibilidade digital é facilitadora de outras inclusões, neste estudo, é uma possibilidade à educação ribeirinha hoje? A desposição das formas de interação educacional virtualizadas torna possível a exploração do trabalho futuro? Em vista destas inquietações, buscamos: a) Problematizar os trabalhos discentes produzidos no Brasil sobre programas de inclusão digital voltados para os estudantes e comunidades ribeirinhas. b) Identificar quais são as políticas públicas estruturantes para a educação do campo. c) Dar visibilidade às discussões acerca das ambiguidades das experiências socioculturais das populações ribeirinhas a partir dos trabalhos mapeados na pesquisa.

Trata-se de fazer um diagnóstico dos problemas educativos, a partir do tripé escola do campo/ribeirinha, políticas da educação do campo e tecnologias digitais, identificando as problemáticas vigentes, de pouco investimento no acompanhamento de programas e experiências formativas nesse campo de pesquisa. A realidade brasileira, constituída historicamente por uma diversidade de povos e culturas é apresentada por um universo de pesquisas e

preocupações com a educação e a formação de educadores, mas que seguidamente distancia-se da realidade do que é reconhecido como conhecimento e veiculado pela instituição escolar ribeirinha. Aqui justamente reside a centralidade desta proposta, que se preocupa com o desenvolvimento de ações junto às comunidades ribeirinhas, questionando-se por que e como essas culturas foram mantidas em contextos de poucos direitos sociais apenas serviços no cenário educativo. A questão que se coloca aqui é o desafio de dar continuidade a uma instigante dinâmica hermenêutica, de ação comunicativa e interpretativa, através de buscas de repertórios culturais que traduzam outros saberes de investigação pautados pelo diálogo na construção de conhecimentos sobre as experiências e as realidades que se deseja conhecer (Conte; Martini, 2015).

Neste trabalho iremos nos debruçar em duas linhas gerais: Inicialmente, um trabalho de pesquisa interdisciplinar focado na revisão de literatura, uma vez que a pesquisa bibliográfica, além de ser essencial para a realização de qualquer pesquisa científica e compreensiva, também nos permite explorar novas áreas alinhadas a orientações legais. Depois, num outro movimento, serão interpretados os dados coletados em repositórios digitais brasileiros, na tentativa de explorar como se desenha esse campo investigativo das escolas do campo/ribeirinhas. A partir daí, constantemente suspendemos as nossas certezas para refletir e descobrir as cegueiras ou ausências de diálogo para superar as lacunas existentes, mesmo que ainda de forma provisória. Assim, articulamos uma rede participativa de cooperação, formada por professores, pesquisadores e estudantes de diferentes escolas ribeirinhas do Brasil. Essa coletividade não é somente constituída por sujeitos humanos e por tecnologias digitais, mas também por suas relações, ampliando as necessidades de uma educação voltada à emancipação coletiva das formas de pensar, que implica em aprendizagens conjuntas e sempre mais complexas.

NOTAS SOBRE EDUCAÇÃO RIBEIRINHA

Para Saviani (2003, p. 13), “[...] a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Nessa perspectiva, encontramos o real significado e mais amplo sentido da educação. O autor traz as questões sócio-históricas e sociopolíticas que acompanham o percurso da própria humanidade. De fato, não existe uma educação sem o coletivo, pois

vivemos em uma perspectiva planetária; uma sociedade em redes envoltas e entrelaçadas na globalização e interdependência de sistemas neoliberais. Nesse sentido, o conceito de educação ganha uma amplitude que não pode ser pensado de forma limitada e em si mesmo (na lógica do capital humano e na uberização do trabalho educativo), assim como ressalta Brandão (1985, p. 7-8):

Complica um pouco pensar a educação como apenas educação. A necessidade profissional de compreender e explicar sistemas e estabelecer regras e metodologias de seu funcionamento obriga o educador a pouco a pouco pensar a sua própria prática dentro de domínios restritos: o sistema de ensino, a universidade brasileira, a educação de adultos, a supervisão escolar, a alfabetização. Separando-a por vezes do mundo e de domínios sociais e culturais onde ela concretamente existe, ou, ao contrário, associando-a diretamente a amplas e longínquas determinações sociais.

Observamos que a reflexão de Brandão complementa a de Saviani. Elas nos remetem a uma educação comunitária onde as relações humanas estão colocadas de forma mais abrangente nas formas de (re)conhecimento. E que devemos cuidar em não as associar meramente a determinações totalitárias deixando de lado a visão holística e multifacetada da educação. Sabemos que a educação é uma ciência humana e que é feita para o coletivo de todas as comunidades e organizações sociais do planeta. Nesse aspecto, Brandão (1985, p. 8) afirma que “educação tem a ver com a educação popular, a diversidade de situações e formas que ela tomou e possui hoje em dia”. É na educação popular e comunitária que estão presentes as discrepâncias que os sistemas interligados provocam, as desigualdades que são de fato multidimensionais.

A escola ribeirinha foi criada para trabalhar em dimensões sociopolíticas, segundo uma concepção de educação integral e democrática, tendo como eixo norteador os direitos humanos. Frente a isso, dialogar hoje sobre as questões atinentes das escolas do campo, a inclusão digital e a cultura popular ribeirinha são de suma importância para quem defende uma educação popular, cidadã e inclusiva (Freire, 2005). A cultura do diálogo como fenômeno humano cria as condições de possibilidade para a confiança de pronunciar o mundo e anunciar o pensamento crítico implica, assim, na pedagogia da prática social como uma nova maneira de educar nas sociedades complexas e contraditórias em que vivemos. Paulo Freire (2005) estabelece três bases para o diálogo com a experiência educativa do campo da educação ribeirinha, tomando por base os

sujeitos de direitos na diversidade: a) o amor ao mundo e aos sujeitos; b) humildade, pois a pronúncia do mundo não pode ser um ato de arrogância; c) e fé nos homens, na tendência e vocação humana de ser mais. “Quando situamos a escola no horizonte dos direitos temos que lembrar que os direitos representam sujeitos. Sujeitos de direitos, não direitos abstratos” (Arroyo, 2000, p. 19). Como defende Caldart (2002, p. 21),

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boia-fria, e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas.

A Educação do campo é uma conquista dos movimentos sociais, ela passa a ser reconhecida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 2010, considerando os povos camponeses como sujeitos de direito, e não apenas como trabalhadores da zona rural. Frente a isso, a Educação do Campo surge como pauta importante no Ministério da Educação à sua consolidação, sendo instituída pelo Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA (Brasil, 2010). Tais políticas reafirmam o que já defendia Freire (1983, p. 101), a saber, que é “criando e recriando, integrando-se às condições do seu contexto, respondendo a seus desafios, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo o da História e o da Cultura”. Como tal, as áreas rurais mantêm uma importância cultural e histórica significativa, representando tradições, saberes e modos de vida que enriquecem a diversidade brasileira.

Na perspectiva de Oliveira e Campos (2012, p. 240):

Foi exatamente isso que produziu a diferenciação da Educação do Campo da histórica educação rural: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na negociação de políticas educacionais, postulando nova concepção de educação que incluísse suas cosmologias, lutas, territorialidades, concepções de

natureza e família, arte, práticas de produção, bem como a organização social, o trabalho, dentre outros aspectos locais e regionais que compreendem as especificidades de um mundo rural [...].

A pesquisadora Roseli Salete Caldart (2002) é quem traz importantes reflexões acerca da identidade da educação do campo, buscando relações entre escolas do campo, educação do campo e seus sujeitos (conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo), nos estudos sobre “Escola do Campo em Movimento” ou “Pedagogia do Movimento”, em referência à educação nos e dos movimentos sociais de luta por reforma agrária, dando maior ênfase teórica-conceitual ao tema. “A Educação do Campo não é para, nem apenas com, mas sim, dos(as) camponeses(as), expressão legítima de uma pedagogia do oprimido” (Caldart, 2012, p. 263). Sintetizando com Hoeller e Miguel (2018, p. 1424), podemos compreender:

[...] a delimitação de 1996 a 2004 como sendo a primeira fase em que aparecem as produções de teses e dissertações que podem ser denominadas como transitórias da Educação Rural para Educação do Campo. A segunda fase foi delimitada entre 2004 e 2017, momento em que a referência à Educação Rural passa a constar nos documentos oficiais e políticas públicas como Educação do Campo. Tais ocorrências podem ser verificadas na Resolução CNE/CEB nº 01 de 2002 – diretrizes operacionais; Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece normas para o desenvolvimento de políticas públicas para Educação do Campo; Decreto nº 7.352, de novembro de 2010 – PRONERA e a Educação do Campo; a alteração da LDB (1996) pela Lei 12.960 de 2014 - explicitando o termo escola do campo. Essa caminhada é explicitada nas produções acadêmicas. Assim, a partir desse período, é possível discutir o estado da arte das pesquisas em Políticas Públicas na Educação do Campo.

Dessa forma, os estudos enfatizam que embora o termo Educação do Campo já apareça em textos da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998), tendo sua base fundamental no contexto das discussões sobre educação nos movimentos sociais camponeses, ganhou força e expressão máxima com o pensamento de Caldart (Hoeller; Miguel, 2018).

A cultura popular ribeirinha dentro da educação do campo é um tema que vem ganhando destaque nos últimos anos, e que tem grande relevância social, visto que, o povo do campo vem num processo de luta por direitos garantidos na constituição; como o

direito a uma educação de qualidade no campo e que leve em consideração as particularidades locais de cada região, suas crenças, costumes, culturas, economias, modo de vida e de pensar. (Miranda; Costa, 2018, p. 1-2).

Cabe destacar que a cultura ribeirinha não pode ser colocada à margem do sistema educacional, com relação às escolas amparadas por arranjos interconectados, aos saberes dos sujeitos ribeirinhos e às concepções da cultura popular e dos professores (Miranda; Costa, 2018). Abordar a educação ribeirinha é um ato político complexo, pois os dados dessas pesquisas não são dados objetivos, e sim, narrativas, histórias de vida, entrevistas coletivas e individuais, produções artísticas, ou seja, produções de sentido, com educabilidade nas interpretações de mundos.

Pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática, se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia. (Fernandes, 1989, p. 165).

Os dados produzidos em teses e dissertações já são dependentes de quadros conceituais culturalmente marcados, em que posições ideológicas estão em jogo, lutas por reconhecimento, marchas simbólicas e redes de alianças, que permitem ou não a negociação e constituição do sentido. Ao mesmo tempo, tudo indica que estarmos alheios às transformações digitais no mundo contemporâneo é um grande risco de exclusão de múltiplas práticas socioculturais para todas as instituições escolares.

TRABALHOS RASTREADOS

A escolha por analisar as dissertações e teses produzidas no Brasil nos últimos catorze anos (2007-2020) acerca da temática em questão, se deu pelo fato de tais pesquisas permitirem compreender um contexto sócio-histórico específico, visto que a partir de 2007 foi instituída a Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), para auxiliar o Ministério da Educação na formulação, implementação e acompanhamento das políticas públicas (Brasil, 2007). Normalmente, estas investigações discentes são construídas a partir de fenômenos emergentes, possuem uma orientação e acompanhamento rigoroso,

de avaliação e qualificação interpares, trazendo contribuições e mecanismos para tecer uma visão panorâmica desse cenário. Além disso, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) é um repositório acessível e público para o acesso desses dados, permitindo buscas com as palavras-chave: escola do campo, inclusão digital, tecnologias digitais⁴, delimitadas no trabalho.

Destacamos, ainda, o grande divisor de águas que foi a pandemia na simbiose entre educação e tecnologias, visto ser o uso das tecnologias a única alternativa para a continuidade dos estudos, dos encontros e da comunicação via educação formal. Foi um momento bem delicado de saúde pública, fechamento de instituições de ensino e obrigatoriedade do distanciamento social. Dessa forma, em todos os níveis e modalidades de ensino, as aulas online foram essenciais para a continuidade da formação de milhões de estudantes brasileiros.

A pesquisa nos deu subsídios significativos para a compreensão do campo, visto que a pluralidade e diversidade da população ribeirinha nos remete a olharmos para além de nossas florestas, identificando que nossos problemas são, em grande parte, historicamente construídos a partir de políticas que não são efetivadas no atendimento humano, para a garantia dos direitos de plena cidadania no Brasil. Em nosso mapeamento inicial, encontramos cinquenta e três (53) resultados entre teses e dissertações. Ao realizarmos investigações em outras fontes e retomarmos as buscas, com as palavras-chave entre aspas “Escola do Campo”, “Inclusão Digital”, “Tecnologias digitais”, para refinar a pesquisa sobre a temática em questão, identificamos outro trabalho⁵. Observamos uma amplitude muito grande no foco dos trabalhos selecionados, desde estudos acerca da inclusão financeira, da inclusão de alunos com deficiência, da escrita na formação de professoras, entre outros. Os demais foram excluídos por razões de indisponibilidade de acesso ao trabalho na plataforma ou porque abordavam temáticas de outra natureza. Alguns estudos se repetiram nas buscas e para as nossas análises e revisão de literatura do

⁴ Busca realizada em 12 de agosto de 2021, disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=Escola+do+Campo%3B+Inclus%C3%A3o+Digital%3B+Tecnologias+digitais&type=AllFields&limit=20&sort=relevance> Acesso em: 13 jun. 2024.

⁵ Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=%22Escola+do+Campo%22+Inclus%C3%A3o+Digital&type=AllFields&limit=20&sort=relevance> Acesso em: 13 jun. 2024.

campo investigado, elencamos, inicialmente, cinquenta e quatro (54) teses e dissertações. Realizamos uma leitura dos títulos e resumos e identificamos dez (10) que estavam alinhados ao escopo da pesquisa, conforme mostramos no quadro abaixo.

Quadro 1. Trabalhos selecionados

Título	Autor(a)	Ano	Instituição	Tema Principal	Conclusões Relevantes
Educação e Tecnologias Digitais: cartografia do letramento digital em uma escola do campo	Cristina Maria Pescador	2016	UFRGS	Letramento digital em escola multisseriada	Enfatiza conceitos de autonomia, interação, cooperação e cultura digital, destacando o papel emancipador das tecnologias.
Narrativas digitais audiovisuais: espaços e (co)relações de conhecimento em escolas do campo	Jean Oliver Linck	2017	UFSC	Narrativas digitais e educação	Mostra como narrativas audiovisuais permitem que comunidades expressem e reproduzam sua realidade cultural e tecnológica, valorizando as práticas locais.
As tecnologias digitais nas escolas do campo: contextos, desafios e possibilidades	Iracema Munarim	2014	UFSC	Tecnologias digitais e educação do campo	Questiona as ideologias das propostas de inserção tecnológica e destaca a importância das redes de comunicação para o fortalecimento das reivindicações no campo.

A educação especial na educação do campo: as configurações de uma escola da rede municipal de ensino	Ernane Ribeiro Kühn	2017	UFSM	Educação especial no campo	Identifica políticas públicas que garantem o acesso de alunos da educação especial no campo, mas ressalta desafios na implementação prática.
A interface entre educação especial e educação do campo em uma escola municipal do interior paulista	Daniele Lozano	2019	USP	Educação inclusiva e digital	Aponta que muitas práticas inclusivas ainda são marginais, destacando o papel crucial das escolas como espaços de apropriação de conhecimento científico.
A construção da identidade formativa e profissional do professor na Escola Rural Ribeirinha do Vale do Juruá: a pedagogia das águas	Francisca Adma de Oliveira Martins	2015	UFPR	Formação de professores em escolas ribeirinhas	Analisa a precariedade na formação e condições de trabalho dos professores em escolas rurais ribeirinhas, dificultando a educação integral.
Letramento digital e a prática de alunos do campo em sala de aula	Anderson de Souza Santos	2016	UFMG	Alfabetização e letramento digital	Explora as conexões entre inclusão/exclusão digitais, enfatizando multiletramentos digitais e contextos socioculturais no campo.
Tecnologias digitais e educação: uma avaliação da implementação do ProInfo no município de Brejo Santo/CE	Rafael Soares dos Santos	2018	UFRN	Avaliação de políticas públicas de inclusão digital	Conclui que o ProInfo foi ineficiente devido à falta de capacitação, infraestrutura adequada e descontinuidade das políticas.
Exclusão Digital em Educação no Brasil: um estudo bibliográfico	Adriane Matos de Araújo	2016	UERJ	Exclusão digital e educacional	Destaca como a exclusão digital reflete desigualdades socioeconômicas e ressalta a necessidade de tecnologias humanas e investimentos em capital tecnológico.
A cidade como rede conectiva de educação cidadã	Saulo Eduardo Ribeiro	2020	UNISINOS	Cibercultura e cidadania	Propõe uma educação conectiva baseada em hibridização, gamificação e cognição participativa, destacando o papel da tecnologia em promover a inclusão digital e cultural.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os trabalhos analisados revelam uma diversidade temática, mas apontam fragilidades na articulação entre as políticas públicas e as práticas educacionais no contexto ribeirinho. A tese de Munarim (2014), por exemplo, destaca que, embora as tecnologias sejam vistas como ferramentas de inclusão, muitas vezes são implantadas de forma descontextualizada, reforçando desigualdades.

Conforme identificamos no período, os vetores que englobam a problemática da educação do campo, inclusão digital e tecnologias digitais são variados e complexos no cenário catalogado, desvelando um movimento de valorização do fenômeno educativo por grupos interativos, especialmente no contexto da cibercultura. Daí surge o potencial metafórico nas pesquisas, articulando afetos e conceitos, isto é, “a questão da produção de sentidos heterogêneos pelos sujeitos e pelo pesquisador nas pesquisas qualitativas. [...] a questão da metáfora, do seu sentido e do mundo inter-referencial que ela cria na linguagem comum e no processo de pesquisa” (Gauthier, 2004, p. 127). Então, elegemos a metáfora do Tapiri Digital⁶, enquanto espaço de convergência de saberes tradicionais e novos saberes digitais, para mostrar os sentidos e a complexidade das experiências ribeirinhas frente às tecnologias digitais (Avelino Filha, 2022).

Após essa verificação inicial, observamos um número ainda expressivo que tangencia o nosso foco de investigação. Frente a isso, realizamos uma nova avaliação e delimitamos um conjunto de dez (10) trabalhos, dos quais cinco dissertações e cinco teses, que serão analisados para garantir o diálogo de (re)conhecimento da educação ribeirinha. Esta delimitação é necessária para o entendimento de ações de valorização e respeito com potencial de ampliação de estudos neste campo específico da educação ribeirinha. Consideramos importante dar um tratamento especial à introdução e às conclusões dos trabalhos aqui reunidos, para que, também, a partir desses achados, possamos identificar as temáticas recorrentes, as ausências e delimitar algumas tendências e preocupações da educação do campo/ribeirinha.

⁶ A metáfora oferece alternativas diante dos desafios éticos e criativos de aprimorar a comunicação educacional com comunidades ribeirinhas, considerando a carência de recursos e conectividade nas escolas, bem como os efeitos do imediatismo e da superficialidade gerados pela ansiedade digital. Destaca-se a importância de inspirar confiança inclusive no uso da Inteligência Artificial e adotar uma pedagogia ética e colaborativa para promover inclusão e redirecionar políticas públicas no exercício normativo.

O primeiro trabalho selecionado é de Cristina Maria Pescador (2016, p. 9), intitulado *Educação e tecnologias digitais: cartografia do letramento digital em uma escola do campo* e “apresenta uma cartografia do processo de inclusão digital em uma escola do campo, de classe multisseriada, localizada no interior do Rio Grande do Sul, contemplada pelo Programa Nacional de Educação no Campo em 2013”. Esta tese se alinha com a nossa investigação em muitos aspectos, visto que a “análise perpassa pelos conceitos de autonomia, interação e solidariedade, cooperação e respeito mútuo, emancipação e empoderamento, cultura digital, letramento digital e emancipação digital” (Pescador, 2016, p. 9).

O segundo trabalho analisado é uma dissertação publicada em 2017, intitulada *Narrativas digitais audiovisuais: espaços e (co)relações de conhecimento em escolas do campo*, de autoria de Jean Oliver Linck. Para o estudo, foi investigado “como estão sendo desenvolvidas as relações sociais, culturais e econômicas nestas comunidades do campo em relação às tecnologias, na perspectiva da Teoria Ator-Rede (TAR) e Cartografia das Controvérsias (CC), propostas por Bruno Latour, como fundamentação teórica e abordagem metodológica” (Linck, 2017, p. 6). Aponta que os sujeitos deste contexto educacional necessitam usar as expressões escritas para narrar o seu mundo, mas também aprender a narrar e (re)produzir imagens e sons da própria realidade audiovisual, trabalhando os elementos dos diferentes contextos culturais e tecnológicos através de projetos de visualidades didáticas.

A terceira produção é a tese de Iracema Munarim, intitulada *As tecnologias digitais nas escolas do campo: contextos, desafios e possibilidades*, publicada em 2014. O trabalho teve como objetivo “refletir sobre o papel das tecnologias digitais nas escolas do campo no Brasil contemporâneo, buscando constituir referências iniciais para futuras pesquisas sobre o tema na área da Educação do Campo” (Munarim, 2014, p. 11). De acordo com a autora:

Avalia-se que as escolas do campo, ao tensionar formas hegemônicas de pensar e fazer a educação, tornam-se um espaço privilegiado para novas experimentações pedagógicas. Conclui-se que é importante problematizar o formato e a ideologia das propostas de inserção de tecnologias digitais nas escolas do campo, considerando em que medida elas apenas têm como foco a melhoria da aprendizagem de uma população supostamente carente de saberes, ou se, por outro lado, além de proporcionar o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, elas propõem espaços de comunicação e criação

de redes que fortaleçam as reivindicações dos sujeitos do campo. (Munarim, 2014, p. 11-12).

O quarto resultado é uma dissertação de Ernane Ribeiro Kühn (2017), que aborda *A educação especial na educação do campo: as configurações de uma escola da rede municipal de ensino*. Os achados do estudo indicam que “as relações entre educação especial e educação do campo mostraram a existência de políticas públicas educacionais nas duas áreas. Percebe-se que elas garantem o acesso aos alunos público-alvo da educação especial e reconhecem a educação na escola do campo, respeitando suas singularidades” (Kühn, 2017, p. 9).

A quinta produção analisada é a tese sobre *A interface entre educação especial e educação do campo em uma escola municipal do interior paulista: um estudo de caso* (Lozano, 2019). A autora apresenta as condições necessárias à inclusão humana, social e digital, afirmando que a escola é um:

[...] lócus privilegiado para a apropriação do conhecimento científico para todos os alunos, independente de suas necessidades específicas. Nos deparamos com poucos alunos para os quais são oferecidas efetivas práticas inclusivas, muitos incluídos de forma marginal e de gestores escolares que não sabem, como também não compreendem o que é a inclusão assim como os princípios da escola do campo. (Lozano, 2019, p. 9).

O sexto trabalho, intitulado *A construção da identidade formativa e profissional do professor na Escola Rural Ribeirinha do Vale do Juruá: a pedagogia das águas*, é uma tese de autoria de Francisca de Oliveira Martins. A pesquisa “analisa a construção identitária formativa e profissional do professor da escola rural ribeirinha, na cidade de Cruzeiro do Sul, no Acre” (Martins, 2015, p. 9). A autora defende que “a escola do campo, na perspectiva da construção social, não atende em sua totalidade às necessidades formativas profissionais dos professores”, uma vez que os professores são submetidos a precárias condições de formação e trabalho, num espaço geográfico de difícil acesso e onde não há direitos apenas serviços educativos precários (Martins, 2015, p. 9).

O sétimo trabalho selecionado é sobre *Letramento digital e a prática de alunos do campo em sala de aula: estudo sobre possíveis repercussões do*

ensino de informática básica na educação do campo, de Anderson de Souza Santos (2016). Além da pesquisa destacar a importância da alfabetização e do letramento digital, também faz um paralelo sobre inclusão e exclusão digitais, mostrando as teorias de multiletramentos digitais e frisando as questões socioculturais ligadas à educação e ao movimento do campo.

O oitavo trabalho selecionado é de Rafael Soares dos Santos (2018), intitulado *Tecnologias digitais e educação: uma avaliação da implementação do ProInfo no município de Brejo Santo/CE* (2008- 2017). O pesquisador defende que o ProInfo é ineficiente porque não proporciona a inclusão digital na comunidade escolar do município, seja pela ineficiência na montagem de laboratórios, capacitação e qualificação de profissionais, seja pelas descontinuidades sucessivas da própria política.

O nono trabalho é de Adriane Matos de Araújo (2016) e enfoca a *Exclusão Digital em Educação no Brasil: um estudo bibliográfico*, entre os anos de 2003 a 2015. A análise revela uma interligação entre a exclusão socioeducacional e a exclusão digital no Brasil. E indica que a verdadeira inclusão digital depende de tecnologias humanas e capital tecnológico, para que a inclusão educacional, tecnológica e social se torne mais do que um direito adquirido, e sim, uma realidade no país.

O décimo trabalho selecionado, intitulado *A cidade como rede conectiva de educação cidadã*, de Saulo Eduardo Ribeiro (2020), aborda o problema da perda da função efetiva do conceito/palavra de cidadania. Com base nas experiências e na análise dos dados gerados, são apresentados diversos fatores que podem contribuir para a realização de práticas educacionais inovadoras, que favorecem a participação ativa das comunidades escolares na cultura digital. Ao vincular ciberespaço e territorialidade, apresenta-se uma proposta de educação para a cidadania que promove o desenvolvimento de cidades mais inteligentes, sujeitos mais humanos, ecossistemas sustentáveis, criativos, educacionais e inclusivos, por meio da cognição participativa e monitoramento colaborativo, baseado em ciência, gamificação, por meio de jogos baseados em posição como o *geocaching*, a *cibridização* da cidade e o exercício da cidadania.

Diante do exposto,

[...] sem aqueles elementos (acesso comum e infraestrutura) que são indispensáveis para a implantação na educação da autoria (da

cidade, do campo ou ribeirinha), ela não se viabilizaria. Assim, a produção de conteúdo no contexto da cibercultura está condicionada pela infraestrutura tecnológica e pelos usos, trocas e meios de criação de conhecimentos. Por fim, a partir do referencial teórico sobre a temática em questão e de vivências em contextos escolares e universitários, conclui-se que a cultura da construção coletiva e colaborativa em rede de textos, imagens e sons só poderá ser concretizada se for permitido a todos o direito e a liberdade de usufruir dos bens imateriais produzidos pela humanidade. (Velooso; Bonilla; Pretto, 2016, p. 43).

Observamos que as problemáticas relacionadas à educação do campo e à inclusão digital apresentam um contexto comum, mesmo em lugares tão diferentes do Brasil. Estudos apontam que 60% das escolas rurais no Brasil ainda carecem de acesso adequado à internet e a tecnologias digitais, apesar dos esforços do Ministério da Educação (MEC) com o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)⁷. Além disso, demonstra que as políticas de inclusão digital nas escolas têm sido inconsistentes, variando drasticamente entre as regiões, o que perpetua a desigualdade no acesso à educação de qualidade para as comunidades do campo. As políticas públicas de inclusão digital têm falhado em integrar as comunidades rurais ao sistema educacional digital, com pouca infraestrutura e formação pedagógica, bem como estudantes em situação de vulnerabilidade social. Este cenário mostra um atraso sistemático dos movimentos culturais por conta da precarização, como se estivéssemos continuamente à mercê das transformações tecnológicas, sem tempo para seus desafios e disparidades educacionais e econômicas. Então, “o que o futuro guarda para nós, humanos”, bolhas digitais ou formas de aprender com as variadas experiências? (Lee; Qiufan, 2022, p. 12).

Segundo dados do Censo Escolar 2020, apenas 47% das escolas rurais têm acesso à internet banda larga, o que reforça as desigualdades no acesso às tecnologias educacionais (INEP, 2021). Um estudo de Velooso, Bonilla e Pretto (2016) aponta que a maioria dos programas de inclusão digital no Brasil falha devido à descontinuidade política e falta de infraestrutura adequada. Em muitos

⁷ Em 2022, Brasil registrou 9,5 mil escolas sem acesso à internet. Números consolidados pela Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel) e disponibilizados no portal institucional vão subsidiar ações para a promoção da conectividade nas escolas. Disponível em: <https://www.gov.br/anatel/pt-br/assuntos/noticias/em-2022-brasil-registrou-9-5-mil-escolas-sem-acesso-a-internet> Acesso em: 17 dez. 2024.

estudos, identificamos algumas recorrências em torno das deficiências na aplicabilidade de projetos e ações de longo prazo, além de percebermos também, o quanto a cidadania e os direitos fundamentais não são garantidos. Em outras palavras, a exclusão digital é uma realidade presente nos estudos e conclusões dos pesquisadores.

A cultura, a arte de modo geral, e a ciência se autoalimentam e isso significa que as criações sempre derivam do conhecimento humano disponível. Quanto mais se impossibilita a utilização desse conhecimento, mediante restrições legais (inviabilização ou falta de aplicação), menor a quantidade de matéria-prima disponível para novas criações e, com isso, diminuem as possibilidades de produções coletivas e colaborativas de conhecimentos em rede. Diminuem também as possibilidades de autoria, especialmente no contexto educacional. (Velooso; Bonilla; Preto, 2016, p. 55).

Algumas pesquisas divergem entre si, isso se faz pela própria temática dos estudos ou por algumas tendências um tanto romantizadas da gamificação, por exemplo. Elas se ocupam de situações específicas em suas investigações como letramento, formação de professores, avaliação de programas da iniciativa pública e privada, narrativas digitais e a educação especial no campo. Apesar da maioria estar voltada à educação no campo e a totalidade dos estudos sobre o acesso à tecnologia digital, algumas não se fazem tão abrangentes em destacar os direitos sociais e como a educação ainda é tratada como um mero serviço terceirizado no cenário dos programas tecnológicos oferecidos/consumidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: EDUCAÇÃO RIBEIRINHA À DERIVA DO DIGITAL?

As pesquisas em educação ribeirinha continuam constantes e plurais, especialmente no que se refere à discussão sobre ensino e pesquisa com populações vulneráveis e o uso de tecnologias digitais. Esse enfoque valoriza a identidade e a diversidade cultural desses coletivos. Após o trabalho realizado, questionamos a inclusão de alguns estudos e palavras-chave nas buscas, pois muitos se concentravam em revisões de literatura que pouco se alinharam com o nosso desafio específico no âmbito da inclusão digital em comunidades ribeirinhas. Os referenciais teóricos abordaram as relações com a (re)produção

das desigualdades educacionais e seu impacto na justiça social distributiva, evidenciando a necessidade de garantir o direito à escolarização das populações ribeirinhas.

Nossas reflexões finais indicam que, além da adesão a políticas públicas e pacotes de recursos tecnológicos, as escolas ribeirinhas reconhecem e valorizam o papel de todos os sujeitos de linguagem e seus multiletramentos sociais. Isso é essencial para promover uma educação inclusiva, sociocultural, emancipatória e humanista, que estimule a criticidade e revele a tecnologia como um ato humano intrínseco às relações sociais. Os dados apresentados revelam que, apesar dos esforços para integrar a educação digital no campo, ainda há um longo caminho a percorrer devido a uma infraestrutura precária e pela exclusão digital enfrentada por essas comunidades. A resistência das comunidades ribeirinhas a essas inovações é tanto um desafio quanto uma oportunidade para reimaginar a educação como um processo colaborativo e de potencialidades humanas e sociais, onde as tecnologias não são vistas apenas como recursos digitais para agenciamentos coletivos, mas como meios para fortalecer a identidade cultural, os espaços simbólicos à preservação e expansão das culturas ribeirinhas e a autonomia dos povos ribeirinhos.

Entre nossos objetivos iniciais estava analisar as discussões sobre a educação do campo/ribeirinha no Brasil. Destacamos a ausência de estudos focados na região amazônica e na inclusão digital de estudantes ribeirinhos na Amazônia. Observamos que a maioria das pesquisas aborda a inclusão digital em temáticas específicas, sem direcionamento para a população ribeirinha e as escolas amazônicas do campo. Diagnosticamos que a aplicabilidade das políticas é deficitária, não garantindo o previsto nas leis federais, estaduais e municipais para a qualificação do atendimento à população do campo, em termos de acesso à escolarização e aos artefatos culturais de ensino. A inclusão digital avança lentamente, acentuando a distância entre a educação urbana e rural, que hoje está intrinsecamente ligada ao mundo tecnológico. As discussões sobre as ambiguidades e contradições das experiências socioculturais das populações ribeirinhas refletem as formas de discriminação social, econômica e cultural presentes no Brasil. Nosso olhar para a Amazônia e as escolas do campo revelou fragilidades, restrições e lutas significativas por recursos digitais, dando visibilidade à própria cultura local.

A pandemia exacerbou as mazelas sociais, educacionais e culturais, tornando mais evidentes os problemas sociais e a fragilidade das populações menos favorecidas. Milhões foram prejudicados, com altos índices de evasão escolar, problemas de alfabetização em multiletramentos e adoecimento dos sujeitos da educação, que precisarão de tempo para recuperação. Esses problemas são agravados pela histórica exploração do capital humano e privação de cidadania.

Finalmente, os resultados indicam a necessidade de mais estudos para acompanhar o processo de inclusão digital nas escolas e comunidades ribeirinhas. A escola não é uma ilha isolada, especialmente em um mundo de imagens, (hiper)textos, sons e conexões cada vez mais rápidas. O mundo se revela como uma aldeia global, com muitas discussões sobre a Amazônia. O primeiro olhar deve ser para os habitantes das florestas, que dela tiram seus recursos. Precisamos reaprender a ver com as pedagogias indígenas para entender a cultura digital a partir da dimensão social do saber. A aprendizagem da cultura digital ocorre a partir do (re)conhecimento conectado com a realidade, envolvendo o outro e a natureza, especialmente aqueles que são diferentes de nós, para que todos possam aprender sem destruir os rios, culturas e florestas. A inclusão digital garante acesso ao conhecimento de diferentes culturas e populações, possibilitando que a educação ocorra em qualquer lugar habitado por sujeitos sociais. Nessa seara, cabe a nós transformar a força inovadora do digital em acesso às linguagens narrativas de comunidades ribeirinhas, produzindo o Tapiri Digital.

Ademais, é crucial reforçar a concepção da tecnologia digital como linguagem, um meio de expressão, comunicação e representação do conhecimento ribeirinho. Isso reflete uma visão ampla sobre o papel das tecnologias digitais na formação do pensamento coletivo e das interações humanas, superando o debate da tecnologia instrumental, funcional e neutra. Assim, a tecnologia serve como um meio cultural que reflete e influencia a cultura ribeirinha, moldando nossa compreensão e interação com o mundo, transcendendo barreiras geográficas e culturais por meio da expressão criativa, inovação colaborativa e compreensão cultural na era digital. O acompanhamento através de estudos e pesquisas é fundamental para revisar ações, projetos, conhecimentos e políticas públicas, minimizando os danos causados pela pandemia. Isso nos leva a crer que a ação pedagógica tem uma potência libertadora, criativa e emancipadora, superando as barreiras da



opressão e promovendo uma educação que humaniza e expande os horizontes da reflexão crítica.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Adriane Matos de. **Exclusão Digital em Educação no Brasil**: um estudo bibliográfico. 2016. 340 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

AVELINO FILHA, Bernadeth Vital. **Tapiri Digital**: perspectivas relacionadas à educação do campo e às tecnologias digitais. 2022. 113 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade. **Cadernos - SECADI 2**. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Brasília: SECADI, 2007.

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: SECAD/ MEC, 2010.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-266.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo. Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CONTE, Elaine; MARTINI, Rosa Maria Filippozzi. As Tecnologias na Educação: uma questão somente técnica? **Educação e Realidade**, v. 40, p. 1191-1207, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623646599>

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **Cultura popular e educação popular: memória dos anos sessenta**. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 99-126.

GAUTHIER, Jacques Zanidê. A questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sociopoética. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 127-142, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100012>

HOELLER, Silvana Cassia; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. O movimento de transição da Educação Rural para a Educação do Campo: contradições e tensionamentos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 18, n. 59, p. 1419-1439, out./dez. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2020**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf Acesso em: 11 jan. 2024.

KÜHN, Ernane Ribeiro. **A educação especial na educação do campo: as configurações de uma escola da rede municipal de ensino**. 2017. 83p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

LEE, Kai-Fu; GIUFAN, Chen. **2041: como a inteligência artificial vai mudar sua vida nas próximas décadas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Globo livros, 2022.

LINCK, Jean Oliver. **Narrativas digitais audiovisuais: espaços e (co)relações de conhecimento em escolas do campo.** 2017. 112f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

LOZANO, Daniele. **A interface entre educação especial e educação do campo em uma escola municipal do interior paulista: um estudo de caso.** 2019. 308p. Tese (Doutorado em Educação e Ciências Sociais: desigualdades e diferenças) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MARTINS, Francisca Adma de Oliveira. **A construção da identidade formativa e profissional do professor na Escola Rural Ribeirinha do Vale do Juruá: a pedagogia das águas.** 2015. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

MIRANDA, Natanael Balieiro; COSTA, Adalberto Portilho. Currículo, Cultura Popular e Educação do Campo (Ribeirinha) em Limoeiro do Ajurú-Pará: uma análise na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Laurentino da Silva Jr. In: **Anais... III CINTEDI**, Campina Grande, Paraíba, de 29 a 31 de agosto de 2018. p. 1-11. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2018/TRABALHO_EV110_MD1_SA21_ID1971_03082018191112.pdf Acesso em: 17 jun. 2024.

MUNARIM, Iracema. **As tecnologias digitais nas escolas do campo: contextos, desafios e possibilidades.** 2014. 183p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo (verbete). In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 239-246.

PESCADOR, Cristina Maria. **Educação e Tecnologias Digitais: cartografia do letramento digital em uma escola do campo.** 2016. 238f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

RIBEIRO, Saulo Eduardo. **A cidade como rede conectiva de educação cidadã**. 2020. 272f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTOS, Anderson de Souza. **Letramento digital e a prática de alunos do LECAMPO em sala de aula**: estudo sobre possíveis repercussões do ensino de informática básica na educação do campo. 2016. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SANTOS, Rafael Soares dos. **Tecnologias digitais e educação**: uma avaliação da implementação do ProInfo no município de Brejo Santo/CE (2008-2017). 2018. 81f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

VELOSO, Maristela Midlej Silva de Araújo; BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca. A cultura da liberdade de criação e o cerceamento tecnológico e normativo: potencialidades para a autoria na educação. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 43-59, 2016. DOI: 10.20396/etd.v18i1.8639486

Recebido em 17/10/2024

Aprovado em 29/12/2024.