



BERNADETH VITAL AVELINO FILHA

**TAPIRI DIGITAL: PERSPECTIVAS RELACIONADAS À EDUCAÇÃO DO CAMPO
E ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS**

MANAUS, 2022

BERNADETH VITAL AVELINO FILHA

**TAPIRI DIGITAL: PERSPECTIVAS RELACIONADAS À EDUCAÇÃO DO CAMPO
E ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Elaine Conte.

Orientadora: Profa. Dra. Elaine Conte

MANAUS, 2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A175t Avelino Filha, Bernadeth Vital.

Tapiri digital [manuscrito]: perspectivas relacionadas à educação do campo e às tecnologias digitais / Bernadeth Vital Avelino Filha – 2022.
113 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2022.

“Orientação: Prof^a. Dra. Elaine Conte”.

1. Escola do campo. 2. Inclusão digital. 3. Tecnologias digitais. I. Conte, Elaine. II. Título.

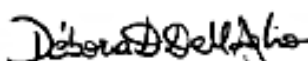
CDU: 37:6

Bibliotecário responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

BERNADETH VITAL AVELINO FILHA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de mestra, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – Minter Manaus.

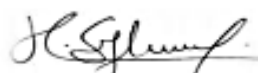
BANCA EXAMINADORA



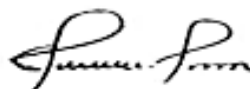
Profa. Dra. Debora Dalbosco Dell'Aglio.
Universidade La Salle Canoas/RS



Profa. Dra. Esther Caldino Mérida
Universidad Marista UMA, México



Profa. Dra. Hildegard Susana Jung
Universidade La Salle Canoas/RS



Prof. Dr. Guilherme Mendes Tomaz dos Santos
Universidade Federal de Rondonia



Profa. Dra. Elaine Conte
Universidade La Salle Canoas/RS, Orientadora e
Presidenta da Banca

Área de Concentração: Educação
Curso: Mestrado em Educação

Esta pesquisa é dedicada a todos os professores ribeirinhos, que entrelaçam as suas vidas à Educação do Campo, percorrendo os rios e florestas dessa imensa Amazônia.

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora professora Dra. Elaine Conte. Nosso primeiro encontro na entrevista do mestrado já foi entre telas. Mas com a confiança de um olhar presente e humano. Nos conectamos, e você logo acreditou no potencial da minha pesquisa. E juntas fomos construindo nosso tapiri digital. Agradeço por todos os momentos em que me apoiou e não desistiu de mim. Em muitos anos como professora Lassalista pude ver em você a “Ternura de Pai e a Firmeza de mãe” tão presentes na Pedagogia de La Salle. E como Pedagoga, você fez jus à etimologia da palavra, sendo aquela que me conduziu com muita competência, responsabilidade e dedicação durante todo o mestrado. Você foi fundamental e se tornou uma grande referência como Pesquisadora e Professora.

Agradeço a Universidade pelo apoio à pesquisa, fazendo esse importante intercâmbio entre os saberes de norte a sul do Brasil. Gostaria de colocar aqui como representante desta instituição a professora Dra. Hildegard Suzana Jung que foi fundamental para que a pesquisa continuasse. Obrigada por acreditar no trabalho e ter nos dado as mãos nos últimos meses.

Aos professores da banca pela dedicação à ciência. Agradeço pelo profissionalismo, olhar humano, dedicação, empatia e disponibilidade na avaliação crítica desta dissertação. Professores doutores Guilherme, Débora, Esther e Hildegard por acreditarem no potencial da pesquisa desde a qualificação.

Aos meus amigos da Comunidade Agrovila Amazonino Mendes, Gratidão aos meus amigos, que desde a minha tenra infância são muito especiais na minha formação como cidadã da Amazônia. Vocês conhecem os rios, o clima, a vegetação, os recursos e os saberes da floresta. Chegando na reta final da pesquisa, os encontros eram regados com muito carinho e apoio pelos amigos da comunidade Agrovila Amazonino Mendes. Sempre tem um café e mais um punhado de farinha no pirão para compartilhar a mesa. As crianças que se animavam ao ver a voadeira chegar, e as portas abertas da escola do campo... Um carinhoso abraço Amazônico!



Fonte: Acervo da autora (2022).

Aqui meu agradecimento final...

Na foto, o Senhor Boaventura Ferreira Avelino, meu saudoso pai. Olhando pela última vez o seu Tapiri, em março de 2020. Foi com ele que eu aprendi a amar as florestas, os rios e as pessoas da terra. Ele, como tantos caboclos, veio do interior à procura de novas oportunidades. Era, com sua família, uma estatística do êxodo rural. Formou-se no ensino médio, apenas aos 27 anos. Na capital estudou, casou-se e constituiu sua família. Foi funcionário público durante 40 anos. Mas seu sonho era se aposentar e pegar seu batelão para retornar ao seu lugar de origem, sua cidade natal, o Município de Eirunepé, no interior do Amazonas. Homem orgulhoso da Filha Professora, sonhava comigo quando dizia que iria fazer um mestrado e que a minha pesquisa seria sobre a Educação na Amazônia. Planejamos nossa pesquisa de campo e então iríamos percorrer em nossa rabeta (pequena embarcação ribeirinha), as beiras dos rios do Tatumã-mirim. Ele dizia que me ajudaria com os deslocamentos, os questionários e a estatística. Ele se foi, a pesquisa mudou de rumo e o mundo inteiro parou. Mas tenho certeza que seu amor me permitiu chegar até aqui; apesar de ser tão difícil continuar sozinha. Dois meses depois dessa foto meu querido Pai se foi, vítima da COVID-19. Mas seu legado, valores, caráter e missão continuam vivos em cada um de nós. A você dedico todo o

meu esforço em tornar o Tapiri-digital uma contribuição para a Ciência e para a Educação na Amazônia. Homenagem póstuma ao meu querido Pai¹.



¹ Memórias e acervo da autora com Boaventura Ferreira Avelino, vitimado pela pandemia, mais um brasileiro para entrar nas estatísticas do desgoverno brasileiro, em 01/05/2020.

O Estatuto do Homem

Artigo Primeiro. Fica decretado que agora vale a verdade. Agora vale a vida, e de mãos dadas, marcharemos todos pela vida verdadeira. **Artigo Segundo.** Fica decretado que todos os dias da semana, inclusive as terças-feiras mais cinzentas, têm direito a converter-se em manhãs de domingo. **Artigo Terceiro.** Fica decretado que, a partir deste instante, haverá girassóis em todas as janelas, que os girassóis terão direito a abrir-se dentro da sombra; e que as janelas devem permanecer, o dia inteiro, abertas para o verde onde cresce a esperança. **Artigo Quarto.** Fica decretado que o homem não precisará nunca mais duvidar do homem. Que o homem confiará no homem como a palmeira confia no vento, como o vento confia no ar, como o ar confia no campo azul do céu. **Parágrafo único.** O homem, confiará no homem como um menino confia em outro menino. **Artigo Quinto.** Fica decretado que os homens estão livres do jugo da mentira. Nunca mais será preciso usar a couraça do silêncio nem a armadura de palavras. O homem se sentará à mesa com seu olhar limpo porque a verdade passará a ser servida antes da sobremesa. **Artigo Sexto.** Fica decretado que a maior dor sempre foi e será sempre não poder dar-se amor a quem se ama e saber que é a água que dá à planta o milagre da flor. **Artigo Sétimo.** Fica permitido que o pão de cada dia tenha no homem o sinal de seu suor. Mas que sobretudo tenha sempre o quente sabor da ternura. **Artigo Oitavo.** Fica permitido a qualquer pessoa, qualquer hora da vida, uso do traje branco. **Artigo Nono.** Fica decretado, por definição, que o homem é um animal que ama e que por isso é belo, muito mais belo que a estrela da manhã. **Artigo Décimo.** Decreta-se que nada será obrigado nem proibido, tudo será permitido, inclusive brincar com os rinocerontes e caminhar pelas tardes com uma imensa begônia na lapela. **Parágrafo único.** Só uma coisa fica proibida: amar sem amor. **Artigo Décimo Primeiro.** Fica decretado que o dinheiro não poderá nunca mais compra o sol das manhãs vindouras. Expulso do grande baú do medo, o dinheiro se transformará em uma espada fraternal para defender o direito de cantar e a festa do dia que chegou. **Artigo Final.** Fica proibido o uso da palavra liberdade, a qual será suprimida dos dicionários e do pântano enganoso e das bocas. A partir deste instante a liberdade será algo vivo e transparente como um fogo ou um rio, e a sua morada será sempre o coração do homem. (Thiago de Mello)²

² Thiago de Mello foi um escritor Amazonense premiado internacionalmente. O poema foi escrito em Santiago do Chile, abril de 1964. Fonte: MELLO, Thiago. **ESTATUTO DO HOMEM**. [online]. Disponível em: <<http://www.vidaempoesia.com.br/thiagodemello.htm>> Acesso em: 13 set. 2022.

“Cadê pau pra canoa... Não tem
Nem madeira pro meu Tapiri
A paca, o tatu e a cutia fugiram daqui
Tem fumaça no ar
Tá queimando meu chão
É preciso parar
Com tanta destruição
O homem perdeu o juízo
Mas não a razão
Cadê peixe na mesa... Não tem
Nem farinha pro meu curumim
A vida defendo com a vida
E não saio daqui”
Tony Medeiros / Magno Aguiar

“Andar com fé eu vou que a fé não costuma faiar...”

Gilberto Gil

RESUMO

O trabalho investiga as produções discentes de teses e dissertações no Brasil acerca da educação do campo voltadas para a inclusão digital dos estudantes de escolas em comunidades ribeirinhas. A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa culturas, linguagens e tecnologias na educação e faz parte do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação (NETE/CNPq), sendo de natureza qualitativa e exploratória. Adotamos a abordagem hermenêutica para a revisão de literatura, no sentido de compreender os caminhos possíveis de pesquisa para a escola ribeirinha, em meio às tecnologias digitais. A pesquisa traz o contexto histórico da Educação do Campo no Brasil e os dispositivos legais que amparam essa modalidade de ensino. Buscamos, uma visão mais específica sobre as escolas do campo e suas especificidades no contexto Amazônico. Além disso, propomos identificar as dificuldades de acesso à internet e aos programas de inclusão digital em comunidades ribeirinhas na zona rural de Manaus, tendo em vista as políticas públicas para a educação do campo dentro do contexto amazônico. Também, destacamos no estudo a pandemia da COVID-19, que impactou a Educação do Campo, principalmente na região norte do Brasil. A problemática gira em torno de identificar como as tecnologias digitais se fazem presentes no cenário educacional das escolas ribeirinhas e quais as novas perspectivas educacionais de inclusão digital dos estudantes e comunidades rurais. Com isso, o estudo mapeou as produções discentes de teses e dissertações, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a partir das palavras-chave: Escola do Campo, Inclusão Digital, Tecnologias Digitais, buscando compreender os trabalhos que estão sendo produzidos para pensar as problemáticas contemporâneas. As tecnologias têm um papel educativo complementar e intrínseco ao contexto cultural, pois promovem o acesso às informações e conhecimentos digitalizados, o encontro com as diferenças, processos de articulação com o saber histórico em produção, circulação, uso e reconstrução de ideias e de práticas interpessoais, flexibilizando as relações de mundos, desestabilizando hierarquias e relações de transmissão cultural. Autores como Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Miguel Arroyo, Dermeval Saviani, Roseli Salette Caldart, Jacques Zanidê Gauthier, Lucia Santaella, Vani Kenski, Maria Helena Silveira Bonilla, Nelson de Luca Pretto, entre outros, norteiam as referências teóricas envolvidas no estudo. Concluímos sobre a necessidade de mais pesquisas acerca da temática da educação do campo e ribeirinha, principalmente, porque são poucas as produções científicas na área e são escassos os projetos educativos de inclusão digital associados à realidade social e aos processos permanentes de formação/transformação humana. Palavras-chave: Escola do Campo; Inclusão Digital; Tecnologias Digitais.

ABSTRACT

The work investigates the student productions of theses and dissertations in Brazil about rural education aimed at the digital inclusion of students from schools in riverside communities. The research is linked to the research line cultures, languages and technologies in education and is part of the Center for Studies on Technologies in Education (NETE/CNPq), of the Graduate Program in Education, at La Salle University/RS. qualitative and exploratory in nature. We adopted the hermeneutic approach for the literature review, in order to understand the possible research paths for the riverside school, in the midst of digital technologies. The research brings the historical context of Rural Education in Brazil and the legal provisions that support this teaching modality. We seek a more specific view of rural schools and their specificities in the Amazon context. In addition, we propose to identify the difficulties in accessing the internet and digital inclusion programs in riverside communities in rural Manaus, in view of public policies for rural education within the Amazon context. We also highlight in the study the COVID-19 pandemic, which impacted Rural Education, mainly in the northern region of Brazil. The problem revolves around identifying how digital technologies are present in the educational scenario of riverside schools and what are the new educational perspectives for digital inclusion of students and rural communities. With this, the study mapped the student productions of theses and dissertations, in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations, from the keywords: Escola do Campo, Digital Inclusion, Digital Technologies, seeking to understand the works that are being produced to think contemporary issues. Technologies have an educational role that is complementary and intrinsic to the cultural context, as they promote access to digitized information and knowledge, the encounter with differences, processes of articulation with historical knowledge in the production, circulation, use and reconstruction of ideas and interpersonal practices making the relations of worlds more flexible, destabilizing hierarchies and relations of cultural transmission. Authors such as Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Miguel Arroyo, Dermeval Saviani, Roseli Salete Caldart, Jacques Zanidê Gauthier, Lucia Santaella, Vani Kenski, Maria Helena Silveira Bonilla, Nelson de Luca Pretto, among others, guide the theoretical references involved in the study. We conclude on the need for more research on the theme of rural and riverside education, mainly because there are few scientific productions in the area and there are few educational projects for digital inclusion associated with social reality and permanent processes of human formation/transformation.

Keywords: Rural School; Digital inclusion; Digital Technologies.

RESUMEN

El trabajo investiga las producciones estudiantiles de tesis y disertaciones en Brasil sobre educación rural orientadas a la inclusión digital de alumnos de escuelas de comunidades ribereñas. La investigación está vinculada a la línea de investigación culturas, lenguajes y tecnologías en la educación y forma parte del Centro de Estudios sobre Tecnologías en la Educación (NETE/CNPq), de carácter exploratorio. Adoptamos el enfoque hermenéutico para la revisión de la literatura, con el fin de comprender los posibles caminos de investigación para la escuela ribereña, en medio de las tecnologías digitales. La investigación trae el contexto histórico de la Educación Rural en Brasil y las disposiciones legales que sustentan esta modalidad de enseñanza. Buscamos una visión más específica de las escuelas rurales y sus especificidades en el contexto amazónico. Además, nos proponemos identificar las dificultades de acceso a internet y programas de inclusión digital en las comunidades ribereñas de la zona rural de Manaus, frente a las políticas públicas de educación rural en el contexto amazónico. También destacamos en el estudio la pandemia de COVID-19, que impactó la Educación Rural, principalmente en la región norte de Brasil. El problema gira en torno a identificar cómo las tecnologías digitales están presentes en el escenario educativo de las escuelas ribereñas y cuáles son las nuevas perspectivas educativas para la inclusión digital de los estudiantes y comunidades rurales. Con eso, el estudio mapeó las producciones estudiantiles de tesis y disertaciones, en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones, buscando comprender las obras que se están produciendo para pensar la contemporaneidad. problemas. Las tecnologías tienen un rol educativo complementario e intrínseco al contexto cultural, pues promueven el acceso a la información y el conocimiento digitalizados, el encuentro con las diferencias, procesos de articulación con el saber histórico en la producción, circulación, uso y reconstrucción de ideas y prácticas interpersonales. , flexibilizando las relaciones de los mundos, desestabilizando las jerarquías y las relaciones de transmisión cultural. Autores como Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Miguel Arroyo, Dermeval Saviani, Roseli Salette Caldart, Jacques Zanidê Gauthier, Lucia Santaella, Vani Kenski, Maria Helena Silveira Bonilla, Nelson de Luca Pretto, entre otros, orientan los referentes teóricos involucrados en el estudiar. Concluimos en la necesidad de más investigaciones sobre el tema de la educación rural y ribereña, principalmente porque existen pocas producciones científicas en el área y existen pocos proyectos educativos para la inclusión digital asociados a la realidad social y procesos permanentes de formación/transformación humana.

Palabras clave: Escuela rural; Inclusión digital; Tecnologías digitales.

SUMÁRIO

1	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: reconhecendo a temática.....	9
2	OBJETIVOS DA PESQUISA.....	15
3	ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	16
4	EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES NA REALIDADE RIBEIRINHA.....	19
4.1	O direito à educação: da universalidade ao tapiri.....	22
4.2	Educação do Campo no Brasil: um breve contexto histórico	27
4.3	Educação rural X Educação do campo: origem, termo e desigualdades.....	28
4.4	A Educação do Campo em uma perspectiva histórica do estado do Amazonas e da cidade de Manaus.....	31
4.5	Tecnologias na Educação do Campo e nas comunidades ribeirinhas: o impacto na pandemia.....	34
5	EDUCAÇÃO NO CAMPO NO CONTEXTO AMAZÔNICO.....	38
5.1	A Educação no Campo: aproximações teóricas.....	38
5.2	As Comunidades Rurais do Tarumã-Mirim.....	42
5.3	A metáfora da pesquisa: o tapiri digital.....	44
5.4	Inclusão Digital: culturas, espaços e transformações.....	49
5.5	Tecnologias e educação escolar ribeirinha.....	52
6	TRABALHOS CORRELATOS.....	54
6.1	O que dizem as pesquisas mapeadas?.....	67
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS: a educação ribeirinha à deriva.....	79
	REFERÊNCIAS	83
	ANEXO A - IMAGENS DAS COMUNIDADES RIBEIRINHAS.....	96
	ANEXO B – ATA INSTITUCIONAL.....	113

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: reconhecendo a temática

O estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa teórica voltada para a investigação da realidade da tecnologia na escola do campo em faces do contexto amazônico. O povo Amazônico tem o conhecimento da floresta, dos rios, plantas e animais da região. Formar o cidadão da floresta, é também garantir a continuidade da tradição cultural da Amazônia, dos povos e das escolas ribeirinhas. Nesse sentido, a pesquisa buscou entrelaçar e complementar os estudos das questões históricas, legais e conceituais sobre a Educação do Campo. A metáfora da pesquisa nos remete às discrepâncias existentes na realidade das escolas ribeirinhas. O tapiri é a casa improvisada do caboclo e as questões relacionadas à inclusão digital nos impulsionaram na investigação da nossa problemática. Sem dúvida, o sujeito da floresta não pode estar isolado do mundo, sem acesso às redes e aos recursos tecnológicos. As tecnologias são as pontes criadas para a transmissão de informações e saberes das diferentes culturas, sendo que o papel de transformar essa demanda por informações em conhecimentos está nos processos educativos. Entre os resultados, evidenciamos que são poucas as pesquisas existentes, até o momento, que abordam a temática das tecnologias digitais, sob a perspectiva das escolas ribeirinhas.

Outro ponto importante do estudo, foram os dados, diagnósticos e novas informações decorrentes do período pandêmico³. A pandemia interferiu significativamente no estudo, revelando uma nova realidade (ensino *online*) e tornando mais evidentes as discrepâncias entre a educação urbana e rural. O estudo de revisão do conhecimento permitiu o mapeamento das produções discentes que ocorreram entre os anos de 2007 a 2020, com base em pesquisas de teses e dissertações que são parte do acervo público e são trabalhos relacionados à temática investigada.

As inspirações pela temática do estudo estão relacionadas ao meu percurso no magistério. Sou professora há 19 anos e minha formação desde o Ensino Médio foi relacionada à Pedagogia. Concluí, aos 17 anos, no Instituto de Educação do Amazonas o Ensino Médio – Magistério. Mais tarde, continuei meus estudos na Educação Superior na Universidade Federal

³ O período pandêmico foi declarado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 30 de janeiro de 2020. O surto do novo coronavírus (2019-nCoV) constituiu uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), planetária, caracterizada por uma febre viral trombótica da infecção sobre a coagulação sanguínea. Passados dois anos do seu aparecimento, os pacientes de Covid-19 ainda sofrem com a falta de tratamentos específicos, pois é uma doença complexa, com manifestações em diversos órgãos, do cérebro ao aparelho gastrointestinal. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19> Acesso em: 13 set. 2022.

do Amazonas, no curso de Pedagogia. Posterior à formação superior, segui para alguns cursos de especialização e grupos de estudo, até o início do trabalho com a professora Elaine Conte, onde houve o envolvimento com a pesquisa aqui evidenciada, na Pós-Graduação em Educação, da Universidade La Salle, no curso de Mestrado, junto ao Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação (NETE/CNPq).

Em 2020, também fui aprovada em um concurso para a Educação do Campo, no Município de Iranduba, que integra a região metropolitana de Manaus. Outros interesses pessoais do estudo estão relacionados à vivência que tive na comunidade ribeirinha Agrovila Amazonino Mendes em mais de 25 anos, desde a minha infância. A comunidade está localizada na Zona Rural do Município de Manaus. Na problemática social, a pesquisa torna-se relevante por investigar a educação no campo no contexto Amazônico, além de promover uma reflexão sobre o uso das tecnologias e os desafios de educandos e professores nas comunidades rurais. De acordo com Lúcia Santaella (2008, p. 6), “sem conhecer a história de um sistema de signos e do contexto sociocultural em que ele se situa, não se pode detectar as marcas que o contexto deixa na mensagem”. A autora argumenta em favor da força do humano, do ser constituído socialmente, sendo, por natureza coletivo. O estudo também contempla algumas imagens integradas ao texto sobre a educação ribeirinha e o cenário da educação em áreas rurais no contexto Amazônico. Ao analisarmos as imagens, buscamos integrar o leitor à realidade pesquisada.

Seguiremos nesta análise de imagens através da semiótica⁴, considerando que em um contexto Amazônico, torna-se peculiar analisar outros aspectos, sejam da sua paisagem, clima, localização, mas principalmente, pelas especificidades e visões amazônicas, no sentido de vivermos em comunhão com a floresta, pagando um preço alto pela falta de políticas públicas resultantes de todo um processo sócio-histórico e cultural. Nesse sentido, as imagens reportam o leitor ao cenário desvelado através da fotografia, pois, “as linguagens estão no mundo e nós estamos na linguagem” (SANTAELLA, 1985, p. 2). Para Santaella (2012), 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.

⁴ “A Semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido”. (SANTAELLA, 1985, p. 2).

Ao tomar o caminho de um recorte, porque a prática da pesquisa nos tem ensinado que dar conta da totalidade de conhecimentos é humanamente impossível, e o tempo da pesquisa é limitado, 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 emergenciais⁵.

O trabalho tem como objetivo analisar as discussões produzidas no Brasil e estruturantes da educação do campo/ribeirinha voltados para a inclusão digital de estudantes, do ponto de vista da formação e socialização na comunidade rural. E como objetivos específicos: 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 dentro do contexto amazônico. c) Dar visibilidade às discussões acerca das ambiguidades das experiências socioculturais das populações ribeirinhas a partir dos trabalhos mapeados na pesquisa.

A produção de um diagnóstico dos problemas educativos, a partir do tripé escola do campo/ribeirinha, políticas da educação do campo e tecnologias digitais na educação, a partir das 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 do cotidiano é apresentada aqui 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 que não há direitos sociais apenas serviços no cenário educativo.

A propósito, as trocas colaborativas advindas das interações entre os estudantes e professores em escolas do campo/ribeirinhas necessitam de metodologias que favoreçam as interações, as rodas de conversa, preferencialmente de forma contextualizada para a

⁵ A pandemia (Covid-19) que invadiu o Brasil no início de 2020 ampliou as desigualdades em outros países também, lançando globalmente a defesa da “importância de o direito à saúde caminhar lado a lado ao direito à educação, para reafirmar o lugar da escola pública como possibilidade de erradicação das desigualdades e garantia de sociedades mais justas e equitativas no futuro” (RUSSO; MAGNAN; SOARES, 2020, p. 1).

compreensão das informações estudadas. Nesse sentido, a aprendizagem colaborativa sustenta essa ideia porque se define como uma metodologia que busca a aprendizagem calcada na construção social de saberes, sempre com a ativa participação dos estudantes através da troca de experiências e informações motivadas por tecnologias (KENSKI, 2007). A partir do exposto, esta pesquisa pretende responder a seguinte questão: Como as tecnologias digitais se fazem presentes no cenário educacional das escolas ribeirinhas (frente aos condicionamentos e limitações inclusive da escolarização) e quais as novas perspectivas e políticas públicas estruturantes da inclusão digital de estudantes e comunidades rurais?

Proporcionar caminhos para o enfrentamento dessa questão implica o exercício dialógico que nos cobra esforços, implicando desde um repensar metodológico até as formas de projetar o diálogo na produção das inter-relações nestes espaços de (des)encontros textuais, convivência e resistência, bem aos modos da riqueza de experiência e compreensão de Freire (2005). Na verdade, estamos contaminados com as tecnologias, seja pela fala humana, a escrita, as imagens, as aulas, os livros e revistas, para não mencionar currículos e programas, são tecnologias que vêm sendo usadas na educação há muito tempo. É apenas a sua familiaridade com essas tecnologias digitais que as tornam transparentes para no mundo atual. Percebe-se que o uso das tecnologias digitais no trabalho pedagógico exige concepções e metodologias de ensino diferentes das tradicionais, para atender as necessidades educacionais contemporâneas.

Para dar suporte teórico à pesquisa trabalharemos em duas linhas: 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 interpretativa, também nos permite explorar novas áreas e orientações legais onde os problemas ainda não estão problematizados e contextualizados (LAKATOS; MARCONI, 1991). 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 da observação, coleta, análise e interpretação de dados coletados e fenômenos que ocorrem dentro de seus nichos, cenários e ambientes comuns de vivência. Entendemos que como observador implicado, o pesquisador em educação encontra-se constantemente suspendendo suas certezas para refletir sobre elas. A reflexão é um ato de voltar a si mesmo e dessa forma descobrir suas cegueiras podendo superá-las, mesmo que ainda de forma provisória. Assim, em torno da proposta desta dissertação se articula uma rede participativa de cooperação, formada por professores 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. Assim, buscaremos, pela análise do fenômeno a ser investigado, a partir do sistema conceitual proposto, essas reflexões para assim validar nossa leitura científica.

Percebemos que existe a necessidade de estar em um ambiente no qual a problemática em estudo seja contextualizada sob a perspectiva de professores e estudantes. Nesse aspecto, a pesquisa reflete sobre a inclusão digital e as percepções do uso das tecnologias educativas na escola do campo/ribeirinha, sendo necessário o apoio de múltiplas fontes de leitura e revisão ampliada, das mais intuitivas e sensíveis até simbólicas e materiais, para que se entenda a complexidade do fenômeno estudado. Olhar a educação do campo no contexto sociopolítico amazônico é enxergar a diversidade humana, das florestas, além dos rios e dos encantos da região. É ver as pessoas do meio rural como capazes de desenvolver suas capacidades e competências, além de descobrir que os ribeirinhos podem tornar-se agentes participativos no processo de ensino e de aprendizagem, em meio a lutas de reconhecimento, resistências, conflitos simbólicos e materiais. A dissertação é composta pelos seguintes tópicos:

- ✓ **Objetivos da Pesquisa:** definimos, nesse tópico, os objetivos da pesquisa, buscando responder às inquietações que nos moveram ao trabalho científico e a busca por revelar o cenário que a cerca.
- ✓ **Abordagem metodológica:** apresentamos, nesse tópico, o percurso metodológico que se consistiu em uma pesquisa bibliográfica.
- ✓ **Educação: Conceitos e Concepções e a realidade ribeirinha:** buscamos aproximar o leitor do cenário da pesquisa através da interconexão entre a educação e as peculiaridades da realidade ribeirinha.
- ✓ **O direito à educação: da universalidade ao tapiri:** destacamos, nesse tópico, a legislação e as bases legais que fundamentam a educação do campo no Brasil através dos dispositivos da legislação nacional.
- ✓ **A Educação do campo no Brasil: um breve contexto histórico:** nesse tópico, buscamos situar o leitor em uma linha do tempo, de como a educação do campo surge e os caminhos pelos quais ela se desenha através dos marcos históricos da educação no Brasil.

- ✓ **A Educação do Campo em uma perspectiva histórica do estado do Amazonas e da cidade de Manaus:** nesse tópico, aproximamos o leitor em um contexto histórico da realidade da educação do campo na Amazônia ribeirinha e na cidade de Manaus.
- ✓ **Educação no campo no contexto amazônico:** o contexto amazônico através das suas especificidades geográficas, sociais e culturais nos convida a um novo olhar sobre a educação do campo. Nesse tópico, buscamos a aproximação do leitor a realidade estudada.
- ✓ **A Educação no campo: aproximações teóricas:** as várias teorias convergem para uma reformulação crítica de conceitos e análises. O referencial teórico, nesse tópico, nos remete a uma reflexão crítica da realidade desvelada sobre a educação do campo e as desigualdades que ela nos revela.
- ✓ **As comunidades rurais do tarumã-mirim:** nesse tópico, o leitor encontrará informações específicas das comunidades rurais do tarumã-mirim que apesar da proximidade com a capital Manaus, carece de bastante infraestrutura tecnológica e acessibilidade de internet e recursos digitais nas escolas atendidas pela rede Municipal de Ensino.
- ✓ **A metáfora da pesquisa: o tapiri digital:** nesse tópico, apresentamos uma análise da metáfora que intitula a pesquisa através da teoria de Gauthier (2004) e pela perspectiva da metalinguagem e semiótica embasada nos estudos de Santaella (2008; 2012).
- ✓ **Inclusão digital: culturas, espaços e transformações:** aqui, apresentamos um pequeno acervo de imagens, textos e metáforas sobre o homem amazônico e o mundo digital.
- ✓ **Tecnologias e educação escolar ribeirinha:** nesse tópico, refletimos sobre como a escola ribeirinha interage com as tecnologias e como a acessibilidade e a inclusão digital se fazem presentes nesse cenário.
- ✓ **Trabalhos correlatos:** analisamos, neste tópico, as teses e dissertações correlatas a pesquisa, buscando identificar problemáticas comuns e convergências entre elas. Além de analisar as divergências e possíveis ausências de estudos sobre os direitos sociais da educação.
- ✓ **Conclusão:** nas considerações finais, realizamos a análise dos resultados da pesquisa, buscando integrá-los aos nossos objetivos que constituíram nosso ponto de partida para a nossa investigação.

2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Como decorrência da problemática de investigação, foi definido como objetivo geral desse estudo:

Analisar as discussões produzidas no Brasil e estruturantes da educação do campo/ribeirinha voltados para a inclusão digital de estudantes, do ponto de vista da formação e socialização na comunidade rural.

Objetivos Específicos:

- 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 dentro do contexto amazônico.
- c) Dar visibilidade às discussões acerca das ambiguidades das experiências socioculturais das populações ribeirinhas, a partir dos trabalhos mapeados na pesquisa.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A questão que se coloca aqui é o desafio de dar continuidade a uma instigante dinâmica hermenêutica (CONTE; MARTINI, 2015), de ação comunicativa e interpretativa, através de buscas de repertórios culturais que traduzam outros saberes de investigação, alguns teóricos tem indicado como metodologias horizontais (SIÑANIS; PALERMO, 2015), pautadas pelo diálogo na construção de conhecimentos e compreensões sobre as experiências e as realidades que se deseja conhecer. Ao iniciarmos nosso estudo, nos deparamos com a realidade que buscamos desvelar a partir da temática, por isso, começamos com pesquisas teórico-interpretativas para reconhecer as produções políticas da educação do campo, da inclusão das tecnologias, para depois pesquisar o campo empírico do fenômeno investigado, que por conta da pandemia teve que ser reconfigurado.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e exploratória, porque está articulada aos objetivos do estudo, cujas bases científicas estão no trabalho produzido sobre a educação do campo, a partir da área de políticas públicas, artigos, livros e documentos da área. Para Pedro Demo (1985, p. 19), “a finalidade da ciência é tratar a realidade teórica e praticamente”. E esta é a função da metodologia, projetar e criar os caminhos para se fazer ciência.

Na perspectiva do horizonte de compreensão hermenêutica apontado por Gadamer (1993), vemos a possibilidade de abertura de sentido dos mundos tecnológicos no desempenho genuíno da linguagem e no encontro com o real, vistos como o projeto humano de mundo. Transformar, pela conversação, o estranhamento em familiaridade se constitui na tarefa pedagógica por excelência, pois requer uma atitude não-objetivista de fala, envolvendo a relação interpessoal, a capacidade de interpretação enraizada na tradição cultural e social e ligada a condições contingentes. A compreensão do sentido se endereça aos conteúdos semânticos da fala e também aos significados contidos em textos e símbolos não linguísticos, na medida em que podem ser trazidos ao meio da fala. (CONTE; MARTINI, 2015, p. 1202).

Isto posto, a pesquisa exploratória e bibliográfica foi escolhida como abordagem científica de bases hermenêuticas para este trabalho, devido à necessidade da pesquisadora atuar como agente ativa durante a determinação dos textos pesquisados e, também, em relação as variáveis do processo (GIL, 2009). Bombassaro *et al.* (2014, p. 108-109) revelam que “a compreensão é a base da interpretação. Interpreta-se conforme se compreende o mundo, os textos, as ações. Nesse caso, não se considera qualquer interpretação ou uma mera teoria da interpretação [mas se] põe em círculo o sujeito e o objeto, de tal maneira que quem interpreta algo interpreta a si mesmo”.

Para Lakatos e Marconi (1991), a pesquisa bibliográfica, além de ser essencial para a realização de qualquer pesquisa científica, também nos permite explorar novas áreas, onde os problemas ainda não estão solidificados. Inicialmente, tínhamos projetado também uma coleta dos dados através das interações entre professores e estudantes, feitas nas localidades ribeirinhas e por meio de tecnologias digitais colaborativas (grupos de *WhatsApp* e aplicativos educacionais voltados à educação). No entanto, tal abordagem não foi possível de ser realizada, mas temos a experiência de que:

As rodas de conversas possibilitam encontros dialógicos, criando possibilidades de produção e ressignificação de sentido – saberes – sobre as experiências dos partícipes. Sua escolha se baseia na horizontalização das relações de poder. Os sujeitos que as compõem se implicam, dialeticamente, como atores históricos e sociais críticos e reflexivos diante da realidade. Dissolve-se a figura do mestre, como centro do processo, e emerge a fala como signo de valores, normas, cultura, práticas e discurso. (SAMPAIO *et al.*, 2014, p. 1301).

Seguindo essa linha, a proposta de pesquisa reveste-se de especial importância porque irá permitir, com seus resultados, corrigir eventuais distorções entre as políticas públicas estruturantes da educação do campo voltadas para a inclusão digital dos estudantes, no sentido de auxiliar no contínuo aperfeiçoamento da formação em comunidades ribeirinhas. É de interesse do estudo também que sejam projetados para o campo dados reais e atuais da investigação, cenários e populações diferentes das comunidades.

A pesquisa de natureza qualitativa será voltada para a compreensão e a interpretação do fenômeno estudado, buscando a raiz do problema através da análise, interpretação e contextualização dos dados. Será seguida a linha de que “o homem é tido como um ser social e histórico, embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é o criador da realidade social e o transformador desses contextos” (GAMBOA, 1997, p. 103). Também, é exploratória para nos auxiliar no esclarecimento das ideias, a fim de oferecer uma visão geral e aproximada do objeto investigado, pois, esse tipo de pesquisa oferece dados que servirão de trilhas para o estudo aprofundado do tema, ou seja, contribuindo para desencadear e desvendar novos horizontes de pesquisa (GONSALVES, 2003).

Ao escolher esses vetores e concepções para trabalhar e pensar a educação do campo/ribeirinha, buscamos verificar as produções recentes que envolvem o fenômeno investigado da escola do campo em interdependência com a inclusão digital na vida contemporânea. Pádua (2004) nos diz que a análise dos dados é uma etapa que exige criatividade por parte do pesquisador, senão, o trabalho não passará de uma simples junção de resultados sobre determinada temática.

O pesquisador precisa levar em consideração três pontos principais: pertinência, relevância e autenticidade das informações coletadas. Também, enfatiza quanto à utilização da pesquisa relacionada a textos (bibliográfica), que o pesquisador elabore um quadro referencial, contendo as informações essenciais repassadas pelos sujeitos da pesquisa. Dessa forma, a metodologia terá sua organização através de uma pesquisa qualitativa, exploratória e de atitude hermenêutica, com o principal objetivo de compreender quais são os discursos produzidos sobre a temática em questão associada às escolas e comunidades rurais de Manaus.

Desse modo, pensar o discurso das tecnologias requer uma tentativa de aproximar, pela via hermenêutica⁶, a pedagogia de seu sentido formativo mais amplo, isto é, como autoconstrução e atribuição de sentido às produções humanas, nas quais professores e alunos são convidados a aprender juntos. (CONTE; MARTINI, 2015, p. 1194).

A seguir, iremos contextualizar a problemática da pesquisa através do conceito de educação, da história da educação do campo e da legislação relacionada às políticas públicas e ao processo de validação da modalidade de Educação do Campo. Buscamos, dessa forma, compreender a temática a partir da sua constituição, da sua realidade sócio-histórica e do contexto específico da educação do ribeirão.

⁶ “A filosofia chamava *Ermenéia* (hermenêutica) à tentativa de explicar e interpretar a existência concreta, algo no mundo e o pensamento engajado. A hermenêutica pressupõe entregar-se ao outro, ao texto, ao diálogo, ao mundo como totalidade de significados, na busca de sentidos às contradições internas” (CONTE; MARTINI, 2015, p. 1205).

4 EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES NA REALIDADE RIBEIRINHA

Podemos conceituar a educação através de várias perspectivas, e dessa forma estabelecer uma análise ampla, refletindo sobre aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais. Nesse sentido, vamos utilizar um conceito que consideramos bastante significativo e que corrobora com a problemática que nos provocou para o desenvolvimento desse trabalho investigativo. Sendo assim, utilizamos o conceito de 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 *suberização* do trabalho educativo⁷), 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

⁷ Sobre as questões do neoliberalismo e a nova forma do totalitarismo, ver: <https://www.jornalgrandebahia.com.br/2019/12/neoliberalismo-a-nova-forma-do-totalitarismo-por-marilena-chau/> Acesso em: 8 abr. 2022.

popular e comunitária que estão presentes as discrepâncias que os sistemas interligados provocam, as desigualdades que são de fato multidimensionais.

Ao iniciarmos nosso estudo, nos deparamos com a realidade complexa que buscamos desvelar acerca da cultura ribeirinha e das práticas curriculares na educação do campo, com a intenção de compreender esses termos e a importância para a valorização dos conhecimentos dos ribeirinhos, o que implica uma revisão dos trabalhos produzidos, através de repositórios digitais para garantir uma visão panorâmica desta escola do campo/ribeirinha e da inclusão digital na educação contemporânea.

A metáfora que intitula a pesquisa refere-se a uma moradia improvisada (palhoça ou choupana); ela é habitada pelo ribeirinho (aquele que vive nas margens dos rios), conforme apresentado na figura 1.

Figura 1 - Tapiri Amazônico



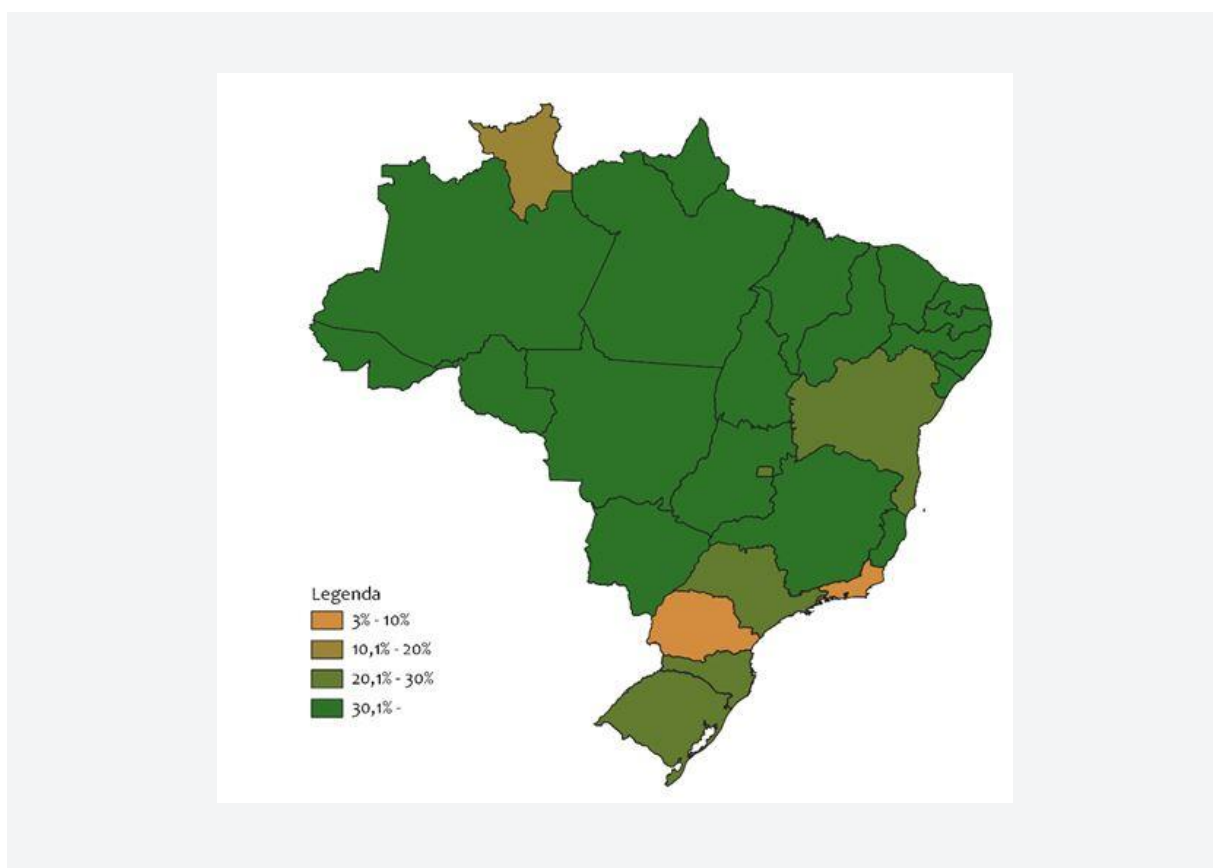
Fonte: *Google* Imagens (s.d.).

O homem amazônico tem suas peculiaridades e dessa forma a metáfora corrobora com a pesquisa, sendo um potente instrumento de identificação do sentido. Isso porque, a metáfora está entre o mundo do sentido (interno à linguagem) e o mundo da referência, da realidade não linguística. As comunidades ribeirinhas no Brasil já vulneráveis em termos de desigualdade socioeconômica, de dimensões sociopolíticas e socioculturais, foram atingidas diretamente pela pandemia, tornando ainda mais complexa a desigualdade. Tudo isso impactou a educação,

especialmente em comunidades de alta vulnerabilidade social e deficiências, em termos de infraestrutura e condições de apoio.

Nessas comunidades, os estudantes estão expostos a vários tipos de riscos sociais e as famílias vivem em uma área carente de infraestrutura, de difícil acesso, em casas de madeira, de lona, no chão batido, onde os indicadores de desempenho educacional tendem a ser piores do que em outras partes do país. Observamos que a região norte do Brasil, principalmente, pelo seu “isolamento” geográfico, falta de logística em estradas e rodovias, dificuldades de acesso à computadores e de internet aparece no cenário nacional com o maior índice de desigualdades e falta de acesso à internet e às tecnologias digitais. Conforme mostram os dados do mapa 1 abaixo.

Mapa 1 – Percentual de estudantes da rede pública que não possuem computador em casa⁸



Fonte: Ferreira; Costa (2017, *online*).

⁸ Disponível em: <http://observatoriodesigualdades.fjp.mg.gov.br/?p=992> Acesso em: 23 mar. 2022.

Os desafios da zona rural, especialmente na região norte, vão além da infraestrutura e acesso à tecnologia e à internet. Também implicam em terrenos de lugares escolares de difícil acesso, cheia e vazante dos rios, períodos de escassez de recursos e períodos de chuvas intensas, grandes enchentes e secas dos rios da região.

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 e a educação popular. Foi a partir desse cenário que enxergamos a necessidade desta investigação que vai além da preocupação com o acesso à internet ou à energia elétrica, para acompanhar as aulas remotas nas escolas de comunidades do campo/ribeirinhas, no sentido de resistir à produção e perpetuação de todas as formas de desigualdade e exclusão, ajudando a compreender as discrepâncias de escolarização no país.

4.1 O direito à educação: da universalidade ao tapiri

A educação é um direito Universal que garante o pleno desenvolvimento da pessoa humana. Dentro dessa visão holística é fundamental a garantia de sua promoção para todos, e principalmente em condições de igualdade e respeito a diversidade. Com base nessa observância, em 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos direitos Humanos, no seu artigo 26, institui a educação como um direito que todo ser humano tem ao nascer e ao longo da vida.

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (ONU, 1948, *online*).

Na Constituição Federal (1988), podemos ler que a educação é um direito social com potência de transformar a realidade e não apenas um serviço empresarial (que privatiza direitos), ou algo que transforma o Estado em uma empresa gerenciadora de serviços terceirizados.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Nesse sentido, a Constituição Federal também reafirma que a educação é um direito que afirma a liberdade, a solidariedade, a igualdade, a justiça e a autonomia graças à reconciliação humana com a natureza, com a sociedade, por meio da cultura coletiva. Por tudo isso, é preciso situá-la primeiramente no contexto dos direitos sociais, econômicos e culturais, que são firmados como direitos fundamentais. Contudo, esse direito precisa ser traduzido em ações e políticas públicas que permitam a implementação para fazer valer, o acesso e a permanência, garantindo assim principalmente, a qualidade da educação.

Diante dessa realidade e projetando uma linha do tempo, observamos que a Constituição Federal de 1988 determinou que fosse criada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim, a nova LDB n. 9.394/96 foi aprovada 8 anos depois, trazendo em seus dispositivos que o Estado deve garantir que tal direito seja alienável e que dessa forma o direito social seja garantido e preservado em todas as modalidades da educação.

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1996, *online*).

A educação do campo, conforme define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), tem suas peculiaridades e especificidades. Nesse sentido, a LDB dispõe, no Capítulo II, “[...] oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente” (BRASIL, 1996, *online*). A LDB (BRASIL, 1996, *online*) ainda complementa, no Capítulo 2 (incisos):

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. Como elemento integrante e indistinto do sistema educacional, realiza-se transversalmente, em todos os níveis de ensino, nas instituições escolares, cujo projeto, organização e prática pedagógica devem respeitar a diversidade dos alunos, a exigir diferenciação nos atos pedagógicos que contemplem as necessidades educacionais de todos. Os serviços educacionais especiais, embora diferenciados, não podem desenvolver-se isoladamente, mas devem fazer parte de uma estratégia global da educação.

Nesse contexto, observa-se que a legislação em sua normatividade considera o meio rural e suas especificidades. Portanto, a Educação Básica garantida por lei deve contemplar os direitos dos educandos do campo adequando políticas de acesso, permanência e qualidade de ensino. Por sua vez, no documento que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), podemos ler o seguinte conjunto de metas do poder público à universalização do acesso e ao exercício da cidadania plena, tendo como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independentemente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. [...] Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (BRASIL, 2002, p. 1).

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 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*. Sabe-se que no cenário rural existe uma realidade distinta dos centros urbanos.

Quando situamos a escola no horizonte dos direitos temos que lembrar que os direitos representam sujeitos. Sujeitos de direitos, não direitos abstratos. Que a escola, a educação básica deve tratar o homem, a mulher, a criança e o jovem do campo como sujeitos de direitos. (ARROYO, 2000, p. 19).

A educação, nesse sentido, precisa promover nos cidadãos do campo as possibilidades de romper os paradigmas históricos e sociais de exclusão e de indiferença às diferenças. Despertar a real inclusão por meio de políticas públicas que integrem todos os agentes responsáveis pela formação: Estado, família e comunidades é um passo significativo para a luta de direitos onde prevaleça o desenvolvimento dos educandos no âmbito da alfabetização e dos (multi)letramentos digitais. Assim, é a escola que relaciona, contextualiza e sistematiza o conhecimento. A escola é o espaço de interação e mediação sociocultural onde os direitos educacionais, os objetivos comuns e metas devem ser alcançados. Portanto, a escola é nesse contexto um espaço político onde os processos de fato tornam-se reais através dos seus múltiplos sujeitos que ali atuam (estudantes, professores, gestores, pais, comunidade). Diante dessa premissa, o plano Estadual de Educação propõe (AMAZONAS, 2015, p. 68):

Consolidar a educação escolar no campo, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários, garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, considerada as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo.

Vemos nessa perspectiva que a educação básica deve ser proporcionada a todas as pessoas sejam elas crianças, jovens ou adultos. A formação escolar deve garantir a todos as mesmas oportunidades. Em um contexto mais específico ao nosso estudo, consideramos também o documento do plano Municipal de Educação. Nesse sentido, tomaremos como base também as Diretrizes contidas no Plano Municipal de Educação (PME, 2015). Neste documento, podemos ler:

I - erradicação do analfabetismo;
II - universalização do atendimento escolar;
III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação IV - melhoria da qualidade de ensino; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, cultural, científica e tecnológica do município; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação pública, resultantes das receitas orçamentárias, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos profissionais de educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à sustentabilidade socioambiental. (PME, 2015, p. 1).

As leis garantem o acesso universal à educação e por meio de suas diretrizes e bases priorizam a qualidade, sem qualquer tipo de exclusão social. Nesse cenário, cabe a nós criarmos as condições de possibilidade às apropriações culturais, sendo também tais instrumentos indispensáveis ao fazer pedagógico. Pois este é o respaldo para a garantia dos direitos, principalmente da parcela menos favorecida da sociedade.

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode-se dar *virgem* do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção. (FREIRE, 1996, p. 42).

Observamos que em todas as dimensões políticas e humanas baseadas em normativas, declarações e dispositivos legais aprovados tanto em nível mundial quanto nacional que estão incutidos a valorização, o acesso, a permanência e o respeito à educação. Estes estão diretamente ligados ao desenvolvimento humano em sua globalidade, de forma a garantir que todos as pessoas tenham seus direitos respeitados e não privados por práticas de normalização das comunidades, controle das massas pobres, censura e até mesmo de extermínio das populações vulneráveis.

4.2 Educação do Campo no Brasil: um breve contexto histórico

A educação no campo que entendemos hoje é a modalidade de educação que ocorre em espaços rurais. Mas, historicamente, essa modalidade de educação tem enraizado muitas das discrepâncias sociais desde a colonização do Brasil⁹. Tudo inicia com a exploração dos Africanos e o regime escravocrata adotado por Portugal e que mais tarde foi perpetuado pelo Brasil. Nesse período, apenas buscava-se a exploração e a discriminação das pessoas do meio rural, usurpando-as de qualquer direito social e trabalhista, sendo prioridades as questões econômicas e lucrativas das atividades do setor primário e as riquezas obtidas apenas pelos *proprietários da terra* (BRASIL, 2007). Nasce a partir daí uma enorme dívida social com muitos cidadãos brasileiros. Para a população do campo, a educação foi sendo instrumentalizada e apenas reduzida as necessidades do trabalho braçal. Isso se propagou por séculos com a exploração de indígenas, africanos, imigrantes, quilombolas, pardos e pretos, dentre outros.

No ano de 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova surge uma perspectiva de que as escolas iriam proporcionar a formação de forma democrática aos cidadãos, proporcionando as mesmas oportunidades para todos. No entanto, nada avançou em termos de demandas pela valorização da cidade e do campo e nas Leis Orgânicas da Educação Nacional, como a de 1942, a formação da elite e o ensino profissional dos operários era o que continuava a perpetuar as discrepâncias entre quem vive no campo e na cidade (BRASIL, 2007).

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases dos tempos da ditadura militar servia como instrumento de controle imigratório, principalmente como forma de conter o surgimento de favelas no meio urbano. A intencionalidade da formalização escolar nesse sentido caminhava para a perspectiva tecnicista, atendendo assim ao processo de industrialização em curso (ARANHA, 2006). Nesse mesmo período surgem alguns movimentos que lutam pela educação popular, principalmente a partir da instauração do governo militar. Ao mesmo tempo que o governo reprimia as lutas, ele também incentivava o movimento de alfabetização em massa, o Mobral, totalmente desvinculado da escola e sem nenhum compromisso com a escolarização.

⁹ Desde a colonização do Brasil, o país foi encarado como uma colônia de expropriação e não de povoamento. Isso também aconteceu em relação à tarefa de educar as novas gerações. Conforme a época e o lugar, esse conceito de humanidade é imposto de maneira mais rígida, assim como vem ocorrendo no mundo contemporâneo, com maior ênfase na relação tecnológica numa realidade contingente e em constante mutação. No atual estágio da globalização, economia e cultura tendem a coincidir, o que acaba reduzindo o potencial político do cultural ao exercício de práticas de escolhas ligadas ao consumismo.

Com o movimento de redemocratização do país e o processo de resistência à ditadura militar, a partir de 1980, surgem movimentos bastante significativos pela luta da educação popular e da escola do campo, reivindicando a cultura¹⁰, os direitos sociais e as necessidades específicas da população do campo. Nesse cenário surgem as primeiras entidades, organizações e movimentos que lutavam pela educação no campo. Era um ambiente político vinculado à mobilização política que passava a atuar em sindicatos de trabalhadores rurais e organizações comunitárias no campo que resistiam fortemente à ditadura militar. Destacam-se nesse período ações educativas de movimentos oriundos do campo (BRASIL, 2007). Em decorrência dessa mobilização, a Constituição de 1988 vem para reafirmar um compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos, garantindo o direito, o respeito, e a adequação da educação às singularidades culturais e regionais presentes em todo o país.

Uma década mais tarde, em 1998, foi criada a “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, que era uma entidade supra organizacional que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional. A partir dessas articulações algumas conquistas foram alcançadas. Dentre elas estão a realização de duas Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo - em 1998 e 2004, a instituição pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002; e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003 (BRASIL, 2007).

No ano de 2004, no Ministério da Educação, é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade à qual foi vinculada a Coordenação Geral de Educação do Campo, objetivando a inclusão na estrutura estatal federal de uma instância responsável e específica, para o atendimento dessa da educação do campo (BRASIL, 2007).

4.3 Educação rural X Educação do campo: origem, termo e desigualdades

O conceito de Educação rural é utilizado no mundo todo. Em inglês, por exemplo, é utilizado o termo *Rural Education* e em espanhol *Educación rural*. Porém, no Brasil, segundo

¹⁰ “Qualquer movimento de cultura deve ter como diretriz suprema e orientadora do conjunto de suas atividades, a deliberação de incorporar-se ao esforço comum desenvolvido pelo movimento popular em luta pelo alcance de seus objetivos. Este propósito primordial expressa-se essencialmente no projeto de transformação das condições culturais que tem desenvolvido o movimento popular, o que se verifica na medida em que essas condições deixam de ser adversas e passam a ser francamente favoráveis ao avanço do movimento popular” (FÁVERO, 1983, p. 213).

o professor Caetano de Carli, este conceito é idealista e não representativo das relações pedagógicas formais e não formais que ocorrem na educação do campo. Em uma aula transmitida no dia 17 de setembro de 2021 aos estudantes da disciplina Educação do Campo do curso de Pedagogia da UFAPE¹¹, Carli considera que no Brasil o conceito está errado, por não dialogar com a realidade. Argumenta que a educação rural surgiu a partir de aspectos envoltos da exploração humana e de muitas injustiças sociais, culturais e religiosas desde o período da colonização do Brasil. Neste sentido, a Educação Rural pode ser entendida como aquela elaborada para atender única e exclusivamente às necessidades do capital, enquanto a Educação do Campo como veremos a seguir é representada pela luta dos movimentos organizados do campo.

Como já vimos no breve histórico deste estudo, a partir da Constituição Federal de 1988 começou a abrir um debate democrático. Surge nesse período uma preocupação com a educação de todos, mesmo que teoricamente. Na verdade, todos, sem exceção, deveriam ser atendidos em suas demandas educacionais. A população do campo começa a indagar seus direitos juntamente com o movimento político de todo o país em busca da democratização. Com os trabalhos do Movimento Sem Terra e nos Assentamentos são criados, com o apoio de universidades, novas referências de escolas que lutavam para atender as demandas dessas populações do campo tão marginalizadas e excluídas de seus direitos educacionais e frequência no espaço escolar (BRASIL, 2007).

Eis que surge então a necessidade de criar suas próprias escolas ou espaços para a escolarização dessa população. Desse contexto emergem as escolas no campo, nas aldeias, nas comunidades rurais e quilombolas. Esse movimento, além de político e social, traz novos recursos e possibilidades de ensino e aprendizagem como a alfabetização de jovens e adultos (Educação de Jovens e Adultos), aulas multisseriadas e educação bilíngue (indígena), preservando assim os aspectos socioculturais e ambientais dos educandos do campo. Dessa forma, o movimento que começou no campo também propôs novas possibilidades de ensino. É um grande desafio aos educadores camponeses ter a mesma estrutura que consiga atender as diversidades e dificuldades do meio rural. Nesse sentido, as escolas contemplam a necessidade de cada espaço com novas estratégias e cooperação comunitárias, sociais e políticas.

¹¹ Aula *online*, da disciplina Educação do Campo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE). Essa aula também faz parte do Programa de Extensão em Questão Agrária e Desenvolvimento Territorial Sustentável, Edital BEXT 2021/UFRPE/UFAPE. Disponível em: <https://youtu.be/NbLPLI2Dcpk> Acesso em: 20 fev. 2022.

A legislação contempla a todos da mesma forma, mas sabemos que na escola do campo as coisas acontecem de forma diferente, daí a necessidade de analisar o contexto de cada lugar e comunidade. 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 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 e uma grande na consolidação é 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. O próprio Estado em seus documentos oficiais (do MEC) considera de forma depreciativa o termo educação rural. Colocando a Educação do Campo como modalidade de atendimento das populações rurais e valorizando as conquistas e lutas dos camponeses em prol de políticas públicas educacionais voltadas para o interior do Brasil. 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”. 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 pensadora 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 dizer que:

[...] Estas datas permitem perceber 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).

4.4 A Educação do Campo em uma perspectiva histórica do estado do Amazonas e da cidade de Manaus

Historicamente, o homem Amazônico foi explorado como uma tentativa de mão de obra mais barata que a Africana. E ainda hoje vivemos em uma sociedade onde um Estado de democracia restrita não é o lugar consensual das normas da vida coletiva e do poder de criar direitos, mas apenas é o lugar do gestor de pessoas e do colonizado que obedece a ele. Os colonizadores em busca das riquezas e do conhecimento indígena sobre os rios, florestas e coleta impulsionaram uma exploração desumana ao homem Amazônico. Nesse contexto, os indígenas sofreram e ainda sofrem com maus tratos, desapropriação cultural, territorial, exploração, desculturação e expropriação. A imagem abaixo mostra onde se dá o discurso totalitário e quem está sem forças para agir, ou seja, os índios estão intimidados, amedrontados e refugiados em seu próprio território.

Figura 2 – Povos indígenas excluídos e expropriados pelos colonizadores



Fonte: *site* da FAPEAM¹² (2022).

Todo esse impacto da exploração do homem Amazônico se fez em circunstâncias parecidas como em outras regiões do país. Desse processo advém uma triste herança que impactou fortemente no curso da história e, principalmente, reforçou muitas das mazelas da população rural da Amazônica. A educação pública não era preocupação no período colonial, muito menos das populações Amazônicas. Como explica Figueiredo (2002, p. 51):

A educação pública inexistiu durante todo o período colonial. O modelo econômico extrativista/escravista, voltado para a exportação, dispensava a instalação de escolas ou manutenção de instrução formal. Os colonos mais ricos enviavam seus filhos para as escolas controladas pelos jesuítas para aprenderem as primeiras letras e, quando possível, mandavam-nos para completar seus estudos em universidades europeias, principalmente Lisboa e Coimbra. As poucas escolas existentes na Colônia eram de propriedades dos padres (principalmente jesuítas) e tinham a função principal de reproduzir seus quadros (formar mais padres) e dar continuidade ao controle ideológico da cultura sob sua tutela. Durante o período das missões existiam escolas para as crianças indígenas com a finalidade de lhes ensinar a língua portuguesa e o culto à religião católica.

Com o passar dos anos foram surgindo cidades em meio as florestas da região Amazônica. Eram naquele momento grandes portos, faróis e mercados de livre circulação de comércio, matéria-prima e mercadorias (FIGUEIREDO, 2011). Na cidade de Manaus, por exemplo, a exploração da borracha traz um ciclo de grande desenvolvimento urbano, cultural e

¹² Imagem da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas, que sugere uma Amazônia toda habitada por cerca de oito milhões de pessoas, que, posteriormente, foram dizimadas por doenças, escravidão e guerras. Disponível em: <http://www.fapeam.am.gov.br/> Acesso em: 20 fev. 2022.

tecnológico. A cidade é considerada na época a Paris dos Trópicos com arquiteturas importadas da Europa.

Figura 3 – Manaus: a Paris dos Trópicos



Fonte: *site* Taquiprati (*online*)¹³.

Mais tarde, com o fim da era da Borracha¹⁴, a capital do Amazonas surge com outras mazelas do fim de seu período áureo e com os últimos suspiros da exportação da borracha, pois não foi capaz de enfrentar a concorrência com o mercado internacional. Surge então um forte movimento de êxodo rural em buscas de emprego e formação na capital (FIGUEIREDO, 2011).

Depois, com a implantação da Zona Franca¹⁵ novas oportunidades de emprego e formação surgem em Manaus, e com isso mais uma vez o interior vai se tornando uma fonte apenas de produção rural e agrícola. Todo o investimento em educação e formação é centralizado na capital do Estado. Esse movimento acompanha o mesmo histórico das demais áreas rurais do Brasil. No entanto, de uma forma mais excludente se consideramos as distâncias geográficas da Amazônia. E todo o movimento que o caboclo precisa fazer até a chegada na

¹³ Site disponível em: <https://www.taquiprati.com.br/cronica/658-vi-manaus-a-paris-dos-tropicos> Acesso em: 20 fev. 2022.

¹⁴ O Ciclo da Borracha corresponde ao período da história brasileira em que a extração e comercialização de látex para produção da borracha foram atividades basilares da economia. Ocorreu na região central da floresta amazônica, entre os anos de 1879 e 1912, revigorando-se por pouco tempo entre 1942 e 1945. Os protestos às queimadas, à devastação e às tiranias externas foram traduzidas na música da cantora Simone (2008), intitulada de Louvor a Chico Mendes, conforme o vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=soD2FyM5YIc> Acesso em: 20 fev. 2022.

¹⁵ A Zona franca de Manaus é uma área do país que se caracteriza por oferecer benefícios fiscais para as empresas ali instaladas. Seu principal objetivo foi de incentivar o desenvolvimento econômico de uma determinada região.

capital, visto que os rios são as estradas permeadas com todos os desafios da floresta e determinados pelos ciclos naturais da cheia e da vazante. Não podemos deixar de considerar os indígenas que já habitavam esse lugar e que hoje o homem Amazônico carrega em si a sua descendência cultural, social e humana. Segundo Estácio e Nicida (2016, p. 39-40),

Entendemos que são inúmeras as dificuldades para a implantação de um modo escolar que atenda os interesses da classe contra-hegemônica em geral e as sociedades indígenas, em particular. Além do descaso com que o Estado atende as escolas não destinadas às elites, há a dificuldade de implementar um modelo pedagógico adequado que canalize e atenda o interesse da comunidade que recebe a escola. Decorrente desse entendimento, apontamos que as orientações pedagógicas fundamentadas no liberalismo não são adequadas para atender aos interesses por escola dos povos oprimidos em geral e dos povos indígenas em particular.

Nesse contexto histórico, observamos que a Educação do Campo no contexto Amazônico ainda caminha de forma bem lenta. São muitos os desafios, assim como as políticas públicas são recentes em todo o país. E o mais lamentável é que ainda não contemplam as necessidades de povos historicamente violentados e cerceados da sua própria condição humana por séculos de exploração e desrespeito.

4.5 Tecnologias na Educação do Campo e nas comunidades ribeirinhas: o impacto na pandemia

A tecnologia faz parte da sociedade. Devemos considerar que independentemente de classe social, de origem cultural ou endereço todo cidadão deveria ter acesso às potencialidades das tecnologias, não importando se ele mora em uma zona urbana ou rural. Contudo, segundo o Censo Escolar de 2013, divulgado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas), apenas 9,9% das 76.229 escolas brasileiras existentes no campo possuem acesso à internet. Em áreas urbanas, o número chega a 84%¹⁶.

Esses dados de quase 10 anos atrás já mostravam as discrepâncias e a necessidade de integrarmos as tecnologias como um recurso viável e importante para as escolas rurais. Nos

¹⁶ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br> Acesso em: 20 fev. 2022.

Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/extra/2022/02/08/Analfabetismo-entre-criancas-de-6-e-7-anos-chega-a-408> Acesso em: 20 fev. 2022.

Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/02/08/numero-de-criancas-que-nao-aprenderam-a-ler-e-escrever-aumenta-na-pandemia-aponta-levantamento.ghtml> Acesso em: 20 fev. 2022.

deixa bastante indignados a constatação de que em 2020, com a pandemia de COVID-19¹⁷, as urgências e precariedades só pioraram diante do cenário anterior que já era preocupante.

Esse novo cenário social, tornou ainda mais relevante a discussão acerca da inclusão digital na educação pública, que sofre historicamente com a precarização de infraestrutura que afeta diretamente a inserção de tecnologias digitais nas escolas, sobretudo, nas escolas do campo que apresentam limitações de acesso à internet e alunos em situação de vulnerabilidade social. Nesse contexto, as disparidades educacionais se afluaram no período pandêmico (Agência Brasil, 2021), separando em polos distintos os alunos que podem e os que não podem ter acesso à internet e utilizar os recursos digitais disponíveis como ferramenta educacional. (SANTANA; LIMA FILHO; REIS, 2021, p. 2).

Nesse contexto, analisando uma nova pesquisa onde dados foram levantados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad Contínua), do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), podemos notar que os índices pioraram muito e tiveram saltos na pandemia - entre 2019 e 2021. O cenário mostra o número de pessoas da faixa etária que não sabiam ler e escrever aumentou em 65,6%, segundo dados do IBGE levantados pela ONG Todos Pela Educação.

Figura 4 - Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua



No momento em que as escolas de todo o país tiveram que se adaptar à paralisação das aulas presenciais e aderir ao modelo remoto de ensino, a falta de acesso à internet tornou esse

¹⁷ COVID-19 é uma doença viral causada pelo Sars-coV-2, vírus que causa problemas respiratórios e que foi identificado em dezembro de 2019 na China, tendo o primeiro caso no Brasil no final de fevereiro de 2020.

período mais desencorajador e difícil para as crianças das áreas rurais. Quando comparadas aos estudantes de áreas urbanas, a falta de acessibilidade às aulas remotas e os prejuízos na escolarização são ainda maiores. Em um momento em que o ensino era remoto em todo o país, 40% das escolas do campo contaram apenas com as apostilas físicas. Além da falta de material digital, os estudantes do campo também precisavam enfrentar as dificuldades de acesso às próprias escolas. As longas distâncias, locais de difícil acesso e a precariedade dos transportes oferecidos afastavam ainda mais os estudantes e aumentava significativamente a evasão escolar. Na figura abaixo, apresentamos a embarcação usada para o transporte escolar nas comunidades ribeirinhas.

Figura 5 - Lancha (voadeira) usada para o transporte escolar



Fonte: Google Imagens.

Essas instituições de ensino reuniam mais de 2 milhões¹⁸ de estudantes que sofreram impactos educacionais e emocionais com o período pandêmico. Importante destacarmos que entre as regiões do Brasil, as regiões norte e nordeste são as mais atingidas pela falta de inclusão digital nas escolas. Grande parte da população rural sequer tem acesso a computadores, *smartphones* e sinal de internet.

¹⁸ Dado da CNN Brasil, disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/mais-de-2-milhoes-de-alunos-de-areas-rurais-nao-tiveram-acesso-ao-ensino-digital/> Acesso em: 20 fev. 2022.

Figura 6 – Utilização da internet nos últimos três meses nas regiões do país¹⁹**TABELA1** - DISTRIBUIÇÃO DAS PESSOAS DE 10 ANOS OU MAIS DE IDADE, POR GRANDES REGIÕES, SEGUNDO A SITUAÇÃO DO DOMICÍLIO E A UTILIZAÇÃO DA INTERNET NOS ÚLTIMOS TRÊS MESES*Quarto trimestre de 2017*

Situação do domicílio e Grandes Regiões	Distribuição das pessoas de 10 anos ou mais de idade					
	Valores absolutos (1 000 pessoas)			Valores relativos (%)		
	TOTAL	EXISTÊNCIA DE UTILIZAÇÃO		TOTAL	EXISTÊNCIA DE UTILIZAÇÃO	
		SIM	NÃO		SIM	NÃO
Brasil	181 170	126 303	54 767	100,0	69,8	30,2
Norte	14 863	8 926	5 937	100,0	60,1	39,9
Nordeste	49 381	28 842	20 539	100,0	58,4	41,6
Sudeste	76 908	58 848	18 060	100,0	76,5	23,5
Sul	26 182	19 162	7 020	100,0	73,2	26,8
Centro-Oeste	13 737	10 526	3 211	100,0	76,6	23,4
Urbana	155 619	116 384	39 235	100,0	74,8	25,2
Norte	11 530	8 025	3 506	100,0	69,6	30,4
Nordeste	37 091	24 711	12 380	100,0	66,6	33,4
Sudeste	71 939	56 395	15 544	100,0	78,4	21,6
Sul	22 628	17 406	5 222	100,0	76,9	23,1
Centro-Oeste	12 431	9 847	2 584	100,0	79,2	20,8
Rural	25 451	9 919	15 532	100,0	39,0	61,0
Norte	3 333	901	2 432	100,0	27,0	73,0
Nordeste	12 290	4 131	8 159	100,0	33,6	66,4
Sudeste	4 968	2 453	2 515	100,0	49,4	50,6
Sul	3 554	1 755	1 799	100,0	49,4	50,6
Centro-Oeste	1 306	679	627	100,0	52,0	48,0

FONTE: PNAD CONTÍNUA 2017.

Para Santana, Lima Filho e Reis (2021, p. 6), “quanto mais amplo for o acesso à internet, maior é a democratização das tecnologias, fazendo com que essas sejam usadas em favor dos processos de ensino e aprendizagem”. Nas escolas rurais de todo o Brasil, o déficit educacional, a evasão escolar e os múltiplos desafios para aqueles que decidiram continuar foram bem impactantes. E nas comunidades situadas nas margens dos rios da Amazônia, a educação resistia pelos vastos caminhos de rios e florestas. Ressaltamos, nessa breve análise, que a falta

¹⁹ O IBGE adota uma política de revisão de dados divulgados desta operação estatística. Por revisão de dados entende-se toda e qualquer revisão programada de dados numéricos, em que são disponibilizadas novas informações que não estavam acessíveis quando da primeira divulgação, tais como: um dado tardio que substitui uma não resposta; ou um dado corrigido pelo próprio informante; ou um conjunto de dados que foi submetido a processo de crítica e imputação. Para informações mais detalhadas sobre a política de revisão de dados divulgados das operações estatísticas do IBGE, consultar a relação das pesquisas conjunturais, estruturais e especiais realizadas pelo Instituto, com o respectivo procedimento de revisão adotado, no endereço: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=298009>. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=destaques> Acesso em: 20 fev. 2022.

de infraestrutura e políticas públicas voltadas para a inclusão digital no campo revelou muito mais sobre a precarização de recursos e tecnologia das escolas rurais, tornando desafiadora a questão da Educação do Campo no período da pandemia.

Daí a provocação deste trabalho em traçar algumas projeções de comunicabilidade entre as pesquisas de educação do campo e tecnologias na educação, lançando um horizonte de compreensão para o que seria a representação do tapiri digital.

5 EDUCAÇÃO NO CAMPO NO CONTEXTO AMAZÔNICO

5.1 A Educação no Campo: aproximações teóricas

A população do campo foi e ainda é bastante estigmatizada, pois os sujeitos do cenário rural são vistos como menos favorecidos pela sociedade e com o grau de instrução menor em relação àqueles que vivem nas áreas urbanas. Nesse sentido, a educação ribeirinha também nasce das reivindicações dos movimentos sociais, por uma política educacional para comunidades do campo, para garantir escolas de qualidade em suas experiências de educação, suas identidades na perspectiva de transformação social e de emancipação humana (CALDART, 2002).

As mídias e as escolas da cidade ainda reproduzem a imagem depreciativa e estereotipada que domina em nossa sociedade, tendo nela os ribeirinhos vistos como ignorantes, grosseiros, massa de manobra das elites agrárias e políticas (ARROYO, 2007). Nas palavras do autor, soma-se a esse mecanismo de exclusão sociocultural, os programas emergenciais de formação, pois,

[...] tem sido um dos aspectos mais negativos na política de formação de educadoras e educadores do campo. O que está por traz é uma visão do campo como um corpo social estranho, à margem e na dependência de recursos emergenciais, externos ao sistema, e os povos do campo não são reconhecidos como sujeitos de direitos de seus recursos. Consequentemente, o Estado não assume seu dever de garantir, ele mesmo e sem delegações, o direito desses povos à educação. (ARROYO, 2007, p. 173).

Olhar a educação do campo no contexto Amazônico é enxergar além das florestas, além dos rios e dos encantos da região. É ver as pessoas do meio rural como capazes de desenvolver suas potencialidades e competências, é descobrir que os comunitários podem tornar-se agentes

participativos nos processos de ensino e de aprendizagem social. A partir desse contexto, a escola passa a ser um grande universo de ressignificação do fazer pedagógico e do desenvolvimento humano necessário para a alfabetização digital e multiletramentos de homens, mulheres, jovens e crianças e do campo. Ressignificar nesse sentido, é um olhar mais atento para a contextualização das políticas públicas e das metas previstas nos programas e planos educacionais para as diferentes realidades escolares.

Nesse sentido, as escolas inseridas nas comunidades rurais de Manaus também carregam esses olhares estereotipados, de preconceito e luta de classes, onde os menos favorecidos são subjugados e explorados pelos que tem o conhecimento intelectual e os recursos materiais. As comunidades localizadas no Tarumã-Mirim no Município de Manaus estão localizadas à margem esquerda do Rio Negro²⁰. Cada comunidade dispõe de uma Escola Municipal, que utiliza transporte fluvial em embarcações do tipo voadeira (embarcação de rápida locomoção), para conduzir estudantes e professores diariamente para às unidades educacionais. A escolha do tema se deu pelo fato de atuar e pertencer a essa comunidade social dos ribeirinhos, bem como de perceber as carências de políticas públicas de governo à educação dos povos ribeirinhos, especialmente em termos de inclusão digital e da diversidade humana em tempos contemporâneos.

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 (BRASIL, 1996; 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). Embora também saibamos que o campo educacional tem sido constrangido por inovações metodológicas calcadas na instrumentalização, que desautorizam os professores e que têm transformado as escolas e os processos didático-pedagógicos similares aos de empresas (por competências, habilidades, empreendedorismo, desempenho e flexibilização curricular). De acordo com Borges (2015), a educação do campo já está legalmente assegurada. Entretanto,

²⁰ O acesso a essa comunidade é feito por via fluvial em pequenas embarcações (voadeiras). O acesso também pode ser feito por via terrestre pelo ramal do Pau Rosa localizado na BR 174. A área da pesquisa compreende sete comunidades Agrovila. Estão localizadas na área do estudo uma escola Municipal que atende a comunidade.

isso ainda não é suficiente. Visto que é necessário que as instituições públicas, principalmente, a escola e seus membros, dominem os princípios filosóficos e pedagógicos associados ao processo permanente de formação/transformação humana.

Caso contrário, não haverá contextualização das políticas, mas somente uma maquiagem no fazer pedagógico, mantendo assim as relações de exploração (por decreto, alienadora da própria realidade) e exclusão dos sujeitos do campo. Estudos recentes somam-se a esse diagnóstico, no que diz respeito às dificuldades e problemas de escolarização nesse cenário, conforme aponta a pesquisa de Martins (2015, p. 16):

A educação do campo como direito e como espaço de formação é uma questão que se insere na luta dos movimentos sociais defensores da diversidade dos povos do campo. Situação essa que foi, por bom tempo, marginalizada e até ignorada pelas políticas públicas de educação no Brasil, pelo currículo escolar, assim como por pesquisadores e escritores do país. Nesse sentido, a formação do professor na perspectiva da educação do campo tem sido discutida com o intuito de melhorar o fazer pedagógico dos docentes na preparação para o acolhimento da diversidade e das diferenças sociais, sobretudo visando reconhecer e valorizar a diversidade cultural.

Para Caldart (2012, p. 259), a educação do campo é um conceito em construção, em suas palavras:

[...] sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade por vir, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação.

Sendo assim, a pesquisa reflete sobre a inclusão digital e o uso das tecnologias educativas na escola do campo²¹, sendo necessário a ajuda de fontes de leitura mais intuitivas, sensíveis e até simbólicas, para que se entenda a complexidade do fenômeno estudado. Olhar a educação do campo no contexto Amazônico é enxergar além das florestas, além dos rios e dos encantos da região. É ver as pessoas do meio rural como capazes de desenvolver suas habilidades e competências, além de descobrir que os ribeirinhos podem tornar-se agentes participativos no processo de ensino e de aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que explora alguns problemas concretos e que busca problematizá-los.

²¹ O termo escola do campo é usado, neste trabalho, conforme definido em normativas legais, a saber: escola do campo é aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente as populações do campo (BRASIL, 2010a).

Pesquisas apontam que a educação ribeirinha é um espaço de relações de poder e de lutas constantes por prioridades curriculares oficiais, para a garantia de políticas públicas, que, frequentemente, desconsideram a cultura popular ribeirinha, as práticas e as singularidades do sujeito ribeirinho (MIRANDA; COSTA, 2018). Partindo desse cenário, é de interesse da pesquisadora que seja realizado também um estudo de referenciais teóricos e experiências já pesquisadas e que tem por base a realidade vivenciada.

As tecnologias apresentam uma alternativa complementar ao processo de formação educativa, ao coincidirem com criar e emancipar, para além de todas as possíveis atividades especulativas, considerando sua conexão necessária com a socialização do conhecimento (CONTE; MARTINI, 2015). Dessa forma, ao escrevermos e ao pesquisar sobre o tema passamos a questionar os conhecimentos que estão vinculados à história, à visão de sociedade, de currículo e cultura de quem os concebem e de quem os desenvolvem cientificamente enquanto documentos de identidade (MOREIRA; SILVA, 2011). Vivemos na sociedade contemporânea profundas mudanças do saber em projetos e interesses diferentes, de interconexão entre experiências comunicativas presenciais e virtuais hipercomplexas.

No tema que articula escola do campo, tecnologias e educação destacamos alguns estudos realizados pelo Núcleo de Estudos sobre Tecnologia na Educação da Universidade La Salle. Dentre eles, um estudo que corrobora em grande parte com o pensamento de Borges (2015), fazendo um *link* entre educação e tecnologia. Nesse sentido, Conte e Ourique (2018, p. 4) ressaltam:

As tecnologias têm um papel educativo intrínseco no contexto cultural da sociedade, pois promovem a comunicação planetária de informações e conhecimentos, o encontro com as diferenças, processos em articulação com o saber histórico em produção, circulação, uso e reconstrução de ideias e de práticas interpessoais, desestabilizando hierarquias e relações verticais de transmissão cultural. O diálogo pedagógico é, ou deveria ser, um processo contra a alienação e a uniformidade dos conhecimentos, pois nos conecta com o outro, com o mundo, com a natureza e com a sociedade, e preserva as bases holísticas da vida real como princípio do conhecimento e humanização das relações pela cooperação crítica.

Podemos dizer que hoje, a tecnologia é algo necessário no contexto pedagógico. Ao mesmo tempo que nos incomoda como uma realidade cada vez mais presente no cotidiano escolar, ela também nos ajuda na ressignificação de nossa práxis. Para Conte e Martini (2015, p. 1202): “As tecnologias apresentam uma alternativa ao processo de formação educativa, ao coincidirem com criar e emancipar, para além de todas as possíveis atividades especulativas, considerando sua conexão necessária com a socialização do conhecimento”.

Na continuação deste percurso, tais inquietações conduziram a delinear o nosso estudo de natureza qualitativa e exploratória, que inicia com pesquisas teórico-interpretativas de mestrado e doutorado (levantamento no âmbito *Stricto Sensu*), criando assim um panorama do que vem sendo produzido e aprofundado sobre Educação do Campo (INEP, 2007), para depois pesquisar com o campo empírico. Tal esforço proporciona uma leitura para a revisão do que tem sido produzido ao longo dos últimos anos e historicamente, garantido a legitimação deste projeto por contextualizar as temáticas repetidas e mais evidenciadas, as metodologias utilizadas e os teóricos mais citados nesse campo.

Tudo isso possibilitará a aproximação e o reconhecimento de diversos materiais já escritos acerca da escola do campo/ribeirinha, das tecnologias digitais e da educação para as relações existentes entre os mesmos. Além de conhecermos o cenário da pesquisa na realidade em que estão inseridos os sujeitos ribeirinhos, os trabalhos investigados colocam em diálogo obras que nos permitem elencar algumas categorias de análise, dentro do contexto da educação ribeirinha, frente ao referencial teórico.

A análise a seguir destaca a necessidade de implementação de políticas efetivas para a educação do/no campo/ribeirinha, tornando a cultura ribeirinha parte do currículo oficial escolar nas suas práticas pedagógicas e não *uma educação à la carte*, um arranjo desautorizado dessa cultura, uma espécie de educação compensatória e marginalizada, para que possa, de fato, ser valorizada na sociedade e nas próprias instituições escolares.

5.2 As Comunidades Rurais do Tarumã-Mirim

Nesta seção, iremos falar sobre as características geográficas, sociais, culturais e econômicas da bacia do Tarumã-Mirim onde está localizada a escola. Além das peculiaridades do contexto Amazônico, considerando principalmente Glória (2012), *Estudos hidrológicos como subsídio para a melhoria do acesso dos alunos do ensino fundamental às escolas ribeirinhas na bacia do Tarumã-mirim, Manaus/AM* e Chateaubriand (2009), *Redes do Tupé: espacialização e informações das comunidades*.

Como já mencionamos, as comunidades localizadas no Tarumã-Mirim no Município de Manaus estão localizadas à margem esquerda do Rio Negro. O acesso a essas comunidades é feito por via fluvial e por acesso terrestre pelo ramal do Pau Rosa localizado na BR174. A área da pesquisa compreende as comunidades Nossa Senhora de Fátima, Nossa Senhora do

Livramento, Julião, Ebenezer, São Sebastião e Agrovila. Estão localizadas na área do estudo 7, escolas Municipais que atendem a essas comunidades.

A referida bacia é conhecida pela população local, como *Igarapé do Tarumãzinho*, por conta da terminologia do Tupi-guarani, *mirim*, que significa pequeno, antônimo de *açu*, grande, a citada bacia faz parte do mosaico de Unidades de Conservação, com destaque para a Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) do Tupé, Parque Estadual do Rio Negro setor, (PAREST) e Área de Proteção Ambiental do Rio Negro Setor Tarumã-Açu e Tarumã-Mirim. No interior da bacia estão inseridas sete comunidades ribeirinhas e desde 1992, foi implantado o Projeto de Assentamento Tarumã-Mirim, pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) (PINTO, 2005). Cada comunidade dispõe de uma Escola Municipal, que utiliza transporte fluvial em embarcações do tipo *voadeira*, (embarcação de rápida locomoção) para conduzir discentes e docentes diariamente para às Unidades Educacionais. (GLÓRIA, 2012, p. 19).

O estudo de Glória (2012) foi realizado com o objetivo de analisar a acessibilidade dos estudantes às escolas da comunidade. O trabalho aponta diversas dificuldades de acesso principalmente em decorrência da vazante do Rio Negro, que ocorre anualmente. O estudo analisou ainda aspectos socioeducacionais da região. Os dados relacionados às atividades socioeducacionais envolvem:

- 1) Quantificação, localização e georreferenciamento das escolas e a infraestrutura das comunidades locais.
- 2) Mapeamento dos traçados das rotas dos barcos de cada uma das escolas da área em questão, com auxílio de GPS em dois períodos: Primeiro quando o rio se encontrava com a cota baixa, posteriormente, no momento em que o rio se encontrava com a cota alta.
- 3) Quantificação dos alunos conduzidos por cada rota das escolas.
- 4) Identificação dos caminhos alternativos (atalhos) durante o período de águas altas, assim como, os principais obstáculos quando o rio se encontrava com sua cota baixa.

As comunidades rurais do Tarumã-Mirim estão localizadas bem próximas da cidade. Em poucos minutos é feito o percurso por via fluvial. No entanto, a maioria dos estudantes frequentam as escolas localizadas na própria comunidade. Torna-se essencial a pesquisa para essa região tão próxima do centro da capital, mas que ainda preserva sua identidade rural. As condições de acessibilidade são feitas basicamente pelo igarapé do Tarumã, conforme a imagem abaixo.

Figura 7 - Igarapé em frente a comunidade



Fonte: *Google Imagens*.

Nessa perspectiva, o olhar para a alfabetização e letramento da população do campo do Município de Manaus permite desvendar muitas lacunas existentes no que diz respeito aos problemas de escolarização e às políticas públicas de assistência a essas comunidades. Sabe-se que a educação integra um conjunto de direitos básicos, mas que a qualidade desta também está ligada a questões normativas, socioeconômicas e culturais de uma determinada população. No livro intitulado *redes do Tupé*, Chateaubriand (2009) realizou um estudo sobre a população dessa região, por meio de inúmeras reuniões em Manaus e nas comunidades, buscando: a) Estimular as reflexões sobre as potencialidades. b) Transformar problemas em oportunidades. c) Identificar o potencial cooperativo das comunidades. d) Planejar e acompanhar ações de desenvolvimento. e) Promover a formação dos envolvidos. f) Sistematizar as informações geradas.

O olhar para essas comunidades nos permite o aprofundamento através das pesquisas sobre a contextualização e implementação das políticas públicas e movimentos normativos nesse campo. De acordo com Miguel Arroyo (2007, p. 175):

Os movimentos sociais vêm se mostrando educadores do campo, sendo sujeitos privilegiados, explorando, influenciando e dando um caráter pedagógico a essa tensa dinâmica. Estes movimentos têm sido os grandes pedagogos do campo. As políticas

de formação terão de aprender com essa pedagogia dos movimentos, captando os traços do perfil de educador e educadora do campo.

Todo apoio e o fornecimento de informações gera subsídios para que se desenvolvam propostas de desenvolvimento regional dentro do contexto amazônico, os quais devem fomentar possibilidades de acesso aos direitos de ter acesso à educação e ao conhecimento, principalmente na educação do campo do Município de Manaus.

5.3 A Metáfora da Pesquisa: o tapiri digital

Neste tópico, iremos falar sobre a metáfora que intitula a pesquisa, considerando, principalmente o estudo de Gauthier (2004) - *A questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sociopoética*, contextualizando o paradoxo existente entre tecnologias digitais e a educação no campo/ribeirinha. Nesse aspecto, o autor apresenta o potencial metafórico nas pesquisas, isto é,

Examina 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. Em referência aos estudos de Ricoeur e à semiótica de Peirce, mostra, com base em pesquisas recentes desenvolvidas na área da educação popular, como a sociopoética (método inovador de pesquisa que utiliza técnicas artísticas de produção de dados e confia no corpo inteiro como fonte de conhecimentos) articula os afetos e os conceitos, favorecendo assim vários tipos de abdução ou intuição. (GAUTHIER, 2004, p. 127).

Abordar a educação ribeirinha é filosoficamente difícil, 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, por isso, a questão da metáfora nos auxilia nas interpretações do mundo. 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.

A Amazônia é um país dentro do Brasil, isso porque sua cultura, história e tradições ainda não são de fato conhecidas e valorizadas. Muitos desconhecem até a metrópole Manaus que é cercada de florestas, mas que abriga também um aglomerado de indústrias (Zona Franca de Manaus). A poucos minutos da capital ou até mesmo um pouco mais afastado podemos encontrar os muitos tapiris amazônicos. São casas de palha, madeira e casebres improvisados

que sofrem anualmente com o ciclo das águas, que muda o cenário e transforma a vida ribeirinha em uma constante adaptação aos ciclos das águas (cheia e vazantes dos rios). Como podemos observar nas imagens de Antonio Lima²².

Figura 8 - Casa ribeirinha



Fonte: Antonio Lima (2012).

Na imagem, a casa flutuante no rio apresenta a capacidade de adaptação do caboclo às condições naturais da floresta. O cotidiano dos ribeirinhos acompanha os ciclos da selva Amazônica e demonstram a integração entre os sujeitos e a natureza em uma relação simbiótica e peculiar.

Figura 9 - Casa ribeirinha

²² As fotografias fizeram parte da exposição “Sem Bêra, Nem Êra”, que retratou o cotidiano dos ribeirinhos na cheia histórica de 2012. São 37 fotos apresentadas ao público com a curadoria de Cristóvão Coutinho. As imagens são registros das moradias e exemplificam como o ribeirinho mesmo com as dificuldades se adapta às condições climáticas como enchentes e vazantes.



Fonte: Antonio Lima (2012).

O período das cheias é importante para observarmos a resiliência das pessoas que vivem no contexto Amazônico. Na imagem, observamos a casa praticamente imersa nas águas. Nas grandes cheias, muitos ribeirinhos precisam se deslocar para a terra firme, deixando abandonadas as suas casas.

Figura 10 - Casa ribeirinha durante a cheia histórica de 2012



Fonte: Antonio Lima (2012).

O ciclo das águas muda a vida e a dinâmica dos que vivem ao redor das matas e cercados pelas águas... Os rios passam a ser as únicas vias; são as ruas e avenidas dessas cidades alagadas. O caboclo vê a abundância das águas, mas também, a escassez de outros recursos (madeira, plantações, caça, etc.).

Figura 11 – Imagem da exposição de fotografias na Galeria do Largo em Manaus



Fonte: Antonio Lima (2012).

As imagens nos revelam um cenário bem peculiar desta região do Brasil. Elas conversam com a metáfora da pesquisa pois nos revelam o real, além do imaginário. Nesse sentido, Santaella (2008, p. 15) ressalta:

O mundo das imagens se divide em dois domínios. O primeiro é o domínio das imagens como representações visuais: desenhos, pinturas, gravuras, fotografias e as imagens cinematográficas, televisivas, holo e infográficas pertencem a esse domínio. Imagens, nesse sentido, são objetos materiais, signos que representam o nosso meio ambiente visual. O segundo é o domínio imaterial das imagens na nossa mente. Neste domínio, imagens aparecem como visões, fantasias, imaginações, esquemas, modelos ou, em geral, como representações mentais. Ambos os domínios da imagem não existem separados, pois estão inextricavelmente ligados já na sua gênese. Não há imagens como representações visuais que não tenham surgido de imagens na mente daqueles que as produziram, do mesmo modo que não há imagens mentais que não tenham alguma origem no mundo concreto dos objetos visuais.

O Tapiri digital representa além de uma figura, uma metáfora, que nos revela a identidade do contexto Amazônico através da pesquisa e dos estudos realizados. Mas, além disso, representa as características de uma parcela da população brasileira que vive às margens dos rios (e da vida em sociedade), cada vez mais esquecida e marginalizada pela falta do Estado no cumprimento dos direitos fundamentais.

Dentre eles, a própria educação e a inclusão tecnológica, que se fez tão essencial nos últimos dois anos, talvez, como o único meio de garantir que os processos educativos não parassem ou entrassem em total colapso com o distanciamento social e o fechamento das escolas. Por tudo isso mesmo, o tapiri representa o isolamento não apenas pelas águas ou distâncias, mas a falta de informação e acesso ao conhecimento através dos artefatos tecnológicos voltados para a educação.

5.4 Inclusão Digital: culturas, espaços e transformações

Nesse tópico, iremos abordar a inclusão digital na escola do campo através de perspectivas, possibilidades, desigualdades, considerando o atual cenário pandêmico, que tornou ainda mais clara as mazelas sociais e as dificuldades dos ribeirinhos para o acesso a aulas remotas. A acessibilidade digital é facilitadora de outras inclusões, neste estudo, é uma possibilidade à educação do campo/ribeirinha hoje? A desposição por deslocamentos forçados (inclusive nas formas de interação educacional virtuais) torna possível a exploração? A complementaridade pela via das tecnologias digitais seria um caminho educativo para o desenvolvimento do pensamento crítico?

Tudo indica que estarmos alheios às transformações digitais no mundo contemporâneo é um grande risco de exclusão de múltiplas práticas culturais para todas as instituições escolares. Isso porque a inclusão digital²³ é um problema sociocultural e não apenas econômico ou de inclusão das deficiências cognitivas, por exemplo. Vani Kenski (2007, p. 18) nos alerta para um duplo desafio da inclusão digital nas culturas plurais, tendo em vista que:

[...] a única chance do homem tem para conseguir acompanhar o movimento do mundo é adaptar-se à complexidade que os avanços tecnológicos impõem a todos,

²³ “Pelo que já foi discutido a respeito dos termos exclusão e inclusão social, exclusão digital, e considerando a denominada inclusão digital como uma posituação da exclusão digital, tal noção carrega também na sua origem inconsistências, incongruências, ambivalências e ambiguidades. O termo inclusão digital tem sido frequentemente utilizado, em especial pelas organizações internacionais e pelo setor público, para compor um jargão apelativo nas abordagens políticas de caráter geral e populista”. (BONILLA; OLIVEIRA, 2011, p. 33).

indistintamente. Este é o duplo desafio para a educação: adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e a apropriação crítica desses novos meios.

Ao mesmo tempo, as tecnologias digitais em termos de inclusão social, muitas vezes, acabam nos contaminando e até ceifando as experiências culturais locais quando nos tornamos escravos indefesos de engenhocas instrumentais desprovidas de raciocínio (BONILLA; PRETTO, 2011). A invasão cultural tem lugar no mundo na medida em que as relações entre pessoas e comunidades se desenvolvem a partir de matrizes totalitárias, utilitárias e antidialógicas, gerando dominação e dependência de umas sobre outras²⁴. As tecnologias digitais de um mundo globalizado podem afastar os próprios sujeitos ribeirinhos de sua identidade cultural (de suas expressões culturais autênticas), pois tal invasão tende a incutir os valores daquelas sociedades que pertencem à cultura que as domina (autoexclusão para ser como elas).

Defendemos que os projetos de inclusão digital devem ser fortalecidos pela dimensão cidadã e educacional, no sentido de fazer crescer o capital humano, social, intelectual, cultural, e não apenas provocados por dinâmicas funcionalistas e dualistas de pacotes de governo. Isso porque toda expressão do pensamento dialógico se sustenta na relação com a alteridade.

As tecnologias imateriais, fugazes, *google*, não nos ajudam e não nos dão a possibilidade de resistir às influências avassaladoras da desinformação, da sociotécnica dos dispositivos. Mas, como o mundo é contraditório, os sujeitos podem resistir a essas informações desorganizadas, manipuladas e às moldagens de corpos e mentes à lógica da sociedade do consumo (BELLONI, 2016, *online*)²⁵. No entanto, a capacidade de resistir não está nas tecnologias, talvez, a partir da capacidade dos grupos sociais se organizarem, das comunidades de resistir pela sociopolítica dos usos para transformá-las em cidadão capazes de compreender o mundo, de se expressar e de criar. “Cabe analisar até que ponto ações de inclusão digital potencializam interações e possibilidades dos próprios sujeitos se engajarem nas atuais dinâmicas sociotécnicas de forma ativa, participativa, propositiva e construtora de novas realidades sociais” (BONILLA; OLIVEIRA, 2011, p. 35).

²⁴ As contradições das tecnologias digitais nos modos de interação humana, *que deletam os sentimentos...* são retratados na música *www (I love you)*, de Cíleno Conceição, do álbum *Www.cileno.yd.com.br* Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=J6kXrzjD7ak&ab_channel=CilenoConceicao Acesso em: 13 set. 2022.

²⁵ Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância (SIED:EnPED 2016) realizado nos dias 26 e 27 de setembro de 2016, na Universidade Federal de São Carlos. Mesa-redonda 3: Mídias, Cultura digital e Educação: pela criatividade e inovação pedagógica. Fala de Maria Luiza Belloni (UFSC). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=h_k_Hv4HxLk Acesso em: 10 abr. 2022.

Sabemos que na maioria das vezes o acesso à internet se faz para a utilização das redes sociais²⁶. A facilidade na aquisição de *smartphones* faz surgir, entre os saberes indígenas e não indígenas, o encontro tecnológico. Através das telas conhecemos a cultura e as tradições dos povos indígenas. Aliás, a partir das tecnologias digitais reconhecemos as atrocidades cometidas em tempo real e podemos denunciá-las, especialmente por meio das artes, da ciência e da cultura²⁷.

Nas imagens, a seguir, feitas pelo fotógrafo Raphael Alves, observamos o quanto a inclusão digital é capaz de transformar uma realidade e aproximar culturas nas imagens a Cunhã-Poranga²⁸. Ela é destaque em uma rede social e encanta seus seguidores mostrando a sua cultura e aproximando-a de outros diálogos culturais.

Figura 12 – O Iphone 7 da Cunhã-Poranga é o seu bem mais precioso



Fonte: Raphael Alves (2022).

²⁶ Sobre a questão das redes sociais e a ausência da cultura democrática, ver Marilena Chauí, em palestra de 13 de novembro de 2021. Disponível em: <https://youtu.be/m0WhT5InyHA> Acesso em: 10 abr. 2022.

²⁷ Além de uma poesia, a música - LAMENTO DE RAÇA: boi garantido, traz um recado profético frente à destruição da Amazônia. Do artista e compositor Emerson Maia e interpretação - Davi Assayag, de 1996. Defender os povos indígenas é defender a essência da vida na Amazônia, da natureza e pensar em políticas públicas que amenizem as queimadas, depredações, poluições, matanças e horrores da ganância desumana. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oZNGMOLrTDC&ab_channel=K%C3%A1tiaBraga Acesso em: 13 set. 2022.

²⁸ Cunhã- Poranga é o termo usado para a mulher bonita da tribo.

Figura 13 – Cunhã-Poranga usou a sua influência no TikTok para ensinar sua cultura, idioma, comida e vida cotidiana



Fonte: Raphael Alves (2022).

Dessa forma, percebemos que pequenos movimentos sociais de inclusão digital geram de alguma forma a disseminação de informação, conhecimentos e intercâmbios, provocando o diálogo de culturas. Nessa perspectiva, compreendemos que não podemos retroceder de um mundo já interconectado por *ciberespaços* culturais e sociais. Nesse sentido, o atraso está na falta de políticas públicas para a implantação de infraestruturas tecnológicas à educação do campo. Educação e tecnologia cada vez mais estão interconectadas em um mundo de telas, imagens, som e movimento. Sendo assim, o fato de não ter a garantia dos meios necessários ao mundo digital pelos educandos e professores, para que possam dialogar culturalmente, rompendo as distâncias geográficas em uma educação mais acessível a todos, significa uma forma de exclusão social dos processos formativos contemporâneos.

5.5 Tecnologias e Educação Escolar Ribeirinha

Nesse tópico, falaremos sobre a educação do campo e o mundo das tecnologias digitais, as dificuldades materiais e ausências de políticas públicas que assegurem, de fato, o acesso à

internet. As comunidades rurais e urbanas convivem com hábitos e costumes próprios do seu cotidiano, porém, também recebem ou acessam recursos culturais alheios à própria realidade, visto que “cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente” (SANTOS, 2004, p. 339). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a educação tem como finalidade não apenas a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos, mas também, a preparação para o trabalho e para a o exercício da cidadania, a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e a compreensão dos processos produtivos e ao longo da vida, especialmente na era digital. Por tudo isso, compreendemos com Moran (2008, p. 163) que:

As tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, medeiam o nosso conhecimento do mundo. São diferentes formas de representação da realidade, de forma mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela, mas todas elas, combinadas, integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes.

O principal foco da pesquisa será de verificar como acontece e se desenvolve nas produções que abordam a educação ribeirinha a utilização das mídias nas instituições escolares, especialmente na educação do campo. Assim sendo, espera-se traduzir os alinhamentos recentes, em cada descoberta científica, a partir dos movimentos culturais e educacionais mediados pelas tecnologias digitais nas escolas, para poder expressar que os seus usos pedagógicos, realmente, façam a diferença.

6 TRABALHOS CORRELATOS

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, pois, normalmente, essas investigações são construídas pelos fenômenos emergentes, trazendo contribuições para tecer uma visão panorâmica da atualidade. Além disso, as dissertações construídas normalmente em um espaço-temporal de dois anos, e as teses normalmente em quatro anos, possuem uma orientação e acompanhamento rigoroso, além de uma banca qualificada inter pares, que avalia em conjunto tais produções discentes, reforçando a legitimidade do processo e uma certa originalidade científica.

Em relação à escolha da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD - <http://bdtd.ibict.br/vufind/>) enquanto repositório de pesquisa no Brasil, justifica-se pela familiaridade da autora e do grupo de pesquisa (NETE/CNPq), que já vem realizando buscas neste repositório. A BDTD facilita o acesso e a disseminação da informação, seja na busca, no acesso, na recuperação e no uso dos dados das teses e dissertações. A partir de buscas na BDTD²⁹, com as palavras-chave: *Escola do Campo; Inclusão Digital; Tecnologias digitais*, delimitamos o período compreendido de 2007 a 2020.

Destacamos, ainda, que a partir de 2007 foi instituída a Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), essa Comissão foi criada em novembro de 2007. Tal órgão colegiado tinha a finalidade de auxiliar o Ministério da Educação na formulação, implementação e acompanhamento das políticas públicas voltadas à Educação do Campo. Esta Comissão se constituía de representantes de todas as Secretarias do MEC, do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, da UNDIME, União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação, do CONSED – Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação e de movimentos sociais e sindicais do campo com representação nacional. A comissão foi instalada no ano seguinte, em 2008, pelo então ministro da Educação, Fernando Haddad, tendo como principal função do colegiado assessorar o MEC na formulação de políticas de educação no campo.

²⁹ 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>

Tendo como ponto de partida o ano de 2007, analisamos a partir da data de criação do CONEC (2007) até o ano de 2020 (ano em que o Brasil foi severamente atingido pela pandemia da COVID-19), sendo um grande divisor de águas na “simbiose” entre educação e tecnologia, visto ser o uso das tecnologias a única alternativa para a continuidade dos processos de ensino e de aprendizagem da 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. Inclusive esse estudo também foi reformulado para que conseguíssemos dar andamento para a pesquisa.

O nosso período de análise de teses e dissertações compreende 14 anos. Desde a criação do CONEC até o período pandêmico de 2020. O hífen entre as datas (2007-2020) define o intervalo temporal entre a criação de uma Comissão Nacional de Educação do Campo e o período em que a infraestrutura das escolas relacionada à tecnologia digital garantiria ou não o direito de todos à educação. Nossa análise é de fundamental importância, visto que desde o ano de 2007 já se falava em como a população do campo era demasiadamente prejudicada pela falta de políticas públicas. Nesse sentido, Haddad (2008) reconheceu a enorme distância que existia entre a educação nos centros urbanos e nas áreas rurais, ressaltando que o índice de analfabetismo no campo (nesta época), era quatro vezes maior. Por isso, nossas análises buscaram verificar de que forma as pesquisas relacionadas à educação do campo e às tecnologias de interação humana contribuíram para revelar as dificuldades e o cenário da educação do campo em nosso país. Principalmente, o que de fato podemos examinar durante esse intervalo temporal de catorze anos para sanar as dificuldades de acesso à cultura digital e às políticas públicas para a Educação do Campo no Brasil.

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 aplicadas no atendimento humano, para a garantia dos direitos de plena cidadania no Brasil. E assim como o homem amazônico, os quilombolas, camponeses e tantas outras minorias sofrem as discrepâncias de uma má administração de recursos e da gestão pública.

Em nosso mapeamento de pesquisa, encontramos 53 (cinquenta e três) 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 Digital³⁰, para refinar a pesquisa sobre a temática em questão, identificamos outro trabalho. Destes achados, realizamos uma leitura dos títulos e resumos e identificamos 10 (dez) que estavam alinhados e aderentes ao escopo da pesquisa. Os demais foram excluídos por razões de indisponibilidade de acesso ao trabalho na plataforma ou porque abordavam temáticas de outra natureza ou foco. Alguns estudos se repetiram nas buscas e para as nossas análises e revisão de literatura do campo investigado, elencamos, inicialmente, 54 (cinquenta e quatro) teses e dissertações, conforme apresentamos numa visão panorâmica do Quadro 1.

Quadro 1 - Mapeamento de Teses e Dissertações no Brasil (2007-2020)

Nº	Autor (a) / Título	Tipo de pesquisa / Link	Ano	PPG
1	Educação e tecnologias digitais: cartografia do letramento digital em uma escola do campo	TESE http://hdl.handle.net/10183/158686	2016	Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação (UFRGS)
2	Aprendizagem mediada por tecnologias digitais baseadas em software livre no âmbito do programa um computador por aluno - PROUCA	DISSERTAÇÃO https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13247	2013	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (UFSC)
3	Narrativas digitais audiovisuais: espaços e (co)relações de conhecimento em escolas do campo	DISSERTAÇÃO https://repositorio.ufsm.br/handle/1/13887	2017	Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (UFSC)
4	As tecnologias digitais nas escolas do campo: contextos, desafios e possibilidades	TESE https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/129546	2014	Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis (UFSC)

³⁰ 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 ago. 2021.

5	Se um professor-leitor-viajante: uma experiência em formação de professores no contexto da inclusão escolar	DISSERTAÇÃO https://lume.ufrgs.br/handle/10183/106495	2014	Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRGS)
6	A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras: práticas de autoria	TESE https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05102007-155154/publico/TeseBeneditadeAlmeida.pdf	2017	Programa de Pós-Graduação em Educação (USP)
7	Educação profissional de jovens adultos e a apropriação das tecnologias em escolas técnicas	DISSERTAÇÃO https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/1180	2018	Programa de Pós-Graduação em Educação (UNILASALLE)
8	A educação especial na educação do campo: as configurações de uma escola da rede municipal de ensino	DISSERTAÇÃO https://repositorio.ufsm.br/handle/1/12909	2017	Programa de Pós-Graduação em Educação (UFSM)
9	A interface entre educação especial e educação do campo em uma escola municipal do interior paulista: um estudo de caso	TESE https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23052019-180118/pt-br.php	2019	Programa de Pós-Graduação em Educação (USP)
10	A construção da identidade formativa e profissional do professor na Escola Rural Ribeirinha do Vale do Juruá: a pedagogia das águas	TESE https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/46272	2015	Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná

11	O futuro da escola e a escola do futuro: uma perspectiva crítica sobre as tecnologias digitais no currículo escolar	TESE http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_ZeferinoNK_2.pdf	2019	Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
12	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	DISSERTAÇÃO https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-AAPG3U	2016	Programa de Mestrado Profissional – Educação e Docência do Departamento de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais
13	Tecnologias digitais e educação: uma avaliação da implementação do ProInfo no município de Brejo Santo/CE (2008- 2017)	DISSERTAÇÃO https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/28901	2018	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGSC/UFRN)
14	Tecnologias digitais e sua utilização no processo de ensino-aprendizagem no ensino médio	DISSERTAÇÃO https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12566	2017	Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Gestão de Organizações Aprendentes, da Universidade Federal da Paraíba
15	Cibercultura e inclusão digital: perspectivas e concepções de jovens de escolas públicas	DISSERTAÇÃO https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4006	2010	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, da Universidade Federal de Pernambuco
16	CATARINA: Protótipo de uma professora digital para auxiliar alunos no aprendizado	DISSERTAÇÃO https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192671	2020	Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Mídia e Tecnologia, da Universidade

				Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Bauru
17	O uso de tecnologias digitais educacionais para o favorecimento da aprendizagem matemática e inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista em anos iniciais de escolarização	DISSERTAÇÃO https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/handle/tede/1322	2019	Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Alfenas
18	Programa Aventuras Currículo+: pesquisa exploratória sobre a integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) ao ensino de língua portuguesa, no currículo do estado de São Paulo	DISSERTAÇÃO https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/59595	2019	Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Paulo
19	Apropriação de novas mídias por estudantes universitárias	DISSERTAÇÃO https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/16416	2013	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Mídia, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
20	Fintechs e inclusão financeira: o caso da implementação de uma plataforma digital de pagamentos em favelas do Rio de Janeiro e São Paulo	DISSERTAÇÃO https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/23940	2018	Escola de Administração de Empresas de São Paulo, da Fundação Getúlio Vargas (EAESP/FGV)

21	O jovem na tela, a tela na escola: contribuições e limites da monitoria de informática em uma escola pública	TESE http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_SantosET_1.pdf	2007	Programa de Pós-Graduação em Educação, da PUC Minas
22	Mídias digitais no ensino médio estadual de Minas Gerais	TESE https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/32691	2019	Programa de Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais
23	A cultura participativa na educação: superando a perspectiva instrumental no uso dos mecanismos de comunicação digital nos sistemas básico e médio de ensino	DISSERTAÇÃO https://tede2.pucsp.br/handle/handle/4522	2013	Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
24	Ensino Médio, Língua Portuguesa e Portal Educacional: percepções emergentes das narrativas de alunos inseridos em práticas de letramento digital	DISSERTAÇÃO http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1035	2015	Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Metodista de São Paulo
25	O professor e as tecnologias digitais na educação de jovens e adultos: perspectivas, possibilidades e desafios	DISSERTAÇÃO https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17422	2016	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológicas, da Universidade Federal de Pernambuco
26	Reflexões sobre o papel do Estado na constituição do Campo Democrático Digital: um estudo de caso do	TESE https://lume.ufrgs.br/handle/10183/150581	2016	Programa de Pós-Graduação em Administração, da

	Gabinete Digital do Rio Grande do Sul			Universidade Federal do Rio Grande do Sul
27	Projeto UCA e Plano CEIBAL como possibilidades de reconfiguração da prática pedagógica com as tecnologias digitais de informação e comunicação	TESE https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-A3BHSA	2015	Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais
28	Educação inclusiva digital: novas ferramentas curriculares para a aprendizagem na educação básica	DISSERTAÇÃO http://dspace.est.edu.br:8080/xmlui/handle/BR-SIFE/345	2018	Programa de Pós-Graduação em Teologia da Escola Superior de Teologia, de São Leopoldo
29	As TDIC na educação de jovens e adultos: estudo de caso da formação continuada em serviço de professores da EJA para o uso educacional das tecnologias digitais da informação e comunicação	DISSERTAÇÃO https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/46698	2016	Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Paulo
30	Desenvolvimento de habilidades matemáticas com a inclusão do pensamento computacional nas escolas de ensino fundamental	DISSERTAÇÃO https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/29283	2019	Programa de Pós-Graduação em inovação em tecnologias educacionais Instituto Metrópole Digital, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
31	Formação de professores, Literacia Digital e Inclusão Sociodigital: Estudo de caso em curso a distância da	TESE http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/685	2017	Programa Ciências da Educação, da Universidade do Minho Braga

	Universidade Federal do Tocantins			
32	Programa de Inclusão Digital (PID) no ensino fundamental em São Carlos (SP): mudanças e permanências com a chegada dos netbooks	DISSERTAÇÃO https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2625	2012	Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos
33	Tecnologia móvel no ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola	DISSERTAÇÃO http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/2168	2012	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná Londrina
34	Exclusão Digital em Educação no Brasil: um estudo bibliográfico	DISSERTAÇÃO https://www.bdttd.ue RJ.br:8443/handle/1/10698	2016	Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
35	Letramentos digitais: um estudo com a mediação do smartphone no estágio supervisionado de língua inglesa no ensino médio	DISSERTAÇÃO http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/6854	2019	Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande
36	Tecnologia educacional no contexto do ensino de citologia: uso de aplicativo educacional na produção de um ambiente virtual de ensino e aprendizagem	DISSERTAÇÃO https://repositorio.unb.br/handle/10482/37348	2019	Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia – PROFBIO, do Instituto de Ciências Biológicas, da Universidade de Brasília

37	O celular na sala de aula: possibilidade para os multiletramentos na educação de jovens e adultos	DISSERTAÇÃO https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9633	2017	Mestrado Profissional em Linguística, da Universidade Federal da Paraíba
38	Análise de uma disciplina da Pedagogia fundamentada na abordagem CCS: políticas educacionais, formação inicial e TDIC	DISSERTAÇÃO http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1312	2020	Programa de Mestrado em Educação, da Universidade do Oeste Paulista
39	Formação do professor de Língua Portuguesa para o contexto digital em Mato Grosso	TESE https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14328	2015	Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
40	A ocupação de espaços digitais para divulgação de tema transversal em ambiente virtual de aprendizagem na UTFPR: uma abordagem complexa	TESE http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/878	2014	Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná Curitiba
41	A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará: ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores	TESE https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/2771	2011	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará

42	O uso da lousa digital interativa e objetos de aprendizagem no desenvolvimento de processos mentais básicos como base para elaboração do conceito de número	DISSERTAÇÃO https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/28335	2019	Programa de Pós-graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPGITE), do Instituto Metrópole Digital (IMD), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
43	Validação do jogo DECIDIX na versão digital e física direcionado para a promoção de saúde sexual e reprodutiva de adolescentes	DISSERTAÇÃO https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25439	2017	Programa de Pós-graduação em Saúde da Criança e do Adolescente, da Universidade Federal de Pernambuco
44	A cidade como rede conectiva de educação cidadã	TESE http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9368	2020	Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos
45	Matriz explicativa da implantação da educação a distância em escola estadual de saúde pública	DISSERTAÇÃO https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/59041	2018	Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Profissional, área de concentração em Prática Profissional de Enfermagem, Setor de Ciências da Saúde, da Universidade Federal do Paraná
46	Rádio Escola Roda Pião: comunicação, mídia e cidadania na prática pedagógica	DISSERTAÇÃO https://repositorio.buc.ufg.br/tede/handle/tede/3187	2013	Programa de Pós-graduação em Comunicação (FIC), da Universidade Federal de Goiás

47	A importância das TIC e da educação como processo comunicacional dialógico no Ensino Superior: Um Estudo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	TESE http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/MET_O_8a0e713dd3c837a786914056d5c96935	2016	Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, da Universidade Metodista de São Paulo
48	O PBworks e a atuação didático-pedagógica de professores do 1º ano, em uma escola de Ensino Médio da rede estadual - Imperatriz/MA	DISSERTAÇÃO https://www.univates.br/bdu/handle/10737/971	2015	Programa de Pós-Graduação em Ensino, do Centro Universitário UNIVATES
49	Potencializando a experiência da criança de educação infantil através da interface gráfica no ambiente TVDi	DISSERTAÇÃO https://lume.ufrgs.br/handle/10183/127694	2015	Programa de Pós-Graduação em Design, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
50	Webquest: inovação pedagógica na formação de professores de Enfermagem	DISSERTAÇÃO https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7140/tde-16092015-161351/pt-br.php	2015	Programa de Pós-Graduação em Gerenciamento de Enfermagem da Escola de Enfermagem, da Universidade de São Paulo
51	Instrumento para identificação de software educativo para o ensino de matemática nos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental	DISSERTAÇÃO http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/2892	2016	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade Federal de Pelotas
52	Arte contemporânea, mídia-educação e museus: remixando uma proposta pedagógica para o ensino médio	DISSERTAÇÃO http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/453	2017	Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro Instituto de Educação,

				Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais
53	Travessia Reflexiva do Silêncio/Diálogo Interior: a construção do professor no contexto da cibercultura	DISSERTAÇÃO https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12583	2012	Programa de Pós- Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, da Universidade Federal de Pernambuco
54	Grupos interativos de aprendizagem como prática educativa para o ensino de conceitos físicos da cinemática	DISSERTAÇÃO https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/44172	2019	Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade Federal do Ceará

Fonte: Autoria própria (2022).

Conforme podemos ver no quadro acima, 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.

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) produtos (n. 1, 3, 4, 8, 9, 10, 12, 13, 34, 44), dos quais cinco dissertações e cinco teses, que serão analisados para garantir a dimensão social do reconhecimento 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.

Tal escolha é um vetor que opera como condição de fortalecimento dos saberes produzidos nas pesquisas acerca das escolas do campo e da própria credibilidade e autoridade do(a) professor(a) e investigador(a) da práxis. Assim, os resultados esperados e as principais contribuições científicas desta pesquisa estão na possibilidade de identificar melhor o fenômeno investigado que emerge de relações e experiências de compreensão na construção conjunta de saberes. O fenômeno compreendido aqui como resultado das pesquisas mapeadas propicia

também o reconhecimento da educação ribeirinha e fortalece os vínculos formativos e de confiança nas instituições escolares do campo.

Consideramos importante dar uma tratamento especial à introdução e às conclusões das teses e dissertações aqui reunidas, para que, também, a partir desses achados, possamos identificar as temáticas recorrentes, as ausências e delimitar algumas tendências e problemáticas da educação do campo/ribeirinha, tomando por base os objetivos propostos nesta análise dos dados: a) Reconhecer e sistematizar as discussões produzidas no Brasil e estruturantes da educação do campo voltados para a inclusão digital de estudantes, do ponto de vista da formação e socialização na comunidade rural.

Tal objetivo encontra respaldo na tentativa de interpretar e (re)conhecer os aspectos culturais que constituem as diferentes pesquisas/trabalhos, em termos de populações ribeirinhas; b) Analisar os debates vigentes em relação ao fazer pedagógico das classes multisseriadas e das ações curriculares das escolas do campo/ribeirinhas; c) Observar que respostas vem sendo dadas para incluir e acolher a diversidade por meio do diálogo intercultural, da educação digital das escolas referenciadas nos trabalhos; d) Mapear se há correlação entre as culturas do campo/ribeirinha com a legislação vigente sobre os processos comunicacionais em rede para a cidadania; e) Problematizar as relações que permeiam a educação do campo/ribeirinha e verificar as formas de valorização aparentes ou não nas localidades ribeirinhas que estão nos trabalhos escolhidos.

6.1 O que dizem as pesquisas mapeadas?

Vale a pena mencionar, brevemente, as diferenças e semelhanças entre os estudos selecionados para que possamos elencar algumas categorias de análise. A primeira tese selecionada é de Cristina Maria Pescador (2016, p. 9), intitulada *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”.

Esse trabalho 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). E conclui sua tese com os seguintes resultados:

Embora a inclusão digital seja um dos objetivos do Pronacampo, os movimentos identificados no estudo e que efetivamente indicam inclusão e letramento digitais são, de fato, provocados pelo comprometimento e envolvimento da comunidade escolar em explorar algumas práticas com os laptops e em buscar soluções para problemas de conectividade e manutenção dos equipamentos. Entre esses movimentos, encontra-se a busca pelo acesso à internet nas residências de alguns estudantes como alternativa à dificuldade de captação de sinal por causa da localização da escola. Também é possível identificar movimentos em direção ao letramento digital cultivado pela postura das professoras em provocar situações para que as crianças explorem recursos e possibilidades de uso dos laptops. Mesmo sem haver conexão à internet na escola, ações espontâneas com algumas crianças se tornando provedores de conteúdos digitais são acolhidas e valorizadas, em um movimento que permite que exercitem seu protagonismo na busca de soluções e alternativas para os problemas encontrados. Com a recente contratação do serviço de banda larga é possível pensar que novos movimentos de letramento e, quiçá, de emancipação digital venham a acontecer no futuro. (PESCADOR, 2016, p. 9).

O segundo trabalho mapeado foi publicado em 2017 e se trata de uma dissertação acerca das *Narrativas digitais audiovisuais: espaços e (co)relações de conhecimento em escolas do campo*, escrito por 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). As conclusões apontam 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 uma Tese de Iracema Munarim (2014), intitulada *As tecnologias digitais nas escolas do campo: contextos, desafios e possibilidades*. A tese objetivou “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). A autora da tese conclui:

Evidencia-se neste trabalho a importância de uma educação que proporcione aos professores e estudantes momentos de conhecimento e reflexão sobre as mídias e tecnologias digitais, e de que estes se reconheçam enquanto atores críticos em seus contextos. 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 da nossa amostra é uma dissertação de 2017, que aborda *A educação especial na educação do campo: as configurações de uma escola da rede municipal de ensino*. De acordo com a autora, “a pesquisa versa sobre a educação especial no contexto na educação do campo da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, justificando-se pelas poucas pesquisas envolvendo o contexto das escolas do campo e dos alunos público-alvo da educação especial que lá estudam” (KÜHN, 2017, p. 9). Os resultados 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 tese analisada é sobre *A interface entre educação especial e educação do campo em uma escola municipal do interior paulista: um estudo de caso*, e a autora justifica que a educação do campo e a educação especial são temas antigos, mas alvos de debates atuais, sendo “preciso um aprofundamento dos debates em busca da resolução dos problemas e desafios apresentados. Nota-se que ainda são poucas as pesquisas acerca da interface entre essas duas esferas, o que dificulta a ampliação das discussões” (LOZANO, 2019, p. 9). Nas conclusões, 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*, se refere a uma tese que “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 ainda 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 mapeado 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* (SANTOS, 2016). A dissertação discute a relevância de um curso de alfabetização e letramento digital, oferecido para futuros docentes em um curso de Licenciatura do Campo. É uma análise sobre a educação do campo pela perspectiva da experiência e dos resultados do trabalho desenvolvido no curso com os professores, estudantes e comunidade escolar.

Além da pesquisa destacar a alfabetização e o letramento digital, a importância de suas concepções, também faz um paralelo importante sobre inclusão e exclusão digitais, destacando as teorias de multiletramentos digitais, frisando as questões socioculturais ligadas à educação e ao movimento do campo. O pesquisador destaca ainda a inclusão fundamentada na autonomia dos sujeitos e na pluralidade cultural existente no campo.

[...] é importante lembrar que as tecnologias digitais não chegam para todos da mesma maneira, visto a grande heterogeneidade do mundo em que vivemos e não somente em nosso país. Se formos levar em consideração apenas o Brasil, o problema maior refere-se às escolas da rede pública e do campo, onde se encontram a maior parte de nossas crianças, jovens e adolescentes. Apesar de muitas escolas possuírem laboratório de informática, nem sempre contam com profissionais habilitados para a utilização desses espaços de forma qualitativa, crítica e multiletrada, como mostraram os dados da pesquisa e como propõem os autores pesquisados, o que inibe, de certa forma, o efetivo processo de ensino e aprendizado consciente, utilizando os meios tecnológicos de modo eficaz, planejado e direcionado ao desenvolvimento social, não só voltado aos alunos, mas, inclusive, a toda a comunidade escolar. (SANTOS, 2016, p. 164).

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)*. A pesquisa aborda a perspectiva da utilização das TIC (Tecnologias de Informação e da Comunicação) e seus impactos na vida social e nos processos de aprendizagem. O autor incute as questões de inclusão digital através do PROINFO, avaliando a implantação do Projeto no Município de Brejo Santo, no interior do Ceará. Nesse sentido, a investigação buscou revelar através do levantamento bibliográfico e documental a efetividade do projeto (PROINFO), como forma de inclusão digital, bem como a efetividade da aplicabilidade à utilização de recursos tecnológicos em processos de ensino e de aprendizagem para a comunidade escolar do Município de Brejo Santo. O pesquisador chega à conclusão de

que o Proinfo é ineficiente, isso porque, o referido programa não proporciona a inclusão digital na comunidade escolar do Município. Nesse contexto, Santos (2018, p. 74) ressalta:

Vimos na prática que os objetivos do programa foram cumpridos ao que diz respeito à montagem de laboratórios, capacitação e qualificação de profissionais a atuar da melhor forma possível ancorados nas tecnologias digitais em sala de aula, mas, no entanto, o programa no município tem deixado a desejar ao que diz respeito à sua continuidade, manutenção e (re)qualificação profissional, haja visto a velocidade com que as mudanças ocorrem na sociedade atualmente e a própria política carece reinventar-se.

O nono trabalho é de Adriane Matos de Araujo (2016) e enfoca a *Exclusão Digital em Educação no Brasil: um estudo bibliográfico*. A dissertação tece uma revisão bibliográfica de trabalhos científicos entre os anos de 2003 a 2015, e buscou compreender de que forma a mediação das tecnologias digitais contribui à transformação da sociedade da informação para a sociedade do conhecimento no cenário brasileiro. O trabalho se afina à reflexão sobre a exclusão digital que ganha espaço no estudo da bibliografia, para a busca de respostas da pesquisadora.

a) como está o debate sobre exclusão digital nos estudos publicados entre 2003 e 2015, da área da educação e do campo das tecnologias digitais no Brasil? b) como, na perspectiva de autores e textos selecionados, a exclusão digital está relacionada às questões de exclusão social, educacional e cultural no Brasil? e; c) como a desigualdade, a exclusão e a infraestrutura do sistema educacional brasileiro tangenciam a exclusão digital no país? (ARAUJO, 2016, p. 8).

A análise revela uma interligação entre a exclusão socioeducacional e a exclusão digital no Brasil. E, de fato, 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 é uma tese intitulada *A cidade como rede conectiva de educação cidadã* (RIBEIRO, 2020). O trabalho de investigação parte do problema da perda da função efetiva da palavra *cidadania*. Um desgaste que tem gerado dificuldades em relação às práticas contemporâneas de educação cívica, problematizadas por novas formas de uso e apropriação dos espaços, não apenas físicos e analógicos, mas virtuais e digitais, ou melhor, híbridos. O objetivo geral da pesquisa foi buscar uma atualização do conceito de cidadania, apresentando uma concepção da cidade-estado como rede transgeográfica de educação para a cidadania.

A pesquisa concebida no contexto de uma universidade e no contexto do ensino primário estabelece outras ações sociais corporativas desenvolvidas no cenário de uma empresa do parque Tecnológico Unisinos e no âmbito da educação escolar. Os objetivos da pesquisa estavam centrados em examinar a relação de diferenças entre os dois projetos. A análise desses impactos levou à necessidade de determinar se o projeto foi um contribuinte para a entrada de atores envolvidos no ecossistema intelectual do ciberespaço.

Com base nessas 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.

A prática da cidadania é variada, instável e não se reduz a uma única forma ou figura: a do cidadão de *bem*, contribuinte e consumidor, que exerce sua cidadania de dois em dois anos ou reclamando dos produtos que consome. Existem múltiplas cidadanias, umas mais cidadãs do que outras, algumas mais exclusivas do que inclusivas ou mais alienantes do que outras, que tornam impossível atribuir uma unidade de sentido a todas elas, a não ser por isto: todas essas formas implicam participação e ação. No entanto, nesse novo contexto, passariam a ser substituídos pela ideia de ato conectivo, uma forma de ação nas redes digitais sem que haja uma associação previa, mas conexão. (RIBEIRO, 2020, p. 211).

Observamos na análise das teses e dissertações, que as problemáticas relacionadas à Educação do Campo e à inclusão digital apresentam um contexto comum, mesmo em lugares tão diferentes do Brasil. É notório que as políticas públicas e os projetos de norte a sul são deficitários quanto ao atendimento educacional e tecnológico da população do campo. Em muitos 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. Geralmente, a exclusão digital é uma realidade presente nos estudos e conclusões dos pesquisadores. Na análise dos resultados são apresentados dados e observações preocupantes sobre o atendimento à população escolar do campo, no que se refere ao acesso aos artefatos digitais e sua gestão para a produção do conhecimento nas escolas e universidades do interior do Brasil. De forma convergente, há um diagnóstico que vem sendo realizado a bastante tempo no campo da educação, a saber:

Construir uma infraestrutura tecnológica básica comum é *precondição necessária para nos permitir sair de uma sociedade de consumidores passivos que compra o que é vendido por um pequeno grupo de produtores comerciais. É o que vai nos permitir desenvolver uma sociedade em que todos tenham o direito de falar a todos [...]*. Nesse cenário, qualquer um pode usar os meios, interagir, efetuar trocas, participar dos processos de produção de cultura e conhecimento, enfim, se tornar participante ativo do discurso político, econômico, social e cultural. 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. (VELOSO; BONILLA; PRETTO, 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 ser voltado 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 um mero serviço terceirizado. Precisamos lutar por uma educação que:

[...] supera unicamente o consumo do disponível na rede e se alicerça na compreensão dos objetos para adequá-los às diferentes realidades, apropriando-se deles de modo singular, com isso, extrapolando os padrões de consumo idealizados pelos produtores dos bens culturais e dos materiais educacionais, e possibilitando a criação de metodologias e conteúdos pedagógicos próprios de cada contexto escolar. (VELOSO; BONILLA; PRETTO, 2016, p. 55).

Destacamos essa observação em nossas análises porque países em desenvolvimento, como o Brasil, têm a política como um instrumento que garante privilégios a uma minoria da população, sendo discriminatório ao não garantir os direitos de cidadania e a educação digital³¹. Direitos que devem ser garantidos a TODOS, conforme consta nas leis. Daí que não garantir tais direitos básicos de alimentação, saúde e educação, torna cada vez mais evidente a discriminação das populações do campo, que historicamente foram marginalizadas e privadas

³¹ Um em cada cinco brasileiros não tem acesso à internet, segundo IBGE. Quase 40 milhões de brasileiros não tinham acesso à internet em 2019. O número representa 21,7% da população com idade acima de 10 anos e faz parte da Pnad Contínua. Apesar de expressivo, o resultado mostra uma redução em relação a 2018, quando quase 46 milhões de pessoas não estavam conectadas no país. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/geral/audio/2021-04/um-em-cada-cinco-brasileiros-nao-tem-acesso-internet-segundo-ibge> Acesso em: 15 ago. 2022.

de sua cidadania ao longo do tempo. O sujeito de direitos individuais, nessa perspectiva, passa a ser o mero capital humano, empresário de si, sem sequer ter as condições necessárias para uma mudança efetiva, no sentido de ter reconhecidos e garantidos seus direitos sócio-históricos e culturais.

Cabe destacar que as pesquisas e a educação do campo, na perspectiva das escolas ribeirinhas são constantes, plurais, especialmente, para a discussão sobre a investigação com populações ribeirinhas e o uso das tecnologias digitais. Na tentativa de valorização da identidade e da diversidade cultural desses coletivos, retomamos aqui o nosso último objetivo, com o compromisso assumido de darmos visibilidade às discussões acerca das ambiguidades das experiências socioculturais das populações ribeirinhas, a partir dos trabalhos mapeados na pesquisa. Com as frequentes mudanças é necessária muita flexibilidade mental na pesquisa e grandes reservas de equilíbrio emocional, sobretudo, neste longo período de pandemia com todas as dificuldades que ela nos trouxe.

Os dados que conseguimos rastrear até aqui revelaram a difícil tarefa de traduzir e compreender a diversidade de produções nesse campo, bem como de interpretar os desafios políticos e sociopedagógicos. Ao traçarmos um panorama geral do que vem sendo discutido, percebemos agora a necessidade de uma retomada dos processos metodológicos relacionados no recorte da pesquisa desenvolvida, por exemplo, visto que hoje já são distintos os achados dos primeiros mapeamentos encontrados e que realizamos em 2020. Como pesquisadores e professores, sempre precisamos rever também nossos critérios para seleção dos trabalhos apresentados mais detalhadamente, já que alguns deles parecem não focar o tema reconhecido na dissertação especificamente. Observamos uma amplitude muito grande no foco dos trabalhos selecionados, desde estudos que enfocam inclusão financeira, inclusão de alunos com deficiência, a escrita na formação de professoras, entre outros.

Após o trabalho realizado, nos questionamos sobre a inclusão de alguns trabalhos, das palavras-chave usadas nas buscas, uma vez que são estudos voltados a uma revisão de literatura de uma temática específica aqui reconstruída, num diálogo para dar conta das demandas do reconhecimento dos grupos minoritários, por igualdade de direitos neste debate a respeito da inclusão digital em comunidades ribeirinhas. No entanto, as escolhas feitas advêm de debates, leituras junto ao grupo de pesquisa NETE/CNPq e elaborações conjuntas de trabalhos, que nos oferecem um arcabouço de reconhecimento cultural no cenário das lutas sociais, especialmente comprometidas com a criação de alguma categoria nova de direitos, para atender as exigências

das minorias socioculturais ou, ainda, enfocando a questão da cidadania como um exercício que nos torna humanos.

Diante de tais apontamentos, podemos mencionar outros estudos realizados no campo sobre a temática das escolas ribeirinhas e das tecnologias digitais, que tangenciam as nossas análises, ao utilizarmos na BDTD outras palavras-chave, por exemplo: ensino ribeirinho, população ribeirinha, educação ribeirinha³². Com tais expressões, já conseguimos identificar 19 resultados que são frutos de 17 dissertações e 2 teses, que não estavam no repositório ou que não foram catalogadas antes neste estudo, em virtude das palavras escolhidas. Todos os títulos e resumos foram lidos de modo a identificar quais trabalhos têm a perspectiva da escola ribeirinha e das tecnologias digitais para a formação cidadã dos sujeitos. Em virtude da diversidade temática e da complexidade das dimensões políticas envolvidas neste estudo, trouxemos para ilustrar o que encontramos, justificando assim, a carência de estudos no campo específico e as dificuldades dos pesquisadores em buscarem as informações na fonte, ou seja, nas práticas concretas das escolas ribeirinhas.

Conforme podemos identificar, dos 19 trabalhos encontrados, a partir das palavras-chave ensino ribeirinho, população ribeirinha, educação ribeirinha, que seguem abaixo, muitos deles não estavam voltados especificamente à educação ribeirinha, pois traziam questões mais restritas, que não o proposto neste estudo. Vejamos as 2 teses encontradas, que não estavam no repositório e que não foram antes comentadas no estudo, a saber: *Conflitos socioambientais: uma proposta de investigação-ação à luz da educação ambiental dialógico-problematizadora* (SILVA, 2016) e *Ações de um projeto de extensão universitária na promoção de saúde de uma população ribeirinha da região amazônica* (SANTO, 2018).

Além de 17 dissertações com temáticas variadas, a partir dessas redes lançadas, a saber: *Mulheres e docência: histórias de vida e experiências na Amazônia ribeirinha* (FERREIRA, 2012); *O uso de equipamentos de proteção individual - EPIs na educação profissional do IFAM Campus Parintins: sensibilizar para prevenir acidentes e promover saúde* (PIMENTEL, 2019); *Atrás dos nossos direitos, porque esse povo quer destruir a gente: memórias, trajetórias e lutas dos atingidos por barragens no Agreste Paraibano* (SILVA, 2012); *A educação no Instituto Federal de Rondônia: visando a reprodução ou a transformação social?* (MELO, 2014); *Os (des)caminhos das águas do Rio Poxim no bairro Jabotiana em Aracaju: o olhar geoambiental*

³² Por exemplo, utilizando hoje as palavras-chave: “ensino ribeirinho, população ribeirinha, educação ribeirinha”, conseguimos identificar 19 resultados na BDTD com temáticas diversas. Disponível em: <https://bdt.d.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=ensino+ribeirinho+popula%C3%A7%C3%A3o+ribeirinha+educa%C3%A7%C3%A3o+ribeirinha&type=AllFields> Acesso em: 13 set. 2022.

do discente (ARAÚJO, 2018); *A participação discente em projetos de extensão da Universidade Federal de São Paulo: uma análise a partir de coordenadores e egressos* (BERNARDES, 2005); *Acesso, ações afirmativas e lei de cotas na educação superior: Universidade Federal do Paraná – Litoral* (QUADROS, 2019); *Das águas do rio ao som das aves pantaneiras: a formação para o trabalho em escolas ribeirinhas do Pantanal sul-matogrossense na visão de professoras alfabetizadoras* (NOBRE, 2021); *Recursos Educacionais Abertos: contextualização da Tecnologia da Informação e Comunicação em uma escola na comunidade ribeirinha do município de Juruti/PA* (PEREIRA, 2019); *Educação matemática, cultura amazônica e prática pedagógica: a margem de um rio* (BRITO, 2008); *Cartografias da educação na Amazônia rural ribeirinha: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em uma escola do município de Breves/Pará* (CRISTO, 2007); *Saúde e ambiente da população ribeirinha – área urbana de Aquidauana e Anastácio/MS: análise do contexto geográfico* (XIMENES, 2017); *A educação ambiental como apoio ao manuseio e tratamento dos resíduos sólidos em comunidades ribeirinhas: estudo de caso em Abaetetuba-PA* (SANTOS, 2019); *Desafios e possibilidades do ensino de Ciências/Química em uma escola ribeirinha: investigação temática freireana e a perspectiva intercultural* (MALHEIROS, 2018); *Análise da percepção ambiental da população ribeirinha do Rio Santo Cristo e de estudantes e professores de duas escolas públicas, município de Giruá, RS* (BERGMANN, 2007); *Representações de Estudantes de uma Comunidade Ribeirinha sobre a Floresta Amazônica* (SOUZA, 2020); *Caminhos feitos de água, conhecimento e cidadania: educação em ciências numa escola ribeirinha* (SILVEIRA, 2007). Ao realizarmos novamente a busca, tentamos mostrar como estas 17 dissertações e as 2 teses trazem outros retratos, alguns convergentes e outros até divergentes com o estudo aqui problematizado, carecendo assim, de novas análises críticas da sociedade, tendo em vista os seus desdobramentos que abordam questões distintas à temática de interesse nesta dissertação.

Essas 19 produções também manifestam uma diversidade para outros contextos ribeirinhos do Brasil e poucos trabalhos abordam o contexto da Amazônia com uma preocupação voltada à inclusão digital. Poderíamos ampliar ainda mais a capacidade investigativa da prática social nas escolas ribeirinhas, sem a possibilidade de esgotar o assunto pela capacidade original de mobilizar conhecimentos nesse campo e criar a prática educativa nas escolas.

A partir das reflexões sobre as pesquisas emergentes em torno das perspectivas relacionadas à educação do campo e às tecnologias digitais durante a pandemia de Covid-19

junto ao Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação, almejamos compartilhar um recorte temático de formação humana durante o isolamento físico, identificando na revisão do estado do conhecimento alguns pontos de tensão nesse campo, mostrando a dinâmica da vida e das experiências nas escolas ribeirinhas e mudanças a caminho na Amazônia das águas.

Concluimos que a difusão do saber, pelas questões do mundo digital e das gerações que habitam o mundo, já não pode ter lugar em nenhum mundo específico, pois habitamos espaços e tempos de circulação, da invenção, da oralidade difusa em movimentos díspares, na sensação da velocidade da luz, em termos de novidades emergentes. Danielle Alencar e Francimara Costa (2021, p. 1), corroboram com nossas considerações finais, no artigo *Resiliência pedagógica: escolas ribeirinhas frente às variações de seca e cheia do Rio Amazonas*:

Os resultados demonstram que o currículo escolar possui estrutura semelhante ao currículo de escolas urbanas, mas os professores tentam adaptá-lo à sua realidade, ainda que de forma parcial. Foi observada a ausência de uma formação específica para atuação dos professores na educação ribeirinha e a necessidade de um processo de adaptação constante das práticas educativas, de acordo com a sazonalidade de seca e cheia do Rio Amazonas. Tais necessidades resultam em reelaborações curriculares e de planejamentos, mudanças sazonais de estratégias de aulas e criação de práticas, além da necessidade de adaptação do ambiente escolar à falta de material e de infraestrutura adequada.

Ao observarmos a realidade ribeirinha, a partir dos autores aqui reunidos, percebemos as variações existentes nos ambientes escolares não somente por fatores naturais, mas também sociais, econômicas e educacionais, tornando-se necessária a *resiliência pedagógica na educação do campo e da educação ribeirinha* (ALENCAR; COSTA, 2021). Esse cenário mostra que as realidades socioculturais influenciam intrinsecamente e de maneira expressiva na educação de suas populações. Dito isso, Rubem Alves (1981, p. 92-107) nos lembra, em *Pescadores e Anzóis*, da relevância dos caminhos estabelecidos à produção de novas experiências que movimentam um novo presente:

Quando os cientistas compreenderem que eles pertencem ao mesmo clube que os caçadores, pescadores e detetives, descobrirão que o seu trabalho é muito mais excitante do que pode parecer. Além disto, poderão ganhar uma dose extra de sabedoria, paciência e humildade, caçando, pescando, quando não lendo aventuras de Sherlock Holmes. *Teorias são redes; somente aqueles que as lançam pescarão alguma coisa.* [...] É evidente que nem as redes dos pescadores, nem as redes dos cientistas, caem dos céus. Elas têm de ser construídas. O pescador faz suas redes com fios. O cientista faz suas redes com palavras. Estas redes construídas com palavras têm o nome de teorias. [...] Galileu, ao propor a matemática como a linguagem a ser usada para traduzir a natureza, na realidade construiu uma rede cujas malhas deixam passar cheiros, sons, cores, sensações táteis – por razões óbvias: estes não eram os peixes que Galileu queria. [...] Uma rede vale não só pelo que pega mas também pelo que deixa passar. [...] Da mesma forma como os anzóis predeterminam os resultados

da pescaria, os métodos predeterminam o resultado da pesquisa. Porque os métodos são preparados de antemão para pegar aquilo que desejamos pegar.

Diante dos caminhos metodológicos aqui traçados e dos recortes dos trabalhos analisados durante a revisão de literatura, observamos que ainda são poucas as pesquisas existentes, até o momento, que abordam a temática das escolas ribeirinhas em meio às transições tecnológicas do tapiri digital, sob a perspectiva das melhorias para os processos de educação dos povos ribeirinhos da Amazônia.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: a educação ribeirinha à deriva...

As reflexões finais deste trabalho apontam que, para além da adesão a políticas públicas e a pacotes de recursos tecnológicos propriamente ditos, as escolas ribeirinhas nesta cultura digital precisam contemplar o reconhecimento do papel de todos os sujeitos de linguagem, seus multiletramentos sociais, para, de fato, conduzir à educação inclusiva, sociocultural, emancipatória e humanista, estimulando a criticidade que desvela a tecnologia como ato humano imanente ao ser de relações com o outro no mundo. Amparados em metáforas vivas que são os vínculos privilegiados que transportam os sentidos da vida cotidiana de um mundo semântico para um outro, participando da co-construção, de agenciamentos coletivos de enunciação e argumentação.

É a experiência prática da vida a base da criatividade popular, que mostra a força e o potencial criativo de (re)construção quando desenvolvemos uma pesquisa científica. Isso nos dá a responsabilidade de estarmos atentos a todas as formas de abdução virtualmente contidas nas metáforas, ou seja, as hipercomplexas ou hipocodificadas (SANTAELLA, 2012). Daí o aspecto social dessa pesquisa, marcado pela cultura ribeirinha e que se propõe cooperativa, metafórica, heterogênea, de uma realidade plural e complexa da educação do campo.

Durante o percurso da pesquisa, da coleta dos dados e das análises interpretativas, observamos o quão a população ribeirinha foi, de fato, afetada pelas carências e limites da inclusão digital e como a educação é desprestigiada pelas políticas públicas. Em uma análise histórico-crítica, podemos notar a triste herança desde a colonização até os dias atuais. E como a população do campo foi marginalizada, explorada e privada de direitos. Grande parte dessa herança vem da exploração do capital humano, desde os africanos, passando pelos povos indígenas que habitavam o Brasil e os imigrantes.

Vale destacar que a educação do campo foi surgindo graças à presença atuante de movimentos sociais que pressionavam o poder público para a garantia do acesso à educação. Nesse contexto, a inclusão digital tomou o mesmo caminho, sendo refletida para o mundo os milhões de crianças, jovens, adultos e famílias, sem acesso à educação durante a pandemia. Diante do exposto, pode-se concluir que:

[...] 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. (VELOSO; BONILLA; PRETTO, 2016, p. 43).

Dentre os nossos objetivos iniciais constava o de analisar as discussões produzidas no Brasil e estruturantes da educação do campo/ribeirinha. Aqui destacamos que não encontramos trabalhos voltados para a região amazônica e inclusão digital de estudantes ribeirinhos na Amazônia. Dentre os objetivos específicos, pretendíamos problematizar os trabalhos discentes produzidos no Brasil voltados à inclusão digital ribeirinha. Nesse contexto, observamos que grande parte das pesquisas destacam a inclusão digital, porém, em temáticas específicas e não voltadas para a população ribeirinha e as escolas amazônicas do campo.

Em nosso estudo também pretendíamos identificar as políticas públicas estruturantes para a educação do campo no contexto amazônico. Nessa perspectiva, conseguimos diagnosticar que a aplicabilidade dessas políticas é deficitária e não garante o que é previsto nas leis federais, estaduais e municipais para a qualificação do atendimento da população do campo, em termos de acesso à escolarização e aos instrumentos culturais de ensino. Em se tratando da inclusão digital, ela caminha a passos lentos, tornando cada vez mais o distanciamento da educação urbana e rural, que hoje não mais se separa do mundo tecnológico.

E o último objetivo seria dar visibilidade às discussões acerca das ambiguidades e contradições das experiências socioculturais das populações ribeirinhas, a partir dos trabalhos mapeados na pesquisa. Vale destacar que buscamos colaborar para a pesquisa voltada à educação e inclusão digital da população no campo. Pretendíamos, dessa forma, apoiar a investigação científica voltada para as minorias escolares que apenas refletem as formas de discriminação social, econômica e cultural presentes no Brasil.

Nosso anseio em desvelar a realidade através do olhar para a Amazônia e a especificidade do seu povo nos levou a reconhecer as fragilidades dos recursos digitais existentes, porém, pouco se faz pelo sujeito amazônico, pouco se sabe e pouco se pesquisa sobre a sua cultura, educação e sociedade. Contudo, gostaríamos que o estudo se torne um subsídio para a revisão crítica da realidade pungente e que de alguma forma contribua para novas pesquisas voltadas à inclusão digital e tecnológica das escolas do campo no contexto amazônico.

Por fim, desejamos que a pesquisa contribua para análises futuras, principalmente pelo período de restrições e de grandes lutas onde foi desenvolvida. A pandemia da Covid-19 enalteceu as mazelas sociais, educacionais e culturais. Tornando mais evidentes os problemas

sociais e a fragilidade das populações menos favorecidas do nosso país. O mundo parou e as escolas fecharam. A única forma de se fazer o processo de ensino e de aprendizagem era através das telas e da conexão com a internet.

Sem telas e sem conexão, professores e estudantes entre os rios e florestas estavam privados da educação e em pleno processo de exclusão digital. Milhões foram prejudicados e os prejuízos ainda estão sendo contabilizados pelos altos índices de evasão, problemas de alfabetização em multiletramentos e de adoecimento dos sujeitos da educação, que precisarão de um bom tempo para serem recuperados. No entanto, carregam consigo outras mazelas que historicamente foram constituídas pela exploração do capital humano e privação da cidadania.

Os resultados mostraram que outros estudos precisam ser desenvolvidos para o acompanhamento do processo de inclusão digital nas escolas e comunidades ribeirinhas. A escola não é uma ilha isolada do mundo, ainda mais esse que se desenha em um mundo de imagens, (hiper)textos, sons e conexões cada vez mais rápidas. O mundo nos revela como uma aldeia global e no centro dele muitas discussões sobre a Amazônia. Mas, o primeiro olhar deve ser aquele que habita as florestas e dela tira seus recursos. Precisamos reaprender a ver com as pedagogias indígenas para entender o mundo da cultura digital a partir da dimensão social do saber, retomando o provérbio africano de que *é preciso uma aldeia para se educar uma criança*. A aprendizagem da cultura digital só ocorre a partir de um conhecimento conectado com a realidade, que nos toca em relação ao outro, à natureza, principalmente daqueles que são diferentes de nós. A informação transformada em conhecimento é hoje um momento privilegiado para que todos pudessem apreender o mundo, sem destruir os rios, as culturas e as florestas. A inclusão digital garante o acesso ao conhecimento de diferentes culturas, populações e, especialmente, que a educação aconteça de qualquer tapiri, casa ou aldeia global habitada por sujeitos sociais.

Portanto, gostaríamos de vislumbrar novas pesquisas sobre a educação do campo e a inclusão digital voltadas para o contexto Amazônico. “Na verdade, é fácil alinhar uma lista de livros, teorias e conceitos que os professores devem conhecer. Difícil, é ensiná-los de maneira problematizadora, emancipadora, a partir de reflexões centradas na vida, na cultura e no exercício da profissão” (NÓVOA, 2022, p. 97). Além, é claro, de que a temática seja explorada mais profundamente em futuras análises sobre como as políticas públicas estão voltadas para minimizar os prejuízos causados pela falta de acesso às tecnologias educacionais no período pandêmico. O acompanhamento através de estudos e pesquisas é fundamental para dar

subsídios à revisão de ações, de projetos, de conhecimentos e de políticas públicas para minimizar os danos causados a milhões de estudantes do Brasil.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALENCAR, Danielle Golvim da Silva; COSTA, Francimara Souza da. Resiliência pedagógica: escolas ribeirinhas frente às variações de seca e cheia do Rio Amazonas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e230347, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202147230347>

ALVES, Rubem. **Filosofia da Ciência**: introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Brasiliense, 1981.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**: Geral e do Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

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.

ARAÚJO, Claudionete Candia. **Os (des)caminhos das águas do Rio Poxim no bairro Jabotiana em Aracaju**: o olhar geoambiental do discente. 2018. 205 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências Ambientais) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, 2018.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 4. ed. Tradução: Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

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

BERNARDES, Linda Omar Alves. **A participação discente em projetos de extensão da Universidade Federal de São Paulo: uma análise a partir de coordenadores e egressos.** 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, 2005.

BERGMANN, Melissa. **Análise da percepção ambiental da população ribeirinha do Rio Santo Cristo e de estudantes e professores de duas escolas públicas, município de Giruá, RS.** 2007. 104f. Dissertação (Mestrado em Ecologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BICALHO, Ramofly dos Santos. História da Educação do Campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais. **Teias**, Dossiê: Micropolítica, democracia e educação, v. 18, n. 51, out./dez. 2017. DOI: 10.12957/teias.2017. 24758

BOMBASSARO, Luiz Carlos *et al.* **Percursos Hermenêuticos e Políticos: Homenagem a Hans-Georg Flinckinger.** Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2014.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca (orgs.). **Inclusão digital: polêmica contemporânea.** Salvador: EDUFBA, 2011. DOI: <https://static.scielo.org/scielobooks/qfgmr/pdf/bonilla-9788523212063.pdf>

BONILLA, Maria Helena Silveira; OLIVEIRA, Paulo Cezar Souza de. Inclusão Digital: ambiguidades em curso. In: BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca (orgs.). **Inclusão Digital: polêmica contemporânea.** Salvador: EDUFBA, 2011. p. 23-48.

BORGES, Heloisa. Educação do Campo e os Planos de Educação. **Revista Amazônica: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, v. 1, n. 1, p. 96 -117, 2017.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa.** Brasília: República Federativa do Brasil, 1988.

BRASIL. **Escola Ativa:** Alfabetização e letramento. Brasília: SECAD/MEC, 2010a.

BRASIL. **Escola Ativa:** Orientações pedagógicas para a formação de educadores e educadoras. Brasília: SECAD/ MEC, 2010b.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9394/96. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 26 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Referências para uma política Nacional da Educação do Campo. In: **Caderno de Subsídios**. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

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

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf Acesso em: 26 abr. 2021.

BRITO, Maria Augusta Raposo de Barros. **Educação matemática, cultura amazônica e prática pedagógica:** a margem de um rio. 2008. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do**

Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-266. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf> Acesso em: 26 abr. 2021.

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.

CAMPOS, Juliano de. **Princesa preta não existe: o ensino de arte entre telas e infâncias.** 2017. 105p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/172198>. Acesso em: 26 abr. 2020.

CAMPOS, Luis Fernando Altenfelder de Arruda; LASTORIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco. Semiformação e inteligência artificial no ensino. **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, e20180105, 2020. Doi: <http://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0105>

CARDOSO, Danielle Regina do Amaral. **O ofuscamento da infância no brilho das telas: relações entre teoria crítica, educação e sociedade.** 2016. 221 p. Tese (Doutorado em Ciências e Letras) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/137984>. Acesso em: 26 abr. 2020.

CHATEAUBRIAND, Annunziata Donadio, *et al.* **Redes do Tupé: espacialização e informações das comunidades.** Manaus: EDUA, 2009.

CONTE, Elaine; OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach. Interloções das pesquisas em tecnologias na educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 44, p. 1-15, 2018.

CORSARO, William. **A Sociologia da Infância.** Thousand Oaks: Pine Forge Press, 1997.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de. **Cartografias da educação na Amazônia rural ribeirinha: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em uma escola do município de Breves/Pará.** 2007. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência.** São Paulo: Atlas, 1985.

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

DHEIN, Carolina Freire de Araujo; FEIJOO, Ana Maria Lopez Calvo de. Uma compreensão psicossocial das compulsões na contemporaneidade. **ECOS**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 173-183, 2014. Disponível em: <http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/1348>. Acesso em: 29 abr. 2020.

DONADEL, Tamara Biasi. **Mundo Acelerado, crianças aceleradas: sem tempo de brincar e se-movimentar.** 2017. 84p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira; NICIDA, Lucia Regina de Azevedo (org.). **História e educação na Amazônia.** Manaus: EDUA: UEA, 2016.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.** São Paulo: Editora Autores Associados, 2005.

FÁVERO, Osmar (Org.). **Cultura popular e educação popular: memória dos anos sessenta.** Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FERNANDES, Larissa Krüger. **Infância urbana e novas tecnologias: uma análise pela perspectiva da criança.** 2018. 142p. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/32310> Acesso em: 25 abr. 2020.

FERREIRA, Victor Barcelos; COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz. Entre a intenção e o gesto: desafios para a educação durante a pandemia. **Observatório das desigualdades**, 29 de abril 2020. Disponível em: <http://observatoriodesigualdades.fjp.mg.gov.br/?p=992> Acesso em: 25 abr. 2022.

FERREIRA, Lenise Maria da Silva. **Mulheres e docência**: histórias de vida e experiências na Amazônia ribeirinha. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

FIGUEIREDO, Débora Cavalcante de. **Playground virtual e indústria cultural**: um estudo frankfurtiano acerca do consumo das novas tecnologias na infância. 2017. 159p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/24605>. Acesso em: 25 abr. 2020.

FIGUEIREDO, Aguinaldo Nascimento. **História do Amazonas**. Manaus: Valer, 2011.

FORTUNA, Tânia Ramos. Cultura lúdica na era digital: efeitos no comportamento infantojuvenil. **Em aberto**, Brasília, v. 31, n. 102, p. 165-175, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3692> Acesso em: 28 jan. 2020.

FREIRE, Paulo *et al.* **Vivendo e aprendendo**: experiências do IDAC em educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1982.

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.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

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>

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GLÓRIA, Sidiney Araújo. **Estudos hidrológicos como subsídio para a melhoria do acesso dos alunos do ensino fundamental às escolas ribeirinhas na bacia do Tarumã-Mirim, Manaus/AM**. Manaus, AM: UFAM, 2012.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HERRAN, Wallace Chriciano Souza. **Inclusão digital e alfabetização científico - tecnológico: um estudo com crianças nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2017. 104p. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino de Ciências) - Universidade do Estado do Amazonas, Amazonas, 2017. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/2482>. Acesso em: 24 abr. 2020.

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.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais**. Tradução: Luiz Repa; São Paulo: Editora 34, 2003.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação do campo**. Brasília: INEP, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Panorama+da+Educa%C3%A7%C3%A3o>

[o+do+Campo/5b9c2ed7-208b-48ff-a803-cd3851c5c6c9?version=1.2](https://doi.org/10.11606/S1677-6833.202100000000) Acesso em: 17 ago. 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 1. ed. Campinas: Papiros, 2007.

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.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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.

MALHEIROS, Joaquina Barboza. **Desafios e possibilidades do ensino de Ciências/Química em uma escola ribeirinha: investigação temática Freireana e a perspectiva intercultural**. 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

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.

MELO, Iranira Geminiano de. **A educação no Instituto Federal de Rondônia: visando a reprodução ou a transformação social?** 2014. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2014.

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_S_A21_ID1971_03082018191112.pdf Acesso em: 17 ago. 2021.

MORAN, José Manuel. **Desafios na Comunicação Pessoal: as mídias na educação**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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.

NOBRE, Natiély Ramyla de Almeida Ferreira. **Das águas do rio ao som das aves pantaneiras: a formação para o trabalho em escolas ribeirinhas do Pantanal sul-matogrossense na visão de professoras alfabetizadoras**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, Corumbá, 2021.

NÓVOA, António. **Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar**. Com a colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo (verbete). In: CALDART, Roseli Saete *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.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

PENTEADO, Fabiana Rampelotto. **Inclusão Digital na Educação Infantil: culturas infantis nas culturas contemporâneas**. 2016. 82p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/13625>. Acesso em: 29 abr. 2020.

PEREIRA, Silvana F.; CONTE, Elaine; DIAS, Márcia G. Competência humana e digital - fronteiras ao aprender cooperativo. **Educação e Emancipação**, UFMA, v. 10, p. 122-146, 2017.

PEREIRA, Ana Pâmela Guimarães. **Recursos Educacionais Abertos: contextualização da Tecnologia da Informação e Comunicação em uma escola na comunidade ribeirinha do município de Juruti/PA**. 2019. 140 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

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.

PIMENTEL, Reidevandro Machado da Silva. **O uso de equipamentos de proteção individual - EPIs na educação profissional do IFAM Campus Parintins: sensibilizar para prevenir acidentes e promover saúde**. 2019. 67 f. (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.

QUADROS, Daniela Caetano Bianchini de. **Acesso, ações afirmativas e lei de cotas na educação superior**: Universidade Federal do Paraná – Litoral. 2019. 148 f. Dissertação

(Mestrado em Desenvolvimento Territorial Sustentável) - Universidade Federal do Paraná, Matinhos, 2019.

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.

RUSSO, Kelly; MAGNAN, Marie-Odile; SOARES, Roberta. A pandemia que amplia as desigualdades: a Covid-19 e o sistema educativo de Quebec/Canadá. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015915, p. 1-28, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15915.073>

SAMPAIO, Juliana *et al.* Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface**, v. 18, n. 2, p. 1299-1312, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/dGn6dRF4VHzHQJyXHNSZNND/abstract/?lang=pt> Acesso em: 17 ago. 2021.

SANTANA, Milane Souza; LIMA FILHO, Roque Antônio Ferreira; REIS, Deyse Almeida. **Ensino remoto nas escolas do campo: um olhar para as tecnologias digitais nas escolas e domicílios rurais do Brasil**. Research, Society and Development, v. 10, n. 10, e497101018765, 2021.

SANTO, Cristina do Espírito. **Ações de um projeto de extensão universitária na promoção de saúde de uma população ribeirinha da região amazônica**. 2018. 87p. Tese (Doutorado em Odontologia) – Universidade de São Paulo, Bauru, 2018.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: Técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2004.

SANTOS, Albenita Ribeiro dos. **A educação ambiental como apoio ao manuseio e tratamento dos resíduos sólidos em comunidades ribeirinhas: estudo de caso em Abaetetuba-PA**. 2019. 170 f. Dissertação (Mestrado em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2019.

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

SANTAELLA, Lucia. **Imagem:** cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras. 2008.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é a Semiótica.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

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.

SILVEIRA, Mara Rubia Ribeiro Diniz. **Caminhos feitos de água, conhecimento e cidadania:** educação em ciências numa escola ribeirinha. 2007. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

SILVA, Lucicléia Pereira da. **Conflitos socioambientais:** uma proposta de investigação-ação à luz da educação ambiental dialógico-problematizadora. 2016. 185 f. Tese (Doutorado em Ciências Ambientais) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SILVA, Emeson Tavares da. **Atrás dos nossos direitos, porque esse povo quer destruir a gente:** memórias, trajetórias e lutas dos atingidos por barragens no Agreste Paraibano. 2012. 155 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2012.

SIÑANIS, Cristina; PALERMO, Zulma. Heterogeneidad estructural y re-existencia en la escucha. **MILLCAYAC - Revista Digital de Ciencias Sociales**, v. II, n. 3, p. 105-113 2015. Disponível em: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millcadigital/article/view/525/323> Acesso em: 20 jan. 2022.

SOUZA, Adriana Costa de. **Representações de Estudantes de uma Comunidade Ribeirinha sobre a Floresta Amazônica**. 2020. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

VELOSO, Maristela Midlej Silva de Araujo; 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

XIMENES, Lenita da Silva Vieira. **Saúde e ambiente da população ribeirinha – área urbana de Aquidauana e Anastácio/MS**: análise do contexto geográfico. 2017. 71 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Aquidauana, MS, 2017.

ANEXO A – IMAGENS DAS COMUNIDADES RIBEIRINHAS

Mais algumas imagens que nos remetem à cultura do homem Amazônico, sua infância em meio aos rios e florestas e total integração com a natureza. Elencamos aqui uma série de fotografias, algumas de acervo pessoal nas andanças pelas comunidades ribeirinhas do Tarumã-mirim e outras conseguidas através da visita da Mostra de fotografias e imagens que aconteceu na Galeria do Largo na cidade, de Manaus, em maio de 2022.

Figura 14 - Placa de identificação de uma Comunidade



Fonte: *Google Imagens*.

Figura 15 - Escola Municipal Paulo Freire



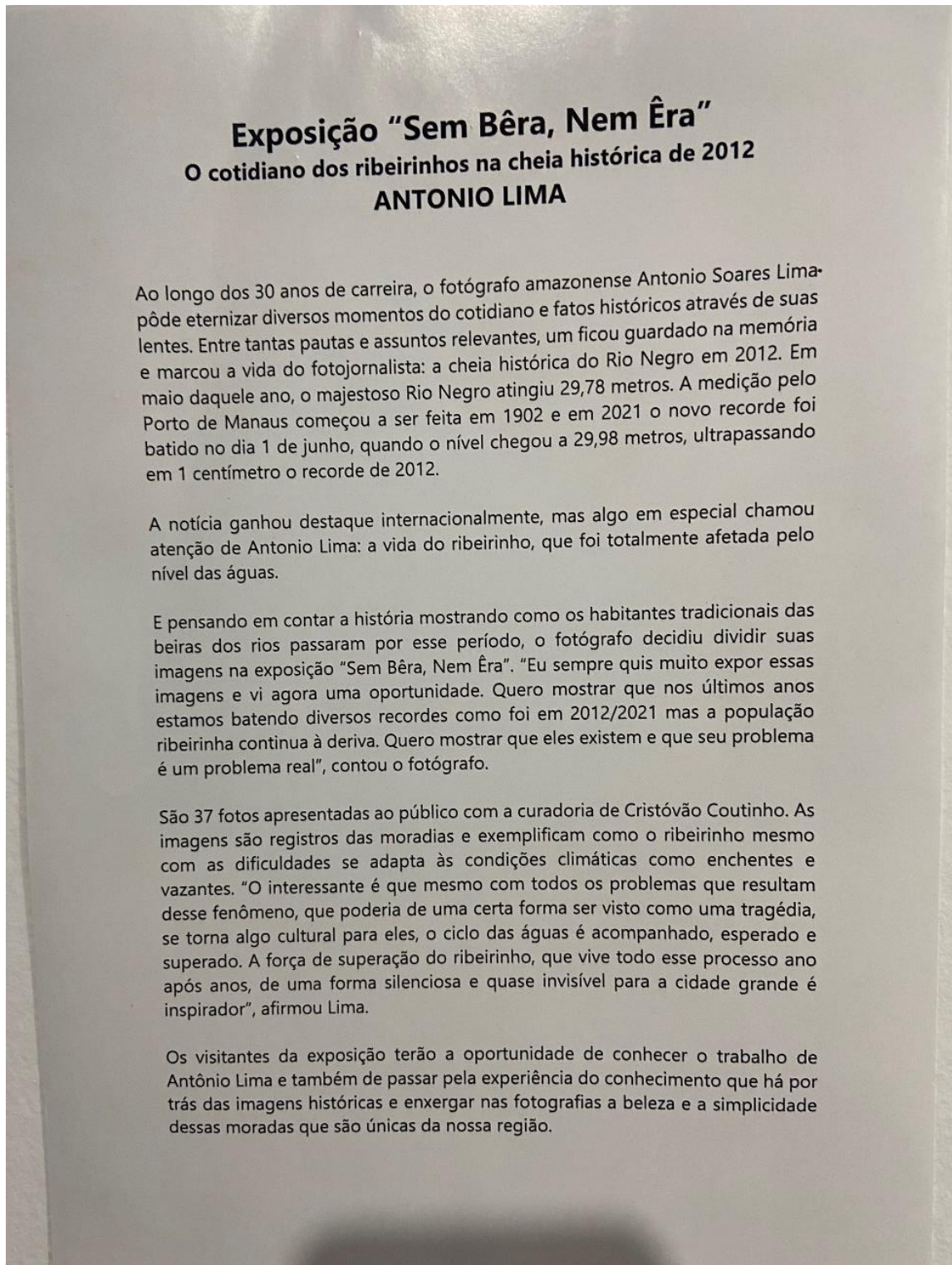
Fonte: *Google Imagens*.

Figura 16 - Cartaz da Mostra – Espaços e Mediações



Fonte: Acervo da autora (2022).

Figura 17 - Texto sobre a Exposição “Sem Bêra e Nem Êra”, de Antonio Lima



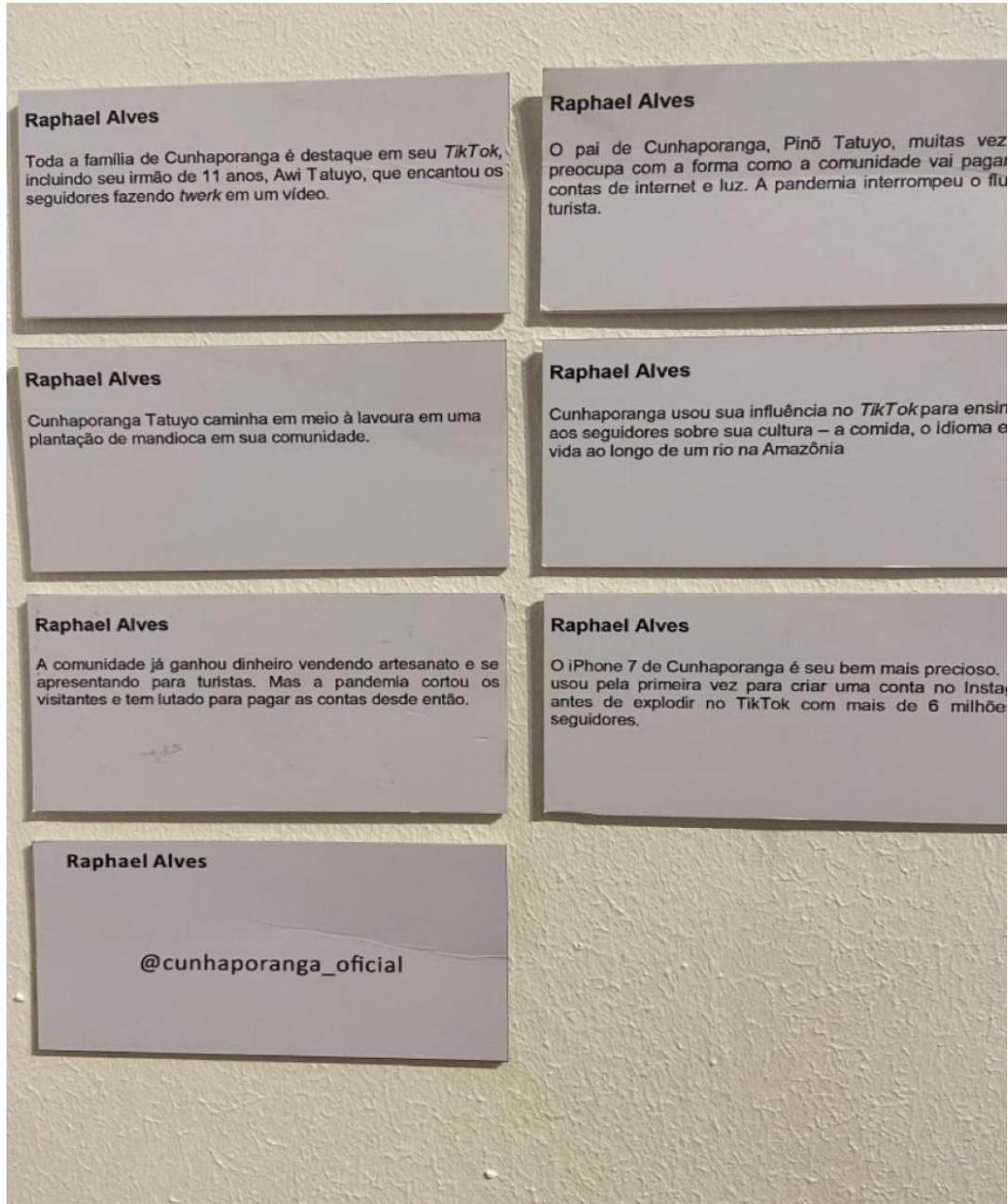
Fonte: Acervo da autora (2022).

Figura 18 - Fotografia de Raphael Alves



Fonte: Acervo da autora (2022).

Figura 19 - Legenda das fotos de Raphael Alves



Fonte: Acervo da autora (2022).

Figura 20 - Quadro de fotografias, de Raphael Alves



Fonte: Acervo da autora (2022).

Figura 21 - Texto da exposição “entre sonhos e telas, mundos imaginados”

ENTRE SONHOS E TELAS, MUNDOS IMAGINADOS

“No princípio o mundo não existia. As trevas cobriam tudo. Quando não havia nada, brotou uma mulher de si mesma. Surgiu suspensa sobre seus bancos mágicos e cobriu-se de enfeites que se transformaram em uma morada. Chama-se etān bē tali bu. Ela própria se chamava Yebā bēlô, ou seja, avó do universo.” Assim inicia o livro *Antes o mundo não existia*, de Firmiano Lana e Luís Lana, ou Umúsin Panlôn Kumu e Tolamān Kenhiri, seus nomes na língua indígena. Esta é a narrativa da origem do mundo segundo a cosmogonia Desana, a revelação de uma visão original sobre a humanidade, sonhada em tempos ancestrais e transmitida oralmente de geração em geração. Essa narrativa foi registrada por meio da escrita por Luís, filho de Firmiano, que transcreveu os mitos narrados pelo pai, como forma de perpetuá-los para as novas gerações. Nesse contexto de contato e transformação entre as sociedades indígena e não-indígena, estimulados por missionários e antropólogos, novos recursos foram sendo mobilizados pelos indígenas para não apenas registrar e difundir seus mitos por meio das palavras, mas também por meio de imagens. Além da escrita, Luís Lana também desenhou a mitologia Desana, mas foi seu primo Feliciano Lana quem mais se dedicou a isto, notabilizando-se por desenhar muitos dos mitos e histórias das etnias do Alto Rio Negro durante décadas. Da imaginação para os desenhos, um novo mundo se revelou, abrindo um importante capítulo na arte indígena contemporânea no Brasil.

O encontro entre indígenas e não-indígenas na cidade de Manaus, ocorrido entre as décadas de 1960 e 1970, tem na figura do padre Casimiro Béksta, que atuou por mais de 20 anos nas missões salesianas do Alto Rio Negro, um elemento central. Em seu entorno, intelectuais e artistas, indígenas e não-indígenas, colocaram em diálogo diferentes saberes e práticas, aproximando arte e mitologia. Daí surgiram algumas das mais interessantes manifestações artísticas ocorridas no Amazonas no período, entre elas as peças indígenas do Teatro Experimental do Sesc - TESC, os desenhos de Feliciano Lana e o livro de Luís e Firmiriano Lana. Este contexto inspira a seleção de trabalhos audiovisuais desta exposição.

O documentário *O começo antes do começo* (1975), dirigido por Márcio Souza e Roberto Kahané, apresenta um depoimento do padre Casimiro Béksta sobre sua relação com Luís e Feliciano Lana, sendo deste último os desenhos que ilustram o mito apresentado no filme. Um registro histórico da obra desse pioneiro artista indígena contemporâneo. Ainda em diálogo com esse contexto, a série de vídeos *Branco Experimento Dessana* (2021), de Dimas Mendonça, revisita o texto e as melodias da peça musical *Dessana*, do Tesc, montada originalmente em 1975, peça inspirada pela cosmogonia dessa etnia, montagem que contou com a colaboração de Luís e Feliciano. Em ambos os casos, artistas não-indígenas, inspirados pela mitologia Dessana, se lançam a interpretar essa cosmogonia em gestos artísticos diversos, registrados por meio do audiovisual.

Em outra chave de interpretação, retornamos às questões indígenas com os trabalhos *Lithipokoroda (Video Performance Manifesto)* (2001) e *Ooni* (2001), que apresentam uma jovem geração de artistas indígenas oriunda do Alto Rio Negro, com a artista Lilly Baniwa à frente, que têm renovado a produção artística do Amazonas, lançando mão de diferentes regimes estéticos, passando pela performance, pela dança, pelo teatro, pelo cinema e pela pintura, promovendo novas formas de diálogo entre tradição e modernidade, entre mito e história, protagonizando um momento de renovação na arte indígena brasileira contemporânea, colocando em outros termos questões relacionadas à identidade indígena, sua cosmogonia e seus saberes, promovendo assim novas visualidades para a arte indígena.

Neste pequeno conjunto de vídeos encontramos elementos importantes para conhecer um pouco do diálogo entre saberes indígenas e não-indígenas, mobilizados para a produção artística que se interessou por interpretar questões ligadas às cosmogonias dos povos originários por meio da arte, com um recorte específico para o Amazonas, destacando personagens históricos e personagens atuais que entre sonhos e telas, nos revelam mundos imaginados.

Gustavo Soranz

Curador/ Mostra Vídeos

Figura 22 - Banner com os autores das fotografias, imagens, desenhos, pinturas e documentários da exposição

MOSTRA DE FOTOGRAFIA
I. MARGENS
CURADORIA ALBERTO CÉSAR ARAÚJO

ALONSO JÚNIOR
ANDRESSA ZUMPARO
BU'Ú KENNEDY
CUNHAPORANGA TATUYO
CRUUPPOHRE AKROÁ GAMELLA
JULIANA PESQUEIRA
PAULO DESANA
RAPHAEL ALVES
ROBERT COELHO
SAMELA SATERÉ - MAWÉ
TAYNÁ SATERÉ - MAWÉ

Abertura: 24 de Maio de 2022- 18h
Visitação: Terça a domingo, de 15 às 20h
Galeria do Largo
R. Costa Azevedo, 290
Largo de São Sebastião - Centro

 **AADC**
Secretaria de
Cultura e Economia
Criativa

 **AMAZONAS**
GOVERNO DO ESTADO

Fonte: Acervo da autora (2022).

Figura 23 - Lancha do Transporte Escolar



Fonte: Acervo da autora (2022).

Figura 24 - Terreno da Escola Paulo Freire Cartaz da Mostra



Fonte: Acervo da autora (2022).

Figura 25 - Estudante da escola e morador da comunidade



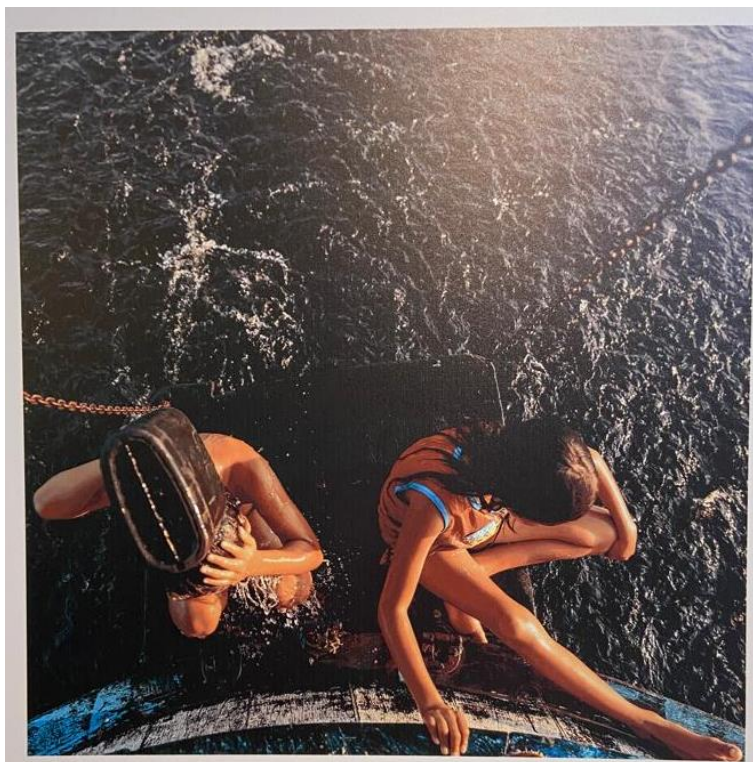
Fonte: Acervo da autora (2022).

Figura 26 - Fotografia de Tayna Sateré na comunidade indígena



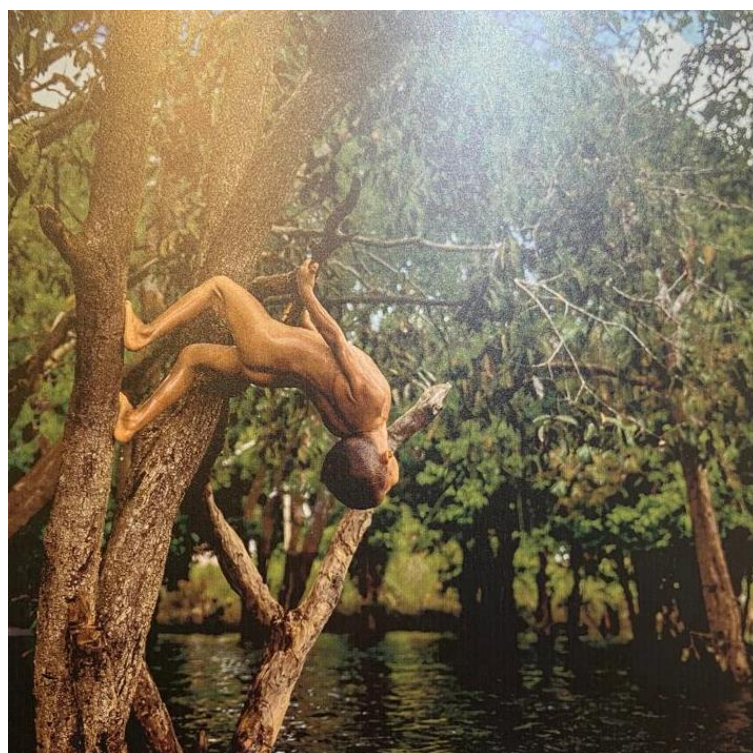
Fonte: Acervo da autora (2022).

Figura 27 - Fotografia de Tayna Sateré na comunidade indígena



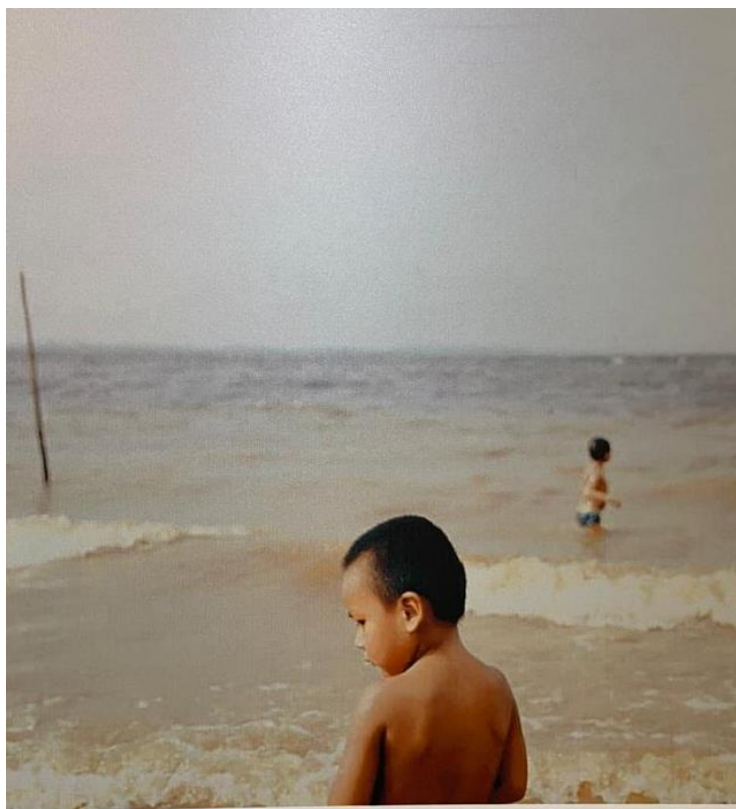
Fonte: Acervo da autora (2022).

Figura 28 - Fotografia de Tayna Sateré na comunidade indígena



Fonte: Acervo da autora (2022).

Figura 29 - Fotografia de Tayna Sateré na comunidade indígena



Fonte: Acervo da autora (2022).

Figura 30 - Fotografia de Tayna Sateré na comunidade indígena



Fonte: Acervo da autora (2022).

Figura 31 - Fotografia de Tayna Sateré na comunidade indígena



Fonte: Acervo da autora (2022).

Figura 32 - Informações sobre as fotografias de Tayna Sateré

Tayná Sateré Rio Andirá, Barreirinha (AM)	Tayná Sateré Terra Indígena Andirá-Marau	Tayná Sateré Terra Indígena Andirá-Marau	Tayná Sateré Freguesia do Andirá, Barreirinha (AM)
Tayná Sateré Terra Indígena Andirá-Marau	Tayná Sateré Praia do Catureté, Rio Andirá, Barreirinha (AM)	Tayná Sateré Freguesia do Andirá, Barreirinha (AM)	Tayná Sateré Praia do Catureté, Rio Andirá, Barreirinha (AM)

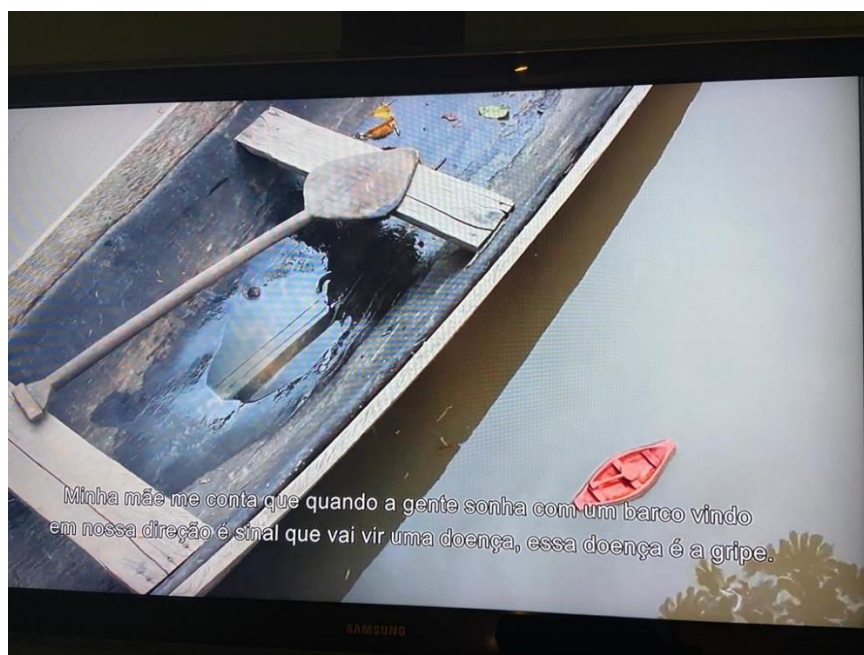
Fonte: Acervo da autora (2022).

Figura 33 - Imagens do documentário apresentado na Mostra de fotografias



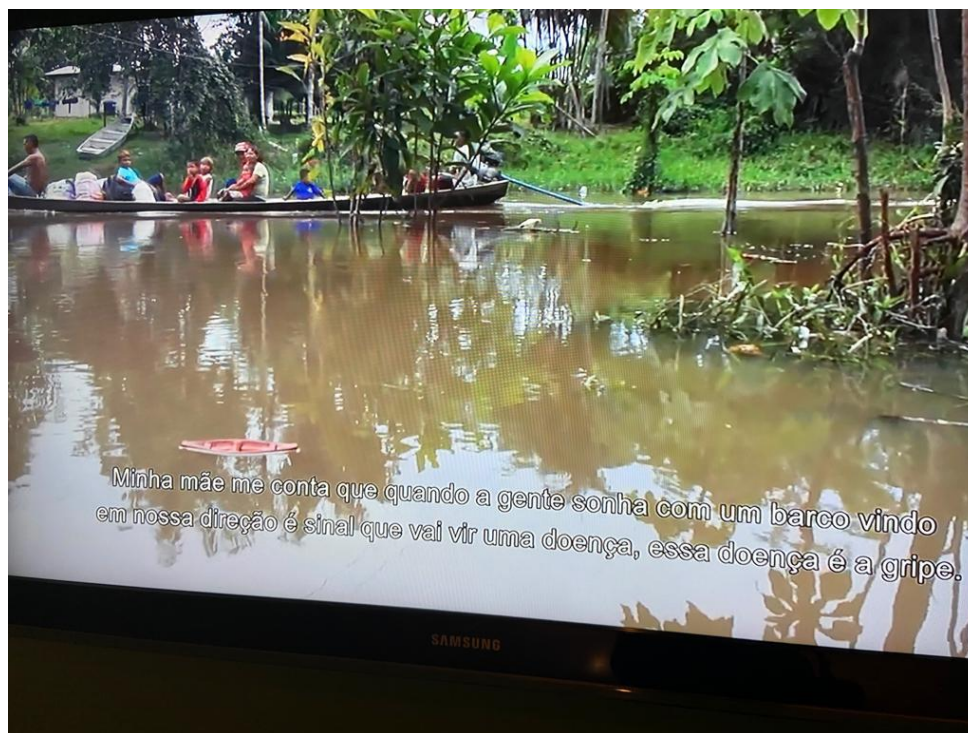
Fonte: Acervo da autora (2022).

Figura 34 - Imagens do documentário apresentado na Mostra de fotografias



Fonte: Acervo da autora (2022).

Figura 35 - Imagens do documentário apresentado na Mostra de fotografias



Fonte: Acervo da autora (2022).

Figura 36 - Imagens do documentário apresentado na Mostra de fotografias



Fonte: Acervo da autora (2022).

Figura 37 - Imagens do documentário apresentado na Mostra de fotografias



Fonte: Acervo da autora (2022).

Figura 38 - Imagens do documentário apresentado na Mostra de fotografias



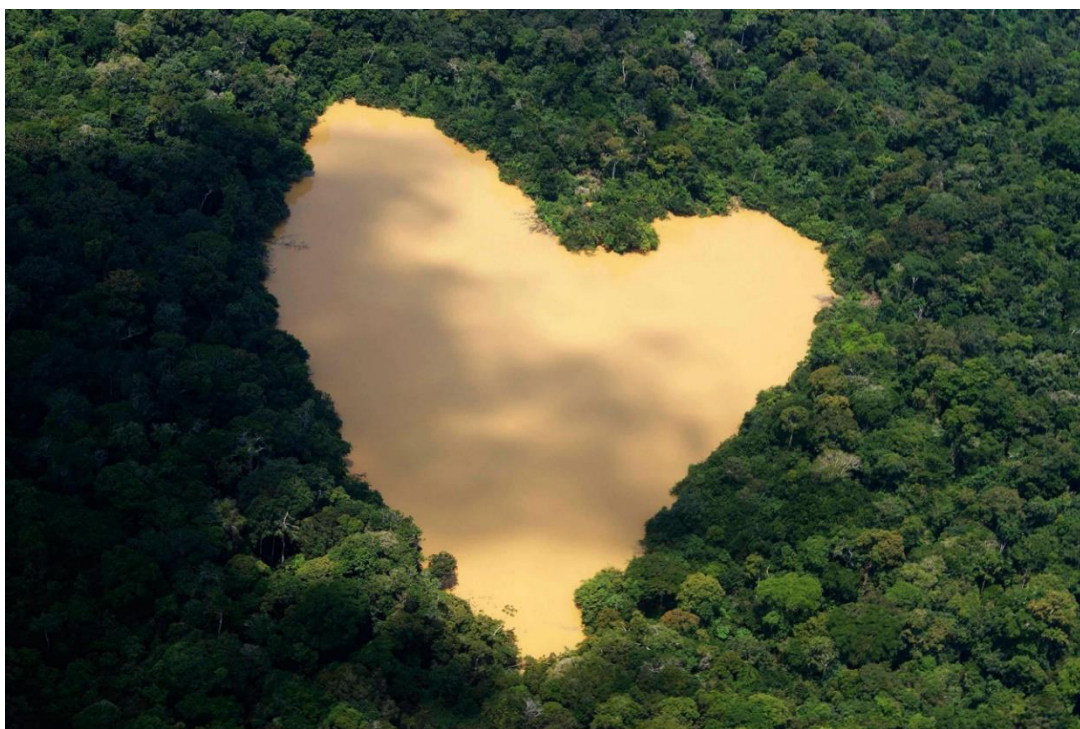
Fonte: Acervo da autora (2022).

Figura 39 – Imagem “Os Estatutos do Homem” (1977)



Fonte: Acervo da autora (2022).

Figura 40 – O mundo das imagens: um coração na Amazônia?



Fonte: Acervo da autora (2022).

ANEXO B – ATA INSTITUCIONAL



Credenciamento: Portaria N° 597, de 05/05/2017 - DOU de 08/05/2017

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MINTER MANAUS
ATA 012/2022
DEFESA DE TRABALHO FINAL

Aos trinta e um dias do mês de agosto de dois mil e vinte e dois, às nove horas, por videoconferência, (meet.google.com/nyv-jwww-ity), teve lugar o ato público de Defesa de Dissertação de Mestrado em Educação intitulado: **TAPIRI DIGITAL: PERSPECTIVAS RELACIONADAS À EDUCAÇÃO DO CAMPO E ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS**, de Bernadeth Vital Avelino Filha, aluna do Curso de Mestrado em Educação Minter Manaus, perante a Banca Examinadora constituída pelas as professoras doutoras Hildegard Susana Jung e Debora Dalbosco Dell'Aglio, ambas da Universidade La Salle, Esther Caldino Mérida, da Universidad Marista UMA, México e o professor doutor Guilherme Mendes Tomaz dos Santos, da Universidade Federal de Rondonia, sob a presidência da professora doutora Elaine Conte, orientadora da mestranda. A Presidenta da Comissão Examinadora abriu os trabalhos apresentando os membros da Banca Examinadora e cumprimentando as pessoas presentes que vieram prestigiar o ato. Após informar sobre a ordem dos trabalhos, passou à palavra a mestranda para apresentar uma síntese de sua dissertação. Na sequência, os membros da Banca passaram a arguir na seguinte ordem: Dr. Guilherme Mendes Tomaz dos Santos, Dra. Debora Dalbosco Dell'Aglio, Drª Hildegard Susana Jung e a Dra. Esther Caldino Mérida, que enviou parecer, tendo sido dada a palavra a mestranda para respostas após cada uma das arguições. A Banca reuniu-se então para deliberar. A Banca **aprova a dissertação**, sugere que a mestranda acolha as contribuições contidas nos pareceres individuais, bem como as observações surgidas durante o diálogo com os examinadores, em comum acordo com sua orientadora. Nada mais havendo a constar, foi lavrada a presente ata que vai assinada por secretária e pelos integrantes da Banca Examinadora. Canoas, 31 de agosto de 2022.

Prof. Dra. Elaine Conte
 Presidenta da Banca - Orientadora

Prof. Dra. Debora Dalbosco Dell'Aglio
 Examinadora

Prof. Dra. Esther Caldino Mérida
 Examinadora

Prof. Drª. Hildegard Susana Jung
 Examinadora

Prof. Dr. Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - Examinador

Silvia Adriana da Silva Soares
 Secretária