

REFLEXÕES ACERCA DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E AS JUVENTUDES DO CAMPO

REFLECTIONS ON THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES AND YOUTH OF THE COUNTRYSIDE

Adilson Cristiano Habowski*
Elaine Conte**
Hildegard Susana Jung***

RESUMO: O presente estudo versa sobre as possibilidades das tecnologias digitais para a sociabilidade de jovens estudantes nas escolas do campo no Brasil. Trata-se de uma pesquisa hermenêutica adorniana que pensa a partir dos jovens do campo que vivem nas zonas rurais, na tentativa de buscar melhores condições de vida e de acesso aos bens culturais para que as juventudes possam se manifestar e recriar coletivamente. Refletimos sobre a oportunidade de a educação em convergência com as tecnologias digitais superar a lógica colonialista de mercado e de ciência predominante na sociedade contemporânea, como condição de formar e promover o exercício da autocrítica e da cidadania dos jovens estudantes do campo. Nesse sentido, evidencia-se a importância de uma educação que proporcione aos professores e estudantes momentos de conhecimento e reflexão crítica sobre as tecnologias digitais, para que se reconheçam e sejam reconhecidos enquanto atores em seus contextos, tornando as escolas do campo um espaço privilegiado para reflexões pedagógicas, ao tencionar formas hegemônicas de pensar e agir no mundo. Concluimos que é importante problematizar o formato e a ideologia das propostas de inserção de tecnologias digitais nas escolas do campo, considerando-as não somente como mais uma ferramenta programada para uma população supostamente carente de saberes, mas que, além de proporcionar o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, possam impulsionar a comunicação e a criação de redes que fortaleçam as reivindicações dos sujeitos do campo.

Palavras-chave: Tecnologias digitais; Escolas do Campo; Juventudes.

ABSTRACT: This study deals with the possibilities of digital technologies for the sociability of young students in rural schools in Brazil. It is an Advenian hermeneutic research that thinks from the young people of the countryside who live in rural areas, in an attempt to seek better living conditions and access to cultural assets so that youths can manifest and recreate collectively. We reflect on the opportunity for education in

* Mestrando em Educação pela Universidade La Salle (UNILASALLE). Membro do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação (CNPq). Contato: adilsonhabowski@hotmail.com

** Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente da Universidade La Salle (UNILASALLE). Líder do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação (CNPq) e membro do Grupo de Estudos sobre Filosofia da Educação e Formação de Professores (CNPq). Contato: elaineconte@yahoo.com.br

*** Doutorado em Educação pela Universidade La Salle (UNILASALLE). Docente da pós-graduação na UNILASALLE. Contato: hildegardsjung@gmail.com

convergence with digital technologies to overcome the colonialist logic of market and science prevalent in contemporary society, as a condition to form and promote the exercise of self-criticism and citizenship of young students of the field. In this sense, it is evident the importance of an education that provides teachers and students with moments of knowledge and critical reflection on digital technologies, so that they recognize themselves and are recognized as actors in their contexts, making the countryside schools a privileged space for pedagogical reflections, in the hegemonic ways of thinking and acting in the world. We conclude that it is important to problematize the format and the ideology of the proposals of insertion of digital technologies in the rural schools, considering them not only as another programmed tool for a population supposedly lacking in knowledge, but which, besides providing access to knowledge produced by humanity, can boost communication and the creation of networks that strengthen the claims of the subjects of the countryside.

Keywords: Digital technologies; Countryside schools; Youth.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As tecnologias digitais chegaram e continuam chegando às escolas do campo como poderosos artefatos capazes de transformar os processos de ensino e de aprendizagem, formar e capacitar os jovens, cujo princípio muitas vezes é do desejo de mudança para os centros urbanos na busca por melhores condições de vida. Tudo isso parte do entendimento de que a realidade do campo se opõe à realidade da cidade, compreendendo o campo como o lugar do arcaico, do artesanal, do atraso em relação à inovação e até da pobreza. Perpetuam-se as tendências do século XX de políticas de modernização do Brasil, em que as possibilidades de trabalho e qualidade de vida eram questões específicas dos centros urbanos. No senso comum, parte-se da compreensão de que as tecnologias por si só podem salvar as escolas e os processos de ensino e de aprendizagem, que são vistas como arcaicas e desinteressantes para os jovens que nasceram num mundo globalizado e ocupado por tecnologias digitais. Essas ideias têm representação nos meios de comunicação e criam demandas do mercado para que a educação se estruture aos estilos de vida e prepare habilidades e competências técnicas para os jovens. Elaboram-se então, diversos discursos midiáticos e de pressões mercadológicas para compra e venda de equipamentos e *softwares* apresentados como educacionais, cuja justificativa da inclusão das tecnologias nas escolas do campo surge como a solução para os problemas históricos,

estruturais e de aprendizagens daqueles estudantes que se encontram distantes dos centros urbanos. Dessa forma, os jovens das escolas situadas em zonas rurais podem tornar-se cada vez mais suscetíveis a uma inclusão digital mascarada por grandes empresas de telecomunicação em formato de pacto com políticas de educação, especialmente trazidas por discursos voltados para a melhoria do agronegócio.

Na verdade, são construções de projetos políticos articulados por sujeitos que não vivem e desconhecem a complexidade da vida e trabalho no campo. A partir dessa realidade, os estudantes são impulsionados a romper com o afastamento e conectar-se às tecnologias digitais como possibilidade de acesso aos saberes acumulados pela humanidade, às ciências e ao desenvolvimento do país. Em específico, os jovens das escolas do campo formam um coletivo que batalha para serem incluídos e reconhecidos por projetos que sejam mais solidários e menos exploradores. Trata-se de uma inclusão digital que traz na sua própria definição o compromisso de incluir os excluídos, aqueles que por diversos fatores ainda não possuem acesso às tecnologias digitais e à internet. Bonilla e Oliveira (2011, p. 31) entendem que a terminologia inclusão digital precisa ser problematizada a partir da importância da articulação entre as ações de inclusão digital e as “questões educacionais e culturais, e com a promoção da participação política do cidadão”. É necessário questionar se as políticas públicas que propõem levar tecnologias às escolas de zonas rurais consideram as particularidades das realidades de professores e estudantes, pois ainda há situações de famílias destes estudantes que não possuem luz elétrica ou água encanada (como é o caso das famílias ribeirinhas da Amazônia). Quando essas necessidades básicas são atendidas têm acesso aos saberes apenas por meio de notícias televisivas por poucas horas através de um gerador. As escolas do campo são frequentadas por crianças e jovens que trabalham cotidianamente com sua família, aprendem em seu próprio ritmo e com os processos de experimentação das plantações, tempos dos cultivos das plantas e a colheita.

Neste cenário da inserção das tecnologias digitais, será que levamos em consideração a vida e as necessidades dos jovens estudantes que na seca do sertão não possuem uma vida digna e que lutam cotidianamente para ter

direitos para sua sobrevivência? E os jovens que ainda hoje caminham quilômetros para chegar até a escola, muitas vezes, com o propósito de se alimentar? E os professores que tiveram escassas oportunidades para o acesso ao conhecimento e que lecionam pelo sonho de transformar o contexto social em que estão inseridos? Ou ainda, o professor que teve a docência no campo como a última alternativa e que alia o trabalho de professor com o trabalho rural? E os professores que não possuem formação mínima para o uso das tecnologias digitais? Neste cenário de tecnologias digitais, como dialogar nas propostas curriculares as maneiras de ver o mundo, suas linguagens e capacidades dos jovens que vivem no campo? Esta pesquisa não tem a pretensão de esgotar esses questionamentos, mas de dar visibilidade e refletir sobre as tecnologias digitais e as juventudes do campo no Brasil. Considerando que “ninguém pode ser recriminado por ser do campo, mas ninguém deveria também transformar este fato em um mérito, insistindo em permanecer assim” (ADORNO, 1995, p. 67). Ou seja, a motivação está em buscar o conhecimento da transformação histórica do problema, indo além dos caminhos já consolidados, para pensar o fenômeno da educação do campo em seu devir.

Em termos de metodologia, estamos alicerçados na abordagem hermenêutica adorniana¹, na busca de (re)interpretação dos textos e discursos, pressupondo uma entrega para o diálogo com o outro e com o mundo enquanto totalidade de significados e possibilidades. “Na hermenêutica filosófica, o diálogo é pensado como elemento constituinte do ser humano que se concretiza plenamente pela interdependência linguística com o outro”. (HABOWSKI; CONTE; PUGENS, 2018, p. 181). Em busca de sentidos para as incoerências e incompletudes existentes nas interlocuções das tecnologias digitais e as juventudes na educação do campo, Gatti (2009, p. 269) entende que, “nesta dialética de sujeito e objeto, a filosofia se assemelha a uma arte de interpretação de textos, ainda que crítica dos pressupostos metafísicos da hermenêutica”. Dessa forma, “não há nenhum sentido prévio a ser encontrado

¹ Crítico de Heidegger, Theodor W. Adorno, filósofo, sociólogo, musicólogo e compositor alemão, considerava que a hermenêutica “ajuda a compreender que o texto a ser interpretado não possui a verdade absoluta, tampouco é a coisa última ou a última palavra. É antes inconcluso, quebrado, paradoxal” (JUNGES, 2016, p. 2).

pela interpretação, mas somente um sentido reelaborado em cada leitura da tradição à luz de um diagnóstico do tempo presente” (GATTI, 2009, p. 269). Theunissen (1983, p. 44) afirma que para Adorno o desvelamento da sociedade pela via da dialética negativa² se estabelece em “evidenciar o divergente, o dissonante, aquilo que é contrário a uma possibilidade de verdadeira consciência e de autonomia do homem sobre o seu destino” [e é] “ao mesmo tempo a possibilidade de contrapor-se ao estabelecido, de negá-lo com a intenção de construir outra situação social”. O próprio Adorno (2003, p. 334) considerou o texto como algo inconcluso, entregue a “cegos demônios. [...] A filosofia deve proceder interpretando cada vez mais com a pretensão da verdade, sem possuir nunca uma chave segura de interpretação”.

Dessa maneira, a perspectiva hermenêutica renova o processo de interpretação da realidade presente, no sentido de estabelecer relações entre os conteúdos culturais e as formas de se relacionar consigo, com os outros e com o mundo sociocultural. Vilela (2006, p. 15) entende que “a pista metodológica da Teoria Crítica na obra de Adorno está no ter que procurar tensionar o aparente e o real, objetivar a realidade, realizar o confronto dialeticamente objetivado entre o aquilo que algo promete ser”, entre o que é o como não deveria ser, desconfiando das coisas aparentes e aceitas por acordos.

Sob essa perspectiva, não se trata de realizar uma crítica no sentido pessimista ou de descrença ao elucidar o mundo danificado, mas de desenvolver um projeto educativo no qual as perplexidades, polêmicas e adversidades da sociedade possam produzir metamorfoses, metáforas fortes e atos de resistência política, apontando possibilidades para novas formas de pensar e agir do professor, em sintonia com essa aparelhagem digital nas escolas do campo. Schweppenhaeuser (2003, p. 24) entende que “a concepção de uma sociedade futura como comunidade livre, construída pelos homens com a utilização consciente e correta dos recursos técnicos, materiais

² Este conceito é desenvolvido por Adorno em sua obra *Dialética Negativa* (1966). No Brasil, pode ser encontrada a seguinte versão, traduzida da segunda edição alemã, de 1967: ADORNO, Theodor W. **Dialética Negativa**. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. Nesta obra, Adorno estuda epistemologicamente o conceito da dialética. Segundo o autor, a dialética exige um perene (re)olhar, ou seja, uma observação atenta dos fenômenos e suas subjetividades.

e sociais, é a aspiração última da Teoria Crítica”. A Teoria Crítica é basilar para a democracia e o seu exercício, voltando-se para a busca de transformação social. Nas palavras de Adorno (2009 p. 195), “a dialética negativa deslinda no pensamento o que ele não é”, reeditando e atualizando o confronto dialético entre o aparente e a realidade dos modos de comunicação nesses tensionamentos que desmistificam, problematizam conceitos e revelam a materialidade onde a dialética negativa se instala.

Nesse sentido, a busca de significado das tecnologias para os jovens estudantes do campo é um esforço hermenêutico e dialético, pois urge a necessidade de uma formação autocrítica que transita por uma educação tecnológica questionadora destes meios, para identificar as implicações das tecnologias na formação das subjetividades. É fundamental que as escolas do campo levem em consideração as complexidades de uma educação tecnológica das juventudes, que não se limite aos modismos tecnicistas de repetir, restaurando os elementos da comunicação com a vida social, tendo em vista que num espaço escolar a razão técnica não substituiria uma relação de reconhecimento interpessoal. Tais pressupostos não limitam o estudo a considerações objetivas e resolutivas, mas permitem abrir outras perspectivas de sentido e linguagem pensadas na reflexividade, já que o conhecimento é fruto de uma tensão que movimenta e transforma as visões dos agentes, bem como as formas constitutivas de autoridade para criar estratégias capazes de resistir aos dispositivos de poder da não-comunicação nas práticas pedagógicas.

AS ESCOLAS DO CAMPO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

As tecnologias digitais estão chegando às escolas do campo em pacotes fechados por meio de computadores, *tablets*, laptops, lousas digitais. Podemos citar, como exemplo, o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), do Ministério da Educação (MEC), que afirma “50 mil estudantes receberão computadores portáteis (...) em 4.890 escolas de pequeno porte – de 5 a 20 matrículas. Serão distribuídos computadores interativos para 30.255 escolas e 5 mil laboratórios de informática, em 3.913

escolas, atendendo 982.827 estudantes” (BRASIL, 2012)³. É uma iniciativa do Ministério da Educação, por meio de um convênio entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) e do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), como parte das ações do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). A iniciativa de levar equipamentos portáteis faz parte de articulações com o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), instituído em 2010, para inclusão digital e o desenvolvimento de ações de ensino em escolas públicas brasileiras, por meio da utilização pedagógica de computadores portáteis, os *laptops* educacionais.

Dessa forma, o Pronacampo é um programa de incentivo financeiro e técnico aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da política de educação do campo, lançado em Brasília pela presidente Dilma Rousseff em 20 de março de 2012, com o decreto nº 7.352/2010 (MEC, 2012). Trata-se de um conjunto de propostas para atender as escolas do campo e quilombolas, a partir de quatro grandes eixos basilares: gestão e práticas de ensino e de aprendizagem, a formação de professores, educação de jovens e adultos, e a educação profissional e tecnológica. O programa tem por meta ampliar a oferta da educação básica no campo para redução da desigualdade ao acesso e permanência dos estudantes e a melhoria na aprendizagem que acontece nas escolas (MEC, 2012). Além disso, visa o avanço no transporte dos estudantes e a formação no ensino técnico para trabalhadores do campo, a ampliação da oferta dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, bem como efetivar financiamentos específicos voltados para pesquisas através de Observatórios da Educação e projetos de extensão.

Tem suas articulações com outros programas e iniciativas, como a Escola Quilombola, de incentivo para as escolas situadas nas comunidades quilombolas; a Escola da Terra, que está voltado para as escolas de classes multisseriadas e dos anos iniciais do ensino fundamental; o Programa Mais Educação, para o incentivo de permanência dos estudantes em período integral nas escolas, e o projeto de convênio com o ProInfo para distribuir computadores, lousas digitais e a formação de professores para o uso dessas

³ Nota disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/18234-ministerio-levara-tecnologia-a-escolas-rurais-e-quilombolas> > Acesso em: 27 mar. 2018.

tecnologias na sala de aula. O projeto conjunto entre Pronacampo e ProInfo tem por meta levar a 35.440 escolas do campo, localizadas em 4.112 municípios do país, tablets e notebooks, laboratórios de informática abastecidos com lousas digitais e servidor. O objetivo do Governo Federal é ampliar o ProInfo Rural, um programa já existente. Desta forma, as escolas que foram atendidas pelo programa e que já têm o laboratório de informática, receberam somente a lousa digital. E as não instrumentalizadas pelo ProInfo Rural foram organizadas em dois grupos e receberão dispositivos distintos: escolas do campo que tem de 5 a 50 estudantes matriculados receberam notebooks, laboratório de informática com servidor e lousas digitais. As escolas com até 20 estudantes receberam um computador por aluno, enquanto as outras ganharam um número reduzido de equipamentos. E para as escolas com matrículas de número igual ou superior a 50 estudantes, instalação de laboratório de informática do ProInfo com servidor, assim como aconteceu com as escolas urbanas, e lousas digitais, portanto, sem a distribuição de notebooks. Conforme o MEC, a meta dessa política de distribuição de computadores, é “contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, a conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo” (BRASIL, 2007, p. 1).

Cabe destacar que a distribuição de equipamentos não pode ser um projeto educativo para o capital ou um projeto político-partidário. O problema é que essas políticas não partem das necessidades locais deixando os movimentos sociais do campo de fora das discussões sobre a educação do campo. Afinal de contas, que práticas educativas estão sendo gestadas nestas experiências político-pedagógicas do campo com as tecnologias digitais? Tais práticas respeitam a heterogeneidade, os movimentos e as particularidades das experiências dos jovens do campo? Sobre esse projeto, Munarim (2014, p. 136) afirma que os desafios são diversos, vão desde a questão estrutural, por isso é necessário “chegar os equipamentos nos lugares mais remotos do país, e garantir a estrutura básica para seu funcionamento, como uma rede elétrica que suporte a ligação de vários computadores ao mesmo tempo – muitas escolas não suportam sequer duas lâmpadas acesas”. A autora ainda

descreve, por meio dos relatos do curso de formação em que participou em Brasília: “professores contavam que os computadores chegavam, mas não podiam ser ligados porque ou a escola não tinha eletricidade, ou sua fiação elétrica não era suficiente para ligar dois aparelhos eletrônicos como a CPU e o monitor” (MUNARIM, 2014, p. 136). Além disso,

Outros tantos problemas ainda podem ser citados sistematizados abaixo a partir dos depoimentos ouvidos nas formações de que participei entre 2012 e 2013, como as dificuldades nos editais de compras de computadores e notebooks - grande interesse comercial em “empurrar” produtos com especificações técnicas e softwares já ultrapassados; a falta de conhecimento dos gestores sobre os projetos – muitas escolas deixam de receber formação e verba por desconhecimento ou disputas entre partidos políticos -, notebooks insuficientes para o número de alunos - ou casos em que, quando os computadores são suficientes para uma escola são distribuídos entre as outras instituições de ensino do município (MUNARIM, 2014, p. 137-138).

As experiências com o programa sugerem que não basta a distribuição de recursos para qualificar a acessibilidade digital, é necessário desenvolver narrativas digitais com os professores para dar sentido e condições de possibilidade para transformar os conhecimentos pedagógicos e as linguagens tecnológicas na práxis. A questão da inclusão digital nas escolas é uma demanda socioeducacional, além de ser uma necessidade da comunidade escolar, dos próprios professores que reconhecem as polêmicas nessas mudanças repentinas à realização de uma cidadania integral, por meio do acesso aos recursos tecnológicos. No entanto, para que sejam incluídos nos currículos e espaços escolares, convém a todas as instâncias formativas estarem atentas para as distintas lógicas de pensar em projetos, no sentido de ampliar as condições de interação e fazer projetos conforme as necessidades das escolas do campo. Na verdade, a tecnologia por si só não define os rumos da sociedade e da educação, apesar de ser um meio de expressão humana e parte integrante de pesquisas e informações, pois, seguidamente, é supervalorizada nas instituições de ensino em detrimento das construções e meandros dos potenciais intersubjetivos. Tudo indica que “[...] uma mirada sobre o ensino rural parece demasiado incompleta se não refletirmos um pouco mais sobre os professores rurais” (ALMEIDA, 2005, p. 291).

É necessário pensar a partir dos elementos produzidos pelos próprios atores sociais desse movimento de educação do campo, extraídos das produções do movimento que articula as experiências do campo às realidades e necessidades dos ambientes rurais. Isso confere visibilidade e empodera os jovens na reconstituição da própria trajetória histórica das tecnologias em escolas do campo. Trata-se de pensar em uma educação do campo por quem habita a comunidade e conhece as particularidades da vida nas zonas rurais e que não reforce ainda mais estereótipos e a desterritorialização dos jovens. A construção de políticas públicas deve permear o encontro e a afirmação desses coletivos, a fim de criar condições para que os jovens de zonas rurais possam ter escolhas onde viver e trabalhar com dignidade, tendo acesso aos bens e serviços hoje essenciais para a vida cotidiana de socialização e aprendizagem, de espaços de luta política por espaços de terra.

Freire (1993, p. 130-131) observa “no uso da ciência e da tecnologia para ‘reificar’, [no sentido de] fazer dos oprimidos sua pura incidência, já, não é o mesmo o que se impõe no uso da ciência e da tecnologia para a humanização. Aqui, os oprimidos ou se tornam sujeitos, também, do processo, ou continuam ‘reificados’”. No universo educacional, as tecnologias podem estimular o desejo de aprender, concordando com o fato de que o processo de aprendizagem pautado na interlocução entre educador e educandos e na interação entre os próprios educandos pode ser desencadeadora de um processo educativo engajado socialmente e que conduza a uma educação emancipadora. Isso nos mostra que a educação com as tecnologias pode manter uma relação dialógica com os imperativos dos tempos modernos, fornecendo resistências ao instituído por decreto e estímulos para os processos de aprendizagem, conforme o tempo nos interpela. No entanto, percebemos que a educação tecnológica em nosso país vem enfrentando dificuldades no que tange às políticas públicas em termos de efetivação de financiamentos, disponibilizando modelos precários de ensino na simples distribuição de recursos, alto custo dos equipamentos quase sempre importados, a escassez de material disponível no modo digital e em língua portuguesa, a pouca experiência de profissionais da educação para recriar e operar as tecnologias, dentre outras.

Boaventura Santos (1991, p. 6), por sua vez, afirma que o automatismo tecnológico regula a liberdade humana “atribuindo-lhe espaços por ele delimitados, sejam eles o espaço da ciência-estado ou o espaço da ciência-mercado”, e que nessas limitações, a liberdade vira uma espécie de agente cego da sua própria regulação. O autor entende que o paradigma da modernidade apresenta duas maneiras de conhecimento, que é o conhecimento-regulação e o conhecimento emancipação. Estamos distantes de termos o princípio de solidariedade, de conhecimento para a emancipação do sujeito, pois a perspectiva da razão instrumental gera um imperialismo científico que exclui outros saberes. Mas, será que a escola do campo está caminhando para construir ações para prática emancipatória e de liberdade cooperativa ou estamos contribuindo para esse sistema em que a própria escola é um agente duplamente cego?

Para Freire (2001), o uso dos artefatos tecnológicos na educação não devia ser inserido de qualquer maneira ou ainda sem a necessária resistência crítica, tomando ciência de sua utilização com uma desconfiança metódica das certezas, por vezes, apresentada intencionalmente por questões mercadológicas saturadas de ideologias políticas e posições dogmáticas. Freire (2001) defende a radicalidade dos legítimos interesses para o desenvolvimento humano na capacidade crítica da palavra, no compromisso solidário da humanização e democratização social, superando assim a concepção de maquinização ou tecnicidade dos espaços em que vivemos.

A educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela. Utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Dependendo de quem o usa, a favor de quem e de quem e para quem. O homem concreto deve se instrumentar com o recurso da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação (FREIRE, 2001, p. 98).

Não podemos esquecer que existe grande interesse mercadológico no fornecimento de computadores e redes de tecnologias à escola do campo, estratégias que visam a geração de lucro para seus fabricantes, e isso no sentido de venda tanto de equipamentos quanto de ideias. Por isso, a necessidade de ir além dos domínios técnicos e compreender esse cenário de

interesses de poder ideológicos presentes neste dualismo de “mídia corporativa autoritária e uma cultura participativa libertadora” (JENKINS, 2006, p. 243). Já que o poder da formação partilhada e a informação estão interligados, não podemos pensar a educação com as tecnologias digitais enquanto uma ação neutra, negando sua potencialidade de transformar, “desafiar a opressão e fortalecer a democracia” (KELLNER; SHARE, 2008, p. 702). Se almejamos uma educação que torne possível a prática da cidadania, a questão principal recai na formação do senso crítico. Conforme aponta Ferguson (2004, p. 701), há uma imensidão de questões escondidas embaixo da ponta de um iceberg, “pois abaixo da superfície da água, naquele iceberg, vivem noções ideológicas profundamente embutidas, de supremacia branca, patriarcalismo capitalista, classismo, homofobia e outros mitos opressivos”.

A escola do campo no Brasil ocupa o lugar de luta política, um ambiente epistemológico, de transformação e de buscas por alternativas para (con)viver em um contexto marcado por tensões e disputas históricas dos movimentos camponeses que lutam por políticas educacionais mais justas. Na verdade, foi através das articulações de movimentos sociais dos camponeses que se fortaleceram nas últimas décadas para a defesa de uma educação do campo voltada para a realidade de seu povo, de suas realidades, de luta por terra, por condições de trabalho e de equidade social. Ao contextualizar a Educação do Campo no Brasil, Caldart (2010) afirma que ela não pode ser compreendida sob os parâmetros tradicionais da pedagogia, pois tem como característica um movimento, do qual fazem parte os trabalhadores sem-terra e sem acesso à escola, os trabalhadores familiares pobres do campo pelos seus questionamentos do estado das políticas e relações sociais, que são fatores determinantes nas situações de carência em que os mesmos se encontram. Assim, “nasce nas lutas sociais pelo direito à educação, configuradas desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos no contexto de uma sociedade capitalista” (CALDART, 2010, p. 147).

Caldart (2010) destaca a importante contribuição dos movimentos sociais camponeses na construção da educação, pois são esses movimentos que afirmam na prática o entendimento de educação enquanto direito de todos.

Segundo esse movimento, isso exige uma retomada de debates sobre os objetivos e sentidos da educação, “afinal, o acesso a saberes próprios da cultura escrita, historicamente vistos como desnecessários para os trabalhadores da terra é para que deixem de ser camponeses ou para que se eduquem como tal, ainda que podendo escolher deixar de sê-lo?” (CALDART, 2010, p. 150).

Cabe salientar que o movimento pela educação do campo surgiu não somente pelas lutas ao acesso à escola para os filhos dos trabalhadores do campo, mas também na busca de reconhecimento enquanto instituições de ensino e de partilha formativa. O movimento luta pela importância e permanência das pequenas escolas com salas multisseriadas, pois, ao serem fechadas, com o desaparecimento da oferta de outras demandas públicas, contribuem ainda para a extinção da vida comunitária no campo, em seu sentido social, cultural, econômico e experiencial. Enfatiza também a importância de um currículo escolar alicerçado na realidade da comunidade escolar, de acordo com os saberes da vida que se constrói no campo. O movimento não busca reforçar a dicotomia entre o campo e a cidade, mas reconhece as particularidades dos contextos que são complementares. Dessa forma, está interligado com a luta de valorização da agricultura familiar, cuja proposta é de lutar para que a solidariedade, a agricultura familiar, o território e os sujeitos do campo sejam legitimados, reconhecidos e levados a sério nas políticas públicas.

Neste contexto de deslegitimação, Canário (2000) entende que a escola do mundo rural (Canário faz uso da terminologia *rural* ao invés de *campo* por tratar da realidade portuguesa) é uma temática periférica nas pesquisas acadêmicas. Canário (2000) apresenta questões pertinentes à realidade brasileira, além do mais, conhece a realidade das escolas do campo do Brasil. O autor apresenta quatro questões importantes para problematizar, a saber: que “estamos face não a um problema interno escolar, mas sim face à questão do futuro no mundo rural”, propondo que esta não é apenas uma questão técnica, mas de dimensão política, que recoloca a escola no terreno dos fins e não dos meios. (CANÁRIO, 2000, p. 121). Sob essa perspectiva de análise, Canário (2000, p. 131) propõe “encarar o mundo rural como um terreno de

resistência à ‘civilização do mercado’ [marcado por] práticas educativas que permitam repensar criticamente a forma escolar”.

Canário (2000, p. 125) sugere debater o futuro das pequenas escolas da zona rural enquanto possibilidade de questionamento sobre a sobrevivência e o futuro do mundo rural diante dos interesses políticos e econômicos contemporâneos, postulando que a escola da zona rural é também a “defesa do rural no seu conjunto”. Defende que não é fácil a tarefa de inversão da deslegitimação do meio rural, marcada pela baixa autoestima coletiva, consequência principalmente dos grandes êxodos, falta de serviços e iniciativas públicas e poucas possibilidades de trabalho. É um jogo em que a comunidade rural e a escola se veem forçadamente obrigadas a reconhecer sua existência diante das ameaças de fechamento, pois nos discursos atuais de mercantilização, essas escolas são isoladas, sucateadas e voltadas para o atendimento de poucos estudantes, portanto, de altos custos e contrárias aos princípios de modernização. Essas questões reforçam ainda mais a necessidade de demandas de políticas públicas sérias que lutem para o reconhecimento da importância das escolas nas comunidades rurais.

JUVENTUDES, TECNOLOGIAS DIGITAIS E AS ESCOLAS DO CAMPO

Sabemos que a zona rural no Brasil é marcada por grande êxodo, sobretudo dos jovens diante da ausência de infraestrutura, de prestação de serviços com qualidade, pelos elevados índices de pobreza e de baixa escolaridade. Também, verificamos que nas comunidades rurais as escolas possuem uma grande relevância social, muitas vezes, é o único espaço público que os jovens têm para socializar e adquirir conhecimentos. Com base nessa perspectiva, procuramos elementos sobre a relevância das tecnologias digitais para os jovens na escola rural.

O entendimento de que as juventudes são ágeis com as tecnologias tem se reproduzido nos debates em pesquisas e nas mídias sociais nos últimos anos. A habilidade e agilidade para manusear os dispositivos tecnológicos, a exposição constante nas redes sociais e a dependência aos jogos *on-line* são questões que as novas gerações que vivem em espaços tanto rurais quanto

urbanos e que frequentam a escola já vêm vivenciando, especialmente, em termos de novas linguagens tecnológicas de produção de conhecimentos no mundo. Martins-Augusto (2014, p. 99), ao realizar uma pesquisa sobre as tecnologias digitais na educação do campo, afirma que:

As novas gerações já nasceram num ambiente totalmente mediatizado e dominado pelas TIC, fato que se reflete no à vontade com que elas as manipulam. É notória a facilidade com que exploram os espaços virtuais, as ferramentas tecnológicas, os computadores, os telemóveis, a Internet, os vídeo-jogos, câmaras digitais etc., sem que para isso tenham de consultar os manuais de utilização ou perguntar a alguém sobre o seu funcionamento. Sem dúvida, um adulto mais atento ao comportamento dos pequenos perante as novas tecnologias impressiona-se com a destreza quase que inata que estes têm para explorá-las, sem qualquer receio em errar.

Dessa forma, o acesso às tecnologias digitais tem revolucionado os modos e gerado novos hábitos que afetam as juventudes, bem como as relações intersubjetivas, as formas de sociabilidade, os modos de aprender, de (re)construir espaços culturais, adaptando as formas de lazer e diversão. Nessa perspectiva, Afonso (2000, p. 12) entende que para a verdadeira inclusão digital acontecer,

[...] o acesso precisa estar disponível (comunitária ou individualmente); se estiver disponível, precisa ter um custo viável para os usuários finais, levando em conta as disparidades de renda; existindo a baixo custo, precisa ser irrestrito (igualdade de oportunidade); ainda mais, tem que ser útil à comunidade (para justificá-lo como prioridade de gasto social); precisa ainda ser sustentável a longo prazo; e finalmente, pode também ser usado para o lazer (já que o direito ao lazer é um componente fundamental do desenvolvimento humano).

A inteligência humana é a principal criadora das virtualizações artificiais, mas na era das tecnologias digitais tornou-se possível que estas virtualizações levem à aparição de formas coletivas de vida em formato de redes de aprendizagem. Por meio das tecnologias se desenvolve a capacidade de usar a imaginação para projetar extensões do corpo, para desenvolver diferentes formas de linguagem, conhecimentos, simulações de personagens, como elementos constituintes de nossas compreensões de mundo. É preciso, nesse processo, um olhar atento às relações entre os jovens do campo e as

tecnologias digitais, uma vez que estes sujeitos têm sido dominados pelo ciberespaço e pela aldeia de manipulações ideológicas postas em ação pela Indústria Cultural (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). A rápida transmissão ideológica oprime as percepções e impulsiona rapidamente os jovens ao consumo, não existindo a capacidade revolucionária de pensar, enfrentar e avaliar as questões em sua raiz educativa.

No ciberespaço, as fantasias onipresentes recebem espaços enfeitados e sedutores em enganações de uma sociedade institucionalizada, individualista e fragmentada, que não admite divergências políticas e contradições da realidade. Nessa conjuntura, os jovens acabam sendo ludibriados nesse círculo de mundialização ideológica de acomodações e confortos tecnológicos, sem investir nas possibilidades associadas à busca do conhecimento e do aprender e agir colaborativo. Nas estratégias ideológicas, Adorno e Horkheimer (1985) identificaram a realização de formas de manipulações psicológicas implantadas, por meio do divertimento, da *manipulação retroativa* e a *expropriação do esquematismo*, desempenhando um papel no desenvolvimento cognitivo, no modo como o sujeito se percebe e se relaciona, culminando no enfraquecimento (inter)subjetivo e no conformismo ao *status quo* ditado pela Indústria Cultural. Assim, “a indústria cultural permanece a indústria da diversão. Seu controle sobre os consumidores é mediado pelas diversões” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 112). Adorno e Horkheimer (1978, p. 201) ao tratarem sobre o fenômeno da psicanálise às avessas, afirmam que:

Nenhuma fuga é tolerada, os homens estão cercados por todos os lados e as tendências regressivas, já postas em movimento pelo desenvolvimento da pressão social, são favorecidas pelas conquistas de uma psicologia social pervertida ou, como corretamente se chamou essa prática, uma psicanálise às avessas.

A compreensão de uma imaginária felicidade associada ao entretenimento e à necessidade de consumo tornou-se uma necessidade das juventudes no ciberespaço, que assumem um papel de superexposição pública e de descontração, por meio das redes sociais, sobretudo do *Facebook* e do *Instagran*. E assim, parece que a própria comunicação humana, seguindo as

gerações tecnológicas, só se torna possível por meio de relações instrumentais com o outro mediante distorções sistemáticas da comunicação que tornam os diálogos inúteis e vazios de sentido vital.

Na verdade, os jovens não têm receio com o acesso às tecnologias, sendo notável nas narrativas dos professores e pais, sobretudo nos relatos dos próprios estudantes que aprendem rápido, uma vez que são mais velozes e ágeis com os dispositivos eletrônicos. Nessa conjuntura, por ocasião dos conhecimentos impulsionados pelas mídias e tecnologias digitais, os adultos perdem a centralidade, a autoridade sobre os conhecimentos, mas além disso, existe uma cultura permissivista dos responsáveis quanto ao uso das tecnologias. O tempo de atenção que os jovens dedicam a uma atividade é cada vez mais limitado e menor, o que tende à dispersão, conseguindo manter a atenção apenas em temáticas que os instigam, colocando-os em constantes desafios. Os mecanismos ideológicos de manipulação psicológica via Indústria Cultural são identificados ao fascínio que os jovens possuem pelo ciberespaço, gerando acomodação e conforto. Ao se acomodar em fantasias virtuais, os jovens perdem a capacidade de assimilação das experiências concretas e da formação cotidiana, pois não conseguem identificar e dialogar com as necessidades e conjunturas do próprio contexto em que vivem.

Atualmente, a atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural não precisa ser reduzida a mecanismos psicológicos. Os próprios produtos – e entre eles em primeiro lugar o mais característico, o filme sonoro – paralisam essas capacidades em virtude de sua própria constituição objetiva. São feitos de tal forma que sua apreensão adequada exige, é verdade, presteza, dom de observação, conhecimentos específicos, mas também de tal sorte que proíbem a atividade intelectual do espectador se ele não quiser perder os fatos que desfilam velozmente diante de seus olhos (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 104).

Com a incessante circulação de informações, o estado de uma relação comunicativa torna-se perturbado, pois na articulação comunicativa é a dialética da intercomunicação que coloca em questão as intencionalidades discursivas, transformando os sentidos e os contextos. Em empregos automatizados são as próprias máquinas que distribuem as informações recorrentes. Por isso, as discussões sobre o uso dos artefatos tecnológicos

pelas juventudes têm gerado debates ambíguos: de um lado, a tecnologia é apresentada como fantástica ferramenta para ampliação da atividade democrática das massas (ou da economia colaborativa em rede), considerada ainda como potencial para uma revolução na inteligência coletiva, como afirma o estudioso da *cibercultura* Pierre Lévy (2000). Sob outro viés, o aparato tecnológico é compreendido dentro de um contexto com base em interesses capitalistas e modismos ideológicos, sustentados pelos teóricos críticos, especialmente Adorno. Para o pensador, a Indústria Cultural numa sociedade globalizada, além de fornecer a desapropriação da habilidade de pensar, interfere e influencia ideologicamente na formação das vontades estéticas dos sujeitos, bloqueando a disposição crítica e autônoma pela dependência gerada pelos feitiços do mundo interconectado globalmente pelos computadores. Adorno (1978, p. 557) diz que:

Quanto mais opaca e complicada se torna a vida moderna, tanto maior o número de pessoas tentadas a agarrar-se desesperadamente a clichês que parecem impor alguma ordem ao que, de outro modo, é incompreensível. Assim, as pessoas não somente perdem a verdadeira visão interior da realidade, mas também acabam perdendo a própria capacidade de experimentar a vida, embotada pelo uso constante de óculos azuis e cor de rosa.

Diante disso, precisamos indagar sobre os rumos e os sentidos que atribuímos aos meios tecnológicos para a efetivação da inteligência colaborativa, profissional e da capacidade de diálogo, sobretudo, entre os jovens do campo. Os jovens dedicam a maior parte de seus momentos livres para ocupações no ciberespaço, principalmente nas redes sociais, jogos *on-line*, vídeos humorísticos do *YouTube*, acessar *home pages* de famosos e pornografias, como forma de satisfação. Dessa forma, não se faz uso do ciberespaço enquanto um ambiente privilegiado para o alcance democrático de conhecimentos e troca de informações vitais, mas está associada à ideia de conforto, prazer e sedução. Nessa perspectiva, Prioste (2013) denuncia que a inteligência virtual colaborativa idealizada por Lévy (2000) é quase inatingível diante de um campo perturbado do aprender para os jovens, destacando que “o antropólogo parece ter deixado de atentar-se para a amplificação dos domínios psicológicos no ciberespaço exercidos por uma hierarquia de

poderes, direcionando os interesses dos internautas às futilidades virtuais, para assim obterem maiores vantagens econômicas” (PRIOSTE, 2013, p. 338). Então, Prioste (2013) defende que questões como liberdade, gratuidade e inexistência de poder ideológico na internet são duvidosos e incompreendidos.

As (in)visibilidades que conduzem as atividades no ciberespaço têm grandes proprietários externos (territórios americanos e russos), que monopolizam e são os sócios proprietários de *hardware*, *software*, telecomunicações e cinema, além de domínios ideológicos por meio de jogos *on-line* e das redes sociais, consideradas artefatos da indústria cultural (PRIOSTE, 2013). Por essa e outras razões, que “o oitavo continente, como tem sido chamado o mundo virtual, tem berço militar americano e vocação guiada pelos interesses essencialmente capitalistas de colonização dos cérebros disponíveis no mundo” (PRIOSTE, 2013, p. 338).

No entanto, a incorporação das tecnologias como um aumento do acesso à educação não decorre automaticamente na perspectiva crítica de avaliação emancipatória. Na verdade, junto à democratização das tecnologias surgem categorias como capital humano e trabalho, tornando a educação sem sentido humanista, um negócio incorporado ingenuamente e destituído de percepção crítica, ou seja, num processo de globalização em rede de formação massificada. Desse modo, o uso das tecnologias carrega uma dupla dimensão, por um lado, surge como esperança de uma sociedade mais livre, com vistas à aprendizagem do mundo e à elaboração cooperativa do conhecimento, de aprender junto e discutir em igualdade de condições e, por outro, como um discurso neoliberal de avanços de programas e políticas educacionais para o crescimento do capitalismo. O desenvolvimento das tecnologias é uma questão política e por isso necessita de uma reflexão profunda sobre seus métodos, técnicas e suas metas. Nesse viés, precisamos considerar o que Freire (1996) destacava como desvios míticos gerados pela tecnologia à construção da sociedade do conhecimento mais livre, justa e solidária. Freire (1996) aconselhava que a tecnologia deveria servir aos interesses dos oprimidos nas suas lutas por igualdade e justiça, fazendo uso das potencialidades tecnológicas para gerar mudança social e política.

Nesta conjuntura entre os jovens e as tecnologias, os espaços tradicionais institucionais responsáveis pela transmissão dos saberes culturais, como a família e as instituições de ensino, já não são os modos mais presentes no cotidiano, nas relações e interações entre as juventudes. Diante da ausência de autoridade dos pais e das instâncias pedagógicas, os jovens são afetados por sentirem a necessidade de navegar nos espaços midiáticos e digitais, encontrando neles referências para a construção da própria identidade cultural, moldando-se conforme os distintos papéis sociais e grupos de relacionamento e realizando trocas entre o virtual e a realidade social em que habitam. Por isso, afirmamos a necessidade de oferecer bases para os jovens do campo para repensarem sobre as dimensões sociais das tecnologias, em que eles possam se reconhecer e atribuir sentidos ao aprender em meio às relações contingentes, que sofrem influências tecnológicas e demandas comuns ao próprio desenvolvimento social. Torna-se fundamental uma formação que prepare o professor cientificamente e tecnologicamente para desenvolver a criticidade e o engajamento social à resolução de problemas da vida em sociedade dos jovens estudantes do campo, ao invés da simples transmissão-recepção de conteúdos, para que de fato sejam atores da transformação política. O diálogo com a tradição cultural urbana e rural pode ser possibilitado pelas tecnologias digitais, incentivando outros diagnósticos, no sentido de caminhar para além do treinamento de competências e habilidades, tendo como fio condutor um projeto político-pedagógico de dimensões éticas e ontológicas (de ser histórico e transformador do mundo), na perspectiva do *ser mais*, da (re)invenção da coletividade e não apenas de imersão numa cultura do silêncio daqueles que vivem em espaços rurais.

São arenas complexas pela conjuntura social dos jovens que vivem no campo e que precisam ser considerados em suas perspectivas, reconhecidos em suas expectativas como garantia de melhores condições de vida. Nestes espaços de buscas e reconhecimento reside o potencial das tecnologias digitais com acesso à internet, sendo um dos componentes da transformação social e cultural das juventudes que vivem em espaços rurais, tornando-se parte de um tempo da velocidade das informações, dos processos de globalização e da inovação tecnológica. A partir do momento em que uma

sucessão de criações possibilitou a conexão digital entre os sujeitos (urbanos e rurais) nas redes de informações e comunicação, os costumes e as práticas sociais passaram por transformações nos hábitos e costumes, configurando-se em hibridismos de experiências socioculturais diversas. Mas tal questão não depende unicamente do direito à internet, mas da distribuição de um serviço que é pago, por isso não está acessível a todos, principalmente para os jovens que vivem em espaços rurais, o que torna os serviços ainda mais lentos e caros. Nesse sentido, o uso e o acesso ao mundo digital não garante a oportunidade de usufruir das possibilidades democráticas tecnológicas. Dessa forma, as juventudes por meio das experiências com as tecnologias podem ser transformadas cotidianamente em busca de um olhar (auto)crítico do espaço rural em que vivem, da própria cultura digital e do princípio pedagógico da (re)construção intersubjetiva e comunicativa, recuperando a tensão constitutiva de busca de sentido dos conhecimentos que chegam até os estudantes em espaços rurais.

A utilização das tecnologias digitais, desde a criação de contas de e-mails, trocas de documentos via internet, uso de redes sociais são questões manifestadas pelos estudantes no universo digital, pois dinamizam, diversificam e facilitam as trocas pedagógicas no processo educativo. Ferreira (2014, p. 278) também afirma que a utilização da informática na educação só será libertadora se o homem avançar para a superação da dominação humana, caso contrário, “pensar, agir e fazer educação com as tecnologias informáticas terá o seu limite resumido aos interesses do capital. O desejo é, de que mais que uma inovação reguladora, o trato educacional ao uso de computadores e Internet torne-se uma inovação emancipatória”.

A apropriação das tecnologias digitais nos ambientes escolares precisa ser efetivada em uma dimensão crítica em relação às mídias e aos próprios contextos rurais em que as juventudes estão inseridas. Trata-se de combater o esquema coercitivo e exploratório da cultura do campo, de um ensino programado, tecnicista, funcional e mercadológico, apresentando benefícios à ampliação e aquisição de conhecimentos pela via do acesso às tecnologias. Os trabalhos coletivos entre os jovens tornam-se critérios de inserção no mundo do trabalho não somente para acompanhar as inovações tecnológicas, mas

para aprender a repensar as demandas profissionais futuras na conectividade com as diferenças. Contudo, o acesso à internet possibilita novas modalidades de interatividade social, reconhecendo os contextos para aprender de maneira (re)construtiva e a desafiar o outro, de modo crítico, criativo e participativo do contexto social.

Ferreira (2014, p. 274) diz que o trabalho coletivo em sala de aula é um importante passo “para a superação do individualismo no caminho para a construção de uma inteligência, consciência e sentimento de coletividade tão importante para as etapas seguintes da luta: aquela que acontece no campo, no território, nos espaços em que vão atuar esses sujeitos”. O autor ressalta que as tecnologias digitais como “bases importantes da instituição e conservação do modelo de desenvolvimento vigente. Tecnologia é produtora de mais valia, é instrumento para a ampliação da lucratividade [e, nesse cenário], são a base tecnológica do modo de produção capitalista atual” (FERREIRA, 2014, p. 276). Por essa via, Ferreira (2014, p. 276) revela que “a Educação do Campo se transforma quando se transformam seus sujeitos, as metodologias, quando novos conhecimentos e abordagens são inseridos no escopo de sua constituição teórica e prática”. Dessa forma, “os conhecimentos de fundo técnico sobre usos de computador e Internet são possíveis de serem desenvolvidos nas Escolas do Campo”, mas implica um trabalho cooperativo para serem vistos pelo Estado como sujeitos de direitos, contribuindo assim para o desenvolvimento pleno desse campo social (FERREIRA, 2014, p. 277).

É sob perspectivas ambíguas que iniciam com a expansão capitalista com finalidades mercadológicas, preparação técnica e de mão de obra barata para o mundo do trabalho, ameaça à dimensão crítica e emancipatória que a inclusão digital vem marcando os jovens do campo, não levando em consideração as necessidades locais. Os atravessamentos sobre as juventudes e as tecnologias digitais podem levar a caminhos de reivindicação de dispositivos à construção de alteridades em um agir coletivo e emancipado. Nos desafios de teor formativo entre as culturas juvenis precisamos pensar em projetos humanos, que abarquem a cultura comunicacional emergente, ou seja, a capacidade de *aprender a aprender*, quando associada à aprendizagem permanente e à possibilidade de transformar a realidade em que vivem, pois

aprender implica o reaprender (revolucionário e radical) com o outro na multiplicidade própria da vida (FREIRE, 1996). A educação do campo e não para o campo vem desenvolvendo sua importância na sociedade no desejo de resistir aos contextos de opressão cultural para emancipar os sujeitos de suas condições materiais, econômicas e sociais desfavorecidas, inclusive na esfera tecnológica. A educação tecnológica é vislumbrada como elemento essencial para uma maior integração e engajamento social, uma vez que é mediadora para a expansão dos conhecimentos, das situações, dos contextos, das pessoas no mundo.

As escolas do campo precisam reconhecer que os jovens possuem vivências e experiências de saberes práticos e que precisam de espaços de sociabilidade, de interação, de trocas de saberes. Também, convém levar em consideração seus corpos na sua maioria *precarizados/desumanizados* por viverem experiências excluídas dos direitos de aprender, de brincar, de possuir uma casa, vestimentas apropriadas, comida e água potável (ARROYO, 2013). As relações das juventudes com as tecnologias digitais em suas diversas possibilidades de sociabilidade toca o campo do conhecimento, influenciando na percepção dos jovens nas trocas intersubjetivas na comunidade virtual, a partir do compartilhamento de gostos, expressão de opiniões, criação de vínculos, construção de afinidades ou embates, produzindo tarefas escolares, divulgando eventos e combinando encontros presenciais. Essas relações digitais estão interligadas de tal forma que no cotidiano das interações, a separação entre virtual e real não faz sentido para a cultura juvenil pela capacidade de contato e de aproximações irrestritas. Diante dessa expansividade da virtualidade entre os jovens, a escola do campo é cada vez mais desafiada a lidar com os tempos diferentes dos estudantes, no sentido de oferecer mais espaços de debates e formação crítica por meio das tecnologias digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação com os recursos tecnológicos em prol de uma melhor formação pessoal, social e política das juventudes é uma realidade ainda distante dos contextos das escolas do campo, necessitando de mais esforços e pesquisas, de medidas públicas e, sobretudo, do pensar em interlocução com a cultura escolar do campo e suas necessidades. Cultivar novas formas de aprender na relação interconectada com os outros implica na percepção tecnológica e política de que a força do conhecimento não está no artefato em si, mas no reconhecimento intersubjetivo das relações existenciais, criativas e argumentativas. É necessário ir além da instrumentalidade nos espaços escolares, buscando novos olhares para saber questionar e entender a própria temporalidade das culturas juvenis do campo, como algo tensionado e que dialoga com as tecnologias digitais, para o reconhecimento e abertura de novos sentidos e conhecimentos aprendentes sobre as juventudes.

A inovação tecnológica tem gerado repercussões nas mais diversas áreas, desde a produção e distribuição de máquinas, gerando mudanças no mercado de trabalho e evidenciando que a instrumentalidade é uma forma de domínio que sustenta os interesses e valores capitalistas das juventudes do campo. Dessa forma, as culturas do campo precisam passar por um processo de reconfiguração, pois ainda se leva em consideração apenas as funcionalidades e finalidades técnicas, tornando as tecnologias instrumentos de domínio e de exploração do trabalho. Essa questão requer a criação de políticas públicas para o trabalho tecnológico, demonstrando a oferta de cursos e programas designados para uma abordagem crítica e projetiva da atuação na comunidade rural, baseada em projetos que corporificam resistências às instrumentalizações da vida.

As escolas do campo, na incorporação das tecnologias digitais, precisam levar em consideração as lutas dos jovens pela terra, identidades, culturas e saberes. É necessário partir do princípio de que qualquer proposta de formação e profissionalização dos jovens do campo na atualidade necessita de responsabilidades coletivas e historicamente contingentes de produzir conhecimentos, uma vez que nenhuma ação humana, por mais instrumental

que seja, se constitui de forma isolada, não-social ou neutra. Dessa forma, apenas inserir as tecnologias e conectar as escolas do campo à internet não basta, pois são necessárias políticas públicas que fortaleçam e problematizem seus mundos para valorizar as comunidades rurais e garantir o acesso aos direitos. Trata-se de pensar projetos educativos do campo que possibilitem aos jovens transformar seus territórios e ter a escola como um ambiente privilegiado para o reconhecimento de saberes, espaço de convivência, de novos conhecimentos, de expressão crítica, de questionamentos e de solidariedade. Então, podemos sim pensar o acesso às tecnologias digitais como acesso a novos espaços de convivência, que sejam incorporadas com propostas pedagógicas a partir de uma abordagem crítica que torne possível o espaço de luta e expressão dos jovens que vivem no campo. Um espaço que torne possível as trocas, as construções, que priorize uma educação voltada para a emancipação e a superação das relações sociais mercadológicas. A educação do campo por meio das tecnologias digitais pode ser um espaço de ingresso na vida pública e uma condição para produzir um futuro que não seja a simples repetição do presente. A ressignificação desses espaços públicos de educação do campo não pode sucumbir ao canto da sereia do neoliberalismo, mas precisa aproximar e dar visibilidade aos atores sociais e garantir ações articuladas em políticas calcadas num mundo onde a questão da igualdade, democracia e cidadania não seja apenas um discurso vazio.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Dialética negativa**. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Gesammelte Schriften**, v. 8. Berlim: Suhrkamp Verlag, Digitale Bibliothek, 2003.
- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento** – Fragmentos Filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Temas básicos da sociologia**. Trad. A. Cabral. São Paulo: Cultrix, 1978.

AFONSO, Carlos A. **Internet no Brasil: o acesso para todos é possível?** 2000. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/520918-Internet-no-brasil-o-acesso-para-todos-e-possivel.html>> Acesso: 31 mar. 2018.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005, p. 278-295.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BUCKINGHAM, David. **La media education nell'era della tecnologia digitale**. Roma: Congresso del MED “La sapienza di comunicare”, 2006.

BONILLA, Maria Helena Silveira; OLIVEIRA, Paulo C. Souza de. Inclusão digital: ambiguidades em curso. In: BONILLA, Maria Helena S.; PRETTO, Nelson De Luca (Org.). **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Atos20072010/2007/Decreto/D6300htm>>. Acesso em: 31 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do Campo: marcos normativos**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

CALDART, Roseli Salete. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, Antonio et al. (Org.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010. p. 145–188.

CANÁRIO, Rui. A escola no mundo rural: contributos para a construção de um objecto de estudo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 14, p. 121–139, 2000.

FERGUSON, Robert. **The media in question**. London: Arnold, 2004.

FERREIRA, Márcio. **Comunicação e tecnologias da informação na formação de educadores para ampliação das perspectivas críticas dos sujeitos na licenciatura em educação do campo da UNB**. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Luciano. Exercícios do Pensamento. **Novos estud. CEBRAP**, São Paulo, n. 85, p. 261-270, 2009. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002009000300012> Acesso em: 02 abril 2018.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine; PUGENS, Natália de Borba. A perspectiva da alteridade na educação. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 23, n. 1, p. 179-197, jan./abr. 2018. Disponível em: <
<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/5541>> Acesso em: 10 jun. 2018.

JENKINS, H. **Convergence culture**: where old and new media collide. New York: New York University, 2006.

JUNGES, Fabio Cesar. Enxerto da hermenêutica na dialética negativa e possíveis contribuições à educação. In: **Salão do Conhecimento – Ciência Alimentando o Brasil**, Unijuí, Ijuí, 2016, p. 1-4. Disponível em:
<https://updoc.site/download/enxerto-da-hermeneutica-na-dialetica-negativa-e_pdf> Acesso em: 09 jun. 2018.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 104, p. 687-715, out. 2008. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01017330200800030004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 31 mar. 2018.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. Por uma antropologia do ciberespaço. 3. ed. Trad. L.P. Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MARTINS-AUGUSTO, Katja Pryscilla Cunha. **As TIC na educação do campo**: uma análise da situação do estado do Rio de Janeiro. 363f. Tese (Doutoramento em Ciências da Comunicação, ramo de Comunicação em Novos Ambientes Tecnológicos) - Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Lisboa, 2014.

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

PRIOSTE, Claudia Dias. **O adolescente e a internet**: laços e embaraços no mundo virtual. 361f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SCHWEPPENHAEUSER, Gerhard. Theodor W. **Adorno zur Einfuehrung**. Hamburg: Justus Verlag, 2003.

THEUNISSEN, Michael. Negativität bei Adorno. In: FRIEDEBURG, L. V.; HABERMAS, J. (Hrsg.). **Adorno-Konferenz**. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1983.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. A Teoria Crítica da Educação de Theodor Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares. **Relatório de Pesquisa**, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte: PUC Minas, 2006.

Recebido em: 09/05/2018

Aprovado em: 13/07/2018

