****

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**

**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS**

**CAMPUS XXIII - SEABRA/BA**

ELISIANE, ELIVÂNIA, JOCENEIDE, LANUCE, LUDIMILA E PATRÍCIA

**FICHAMENTO DE CITAÇAO DO TEXTO: AS POTENCIALIDADES DAS TIC PARA A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

SEABRA - BA

2018

ELISIANE, ELIVÂNIA, JOCENEIDE, LANUCE, LUDIMILA, PATRÍCIA

**FICHAMENTO DE CITAÇAO DO TEXTO: AS POTENCIALIDADES DAS TIC PARA A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Trabalho apresentado ao Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, Campus XXIII, como parte da exigência da disciplina Tecnologia da Informação e da Comunicação, sob a orientação do professor Vinicius Navarro Morende, no quinto semestre vespertino, do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia.

SEABRA - BA

2018

|  |
| --- |
| AS POTENCIALIDADES DAS TIC PARA A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO (pp. 10 – 60). |
| REGIS, Gisele da Silva. **AS POTENCIALIDADES DAS TIC PARA A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.** Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19278/3/GiseleRegis\_\_Vers%C3%A3o\_\_final2016.pdf. Acesso em: 21 de setembro de 2018. |
| “Novos ambientes se instauram e, com estes, as possibilidades de comunicação e interação se ampliam, de forma que o mundo é um todo cada dia mais unificado e complexo” (p. 10).  “Nesta perspectiva, o campo e a cidade não mais se dicotomizam no tocante às suas culturas, antes, são marcados por realidades distintas, mas não opositoras peculiares em sua diversidade cultural, mas que se imbricam em um contexto no qual as culturas são híbridas criam-se e recriam-se e dialogam entre si. Desta maneira, a circulação campo cidade se intensifica, e determinadas ações se tornam homogeneizadas e comuns tanto ao campo, quanto à cidade” (p. 10).  “Na luta por educação e emancipação, os povos do campo criam outros modelos de educar (ARROYO, 2012b), que rompem a linearidade da educação tradicional e buscam relacionar a educação ao seu contexto cultural, à escola e à comunidade. Deste modo, a escola não é uma entidade isolada e único lugar de produção do saber” (p. 11).  “A Pedagogia da Alternância como uma proposta educativa vinda essencialmente do contexto rural e que, ao propor outro espaço de formação ao aluno, que se dá para além da escola, consagra novas possibilidades de aprender, de ser e de formar-se” (p. 11).  “O tempo escola é aquele em que o aluno está no ambiente formal de educação, e o tempo comunidade é aquele no qual os saberes adquiridos no tempo escola se intercalam aos saberes adquiridos na sua comunidade e em seu meio sociocultural” (p. 12).  “Portanto, as tecnologias digitais se apresentam como uma possibilidade de um intenso imbricamento entre esses tempos, fazendo deles um contínuo. Também, ao trazer um sentido de onipresença, é possível suplantar, ou até mesmo aniquilar, as barreiras espaços-temporais” (p. 12).  “Por colocar em pauta a necessidade de construção de outras formas de compreensão sobre os processos educacionais que se articulem ao movimento da contemporaneidade e que colocam as tecnologias digitais como fundantes na construção, apropriação e difusão do conhecimento” (p. 15).  “É impossível conceituar com extrema rigidez o que é o tempo e o espaço, cabe-nos tão somente apresentar uma dimensão da nossa compreensão sobre o que foi, é, ou está sendo concebido como tempo e espaço” (p. 18).  “Os estudos em torno da relação espaço-tempo levou à emergência da filosofia como o grande locus da produção do conhecimento humano, e a busca do conhecimento de si e do outro foi o que motivou a consolidação do corpo de conhecimentos filosóficos” (p. 19).  “O espaço é, na concepção de Platão, um recipiente passivo que se modela a partir do que nele é colocado; este fato não retira seu caráter dinâmico, pois sua dinamicidade se dá na interação dos objetos e coisas neles depositados” (p. 20).  “O tempo, na filosofia antiga, era concebido como algo dado pela natureza, portanto, algo exterior ao ser humano, a quem cabia unicamente adaptar-se ao ritmo temporal da natureza e a este submeter-se” (p. 20).  “As concepções de tempo e espaço ganharam também um viés religioso a partir das reflexões teológicas e filosóficas de Agostinho” (p. 20).  “Até então, na compreensão filosófica de Platão, o tempo era visto como um fato dado pela natureza e portanto independente da vontade humana. O discurso de Agostinho, no entanto, atribui ao tempo o fator humano, ou seja, mostra que é a partir das nossas percepções que entendemos e atribuímos significado ao tempo’’ (p. 21).  “Assim, a vida na terra passa a ser um estágio temporal transitório, tendo em vista que a importância maior reside na esperança de vida eterna no futuro. Esta crença religiosa em um tempo eterno após a morte foi usada também como uma maneira de promover a conformidade entre a população...’’ (p. 21).  “Através da memória vivificamos um passado que existiu, mas já não existe mais em sua materialidade, permanece apenas no presente quando nossa memória evoca por ele, e nos permite vivenciá-lo novamente em uma dimensão psicológica, com seus cheiros, sabores e sentimentos’’ (p. 22).  “A ideia de progresso, a paixão pela descoberta do novo são marcas dessa fase crucial da história e é justamente nesse período que se busca a ruptura com as estruturas sociais da era medieval. O ideal iluminista e burguês de liberdade, igualdade e fraternidade abriu perspectivas para a crença em um futuro a ser construído e não mais um fato determinado por Deus’’ (p. 23).  “O ser humano passa a perceber-se enquanto um ser capaz de gerir o tempo e o espaço de acordo com seus interesses, principalmente conforme o interesse da ascendente burguesia europeia, distanciando-se assim do ciclo da natureza que até então dominava seu ritmo espaço temporal’’ (p. 23).  “O tempo e o espaço passam então a ser um fator fundamental na obtenção de lucro e poder; surge assim a necessidade de cronometrá-lo e dominá-lo, para que não se atrase ou perca nenhuma etapa no processo de produção’’ (p. 23).  “Também, o espaço se consolidava, cada vez mais, encrustado em relações de poder, nas quais às elites são reservados os melhores espaços, enquanto que a população mais pobre padece em lugares precarizados, aglomerando-se nas regiões suburbanas, vivendo sem as mínimas condições de higiene, saúde e lazer’’ (p. 24).  “Imerso a esta conjuntura, marcada pelo crescente desenvolvimento tecnológico e industrial, emerge a necessidade de formar trabalhadores, com habilidades mínimas para o trabalho fabril’’ (p. 25).  “Com a modernidade, perde-se esse controle sobre a produção, que deve agora atingir uma escala cada vez maior, em um tempo cada vez menor. Neste processo, ocorre uma maior complexificação do trabalho e cresce a demanda por trabalhadores mais qualificados que saibam operar as máquinas com eficiência’’ (p. 25).  “A escola se populariza como um espaço homogeneizador, cuja rotina temporal assemelha-se às rotinas das fábricas, em que os valores latentes são baseados na racionalidade, na disciplina e na hierarquia’’ (p. 25).  “As aulas são compostas de sequências lineares, nas quais se aglutina um corpo de conteúdos que deve ser transmitido dentro do tempo previsto e com maior eficácia, como ocorre no contexto das fábricas’’ (p. 25).  “Assim, criou-se um modelo único de escola, que reproduzia os interesses das classes dominantes e anulava as especificidades culturais nas quais se desenvolvem as diversas sociedades, uma escola cujo objetivo maior fundamentava-se na dissolução das culturas e identidades de seus alunos’’ (p. 26).  “Seja através da linguagem, dos conteúdos, das ideias que veicula, a escola legitima uma cultura na qual os alunos das classes populares, das periferias e moradores da zona rural, não conseguem se reconhecer, causando-lhes estranhamento em relação à mesma’’ (p. 26).  “Não obstante, sabemos que a escola, enquanto instituição social e mola mestra do projeto capitalista consolidado na modernidade, já nasceu excludente e seletiva e nem todos se adaptam a ela. Sua tendência é sempre o afunilamento e limitação das oportunidades, prevalecendo a meritocracia, os esforços individuais como principal forma de conquista, inclusive responsabilizando o próprio sujeito pelo seu fracasso ou ascensão’’ (p. 27).  “Na contramão dessa concepção purista de escola e de sociedade, os movimentos sociais defendem o trabalho como princípio educativo, mostrando que este é um elemento catalisador da cultura e pode ser interligado ao cenário educacional de forma dialógica. Neste aspecto, a Pedagogia da Alternância, enquanto um movimento pedagógico nascido em recusa a este modelo escolar urbano, está enraizada nas questões do homem do campo e busca ampliar a relação do jovem com seu meio, favorecendo a troca entre os saberes da comunidade e o conhecimento escolar’’ (p. 27).  “Cada momento histórico é acompanhado do desenvolvimento tecnológico; no entanto, as técnicas não surgem de forma estanque, isoladas uma das outras, antes, são construídos grupos de artefatos que delineiam determinada época’’ (p. 28).  “O próprio conceito de tecnologia é vasto e engloba não só os aparatos materiais imbuídos de maior complexidade, como o computador, por exemplo, mas também, outras tecnologias tais como: a escrita, o papel, o lápis entre outros’’ (p. 28).  “Neste processo, a comunicação, fruto da complexidade da evolução humana, atinge larga escala, assume um contexto de rede, deixando de ser um monopólio de grandes centros emissores, tais como a escola, os professores, a família, as mídias de massa, e passa a ser propriedade de todos aqueles que possuírem o acesso a esta rede ampla de conhecimentos’’ (p. 29).  “O saber não é propriedade meramente de uns poucos privilegiados e sim de quem desejar compartilhá-lo, adquiri-lo, acessá-lo, produzi-lo, e recriá-lo’’ (p. 29).  “Neste contexto, híbrido e multiforme, o tempo e o espaço emergem como categorias fundamentais que transpassam as relações sociais, tecendo uma rede de significados e compreensões que se moldam conforme a história, além de representarem o palco de representações no qual os atores sociais atuam e interagem’’ (p. 30).  “Ampliam-se também as formas de trabalho, de maneira a transcender a lógica espacial de vínculos físicos, sendo possível trabalhar em qualquer espaço: em casa, na rua, nos centros comerciais, na rede’’ (p. 30).  “Castells (1999), ao abordar as relações espaciais, nos apresenta dois conceitos de espaços que estão em voga em nossa sociedade: o primeiro, é o conceito de espaço como espaços de fluxos: fluxos financeiros, de capital, de comunicações, de culturas, entre outros; o segundo, que de acordo com sua concepção vem sendo denegrido em nome do espaço de fluxos, é o espaço de lugar. Para Castells (1999), “o espaço de fluxo é a organização material das práticas sociais de tempo compartilhado que funcionam por meio de fluxos” (p. 436). Este autor divide o espaço de fluxos em três camadas interligadas. A primeira é constituída “por circuitos de impulsos eletrônicos (microeletrônica, telecomunicação, processamento computacional, sistemas de transmissão e transporte em alta velocidade)”; a segunda camada é formada “por seu nós (centros de importantes funções estratégicas e centros de comunicação).” Já os nós, são formados por lugares caracterizados como grandes centros, capazes de conectar as outras redes de comunicação e controle. Por fim, “a terceira camada refere-se à organização espacial das elites gerenciais dominantes”, esta relacionada às formas sob as quais as elites reinventam o espaço à sua maneira.(p. 437)” (p. 31).  “Os povos do campo são exemplos da materialização desses espaços de lugares, ao fortalecerem e perpetuarem sua cultura na produção do espaço, com seu jeito específico de viver, vinculado à terra, em uma relação de troca e colaboração. Essa dualidade entre o espaço de fluxos e o espaço de lugar nos remete à própria história do homem e seu relacionamento com o espaço. No início tínhamos um espaço revestido por componentes da natureza, constituído por uma paisagem também natural, a exemplo de montanhas, árvores, rios, flora e fauna extensas, entre outras; através das ações humanas e do advento das tecnologias, na contemporaneidade temos um espaço cada vez mais artificial (SANTOS, 2008), cercado por transformações, tais como grandes edificações, estradas, comércios e etc. Cada vez mais a condição civilizatória foi um fato incontestável que alcançou a todos, tendo o espaço urbano como cenário propício para abarcar esse novo mundo” (pp. 31-32).  “A urbanização passa, assim, a se tornar sinônimo de desenvolvimento e uma premissa fundamental para a “evolução” da sociedade como um todo. A partir daí, o espaço rural, cuja paisagem ainda hoje se mantêm mais próximo da natureza, passou a ser visto como o não evoluído, símbolo de primitivismo, seus tempos e espaços foram também discriminados, seus ritmos foram desvalorizados. Este processo decorre sobretudo da apreensão moderna de tempos cronometrados, segmentados e espaços cuja estética fabril representava, à época, a esperança na modernização. No estágio atual, visualizamos como possível a confluência, assim como a convivência desses diversos ritmos, sem a necessidade de exclusão destes tempos e espaços diante do fato de que “em ritmos variados, tudo flui, tudo está em movimento, em devir”. (BONILLA, 2005, p.31)” (pp. 31-32).  “Tendo em vista, principalmente, que o lugar só pode ser entendido em seu diálogo com o universal, “cada lugar é a sua maneira o mundo” (SANTOS, 2008, p. 314). O lugar é também “a reprodução, num determinado tempo e espaço, do global, do mundo” (SETTI, p. 117), de forma que, este não pode ser colocado isolado do global. Um claro exemplo desse diálogo entre o local e o global são as comunidades que habitam em lugares longínquos, mas que não escapam das marcas do cenário global e evidenciam isso em práticas e costumes presentes em nossa sociedade, as quais se tornaram comuns em várias partes do mundo. Tais práticas representam a dialética e a transitoriedade de ações globais que já se tornaram homogenizadas, 33 tais como assistir televisão, possuir celulares, consumir produtos industrializados, como também na reprodução dos vestuários, da moda, dos hábitos alimentares, entre outros” (pp. 32-33).  “Por outro lado, o tempo, em nossa sociedade contemporânea, ganha, na concepção de Castells (1999), duas marcas, as quais são: a simultaneidade e a intemporalidade” (p. 33).  “A globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista”. (SANTOS, 2000, p.22)” (p. 34).  “Deste modo, na perspectiva de construção de uma outra sociedade, tal como afirma Milton Santos (2006), alicerçada nos valores humanos e não somente no lucro e em aspectos econômicos, encontramos a Educação do Campo, cuja gestação se veicula não só a um novo projeto de campo e educação, mas a um novo projeto social e político. A educação está intimamente vinculada à constituição dessa sociedade, por seu compromisso com a formação cidadã de jovens, crianças e adultos, possíveis agentes e autores das transformações sociais, pois “não há educação sem projeto de sociedade, sem uma leitura e uma visão de mundo. (NASCIMENTO; HETKOWSKI, 2009, p.141)” (p. 35).  De acordo com Bogo (2008), se define os povos do campo:  [...] Pelas características das atividades produtivas com a força de trabalho familiar (quebradeiras de coco de babaçu, castanheiras, seringueiros, lavradores, colonos, pequenos agricultores, sertanejos, nordestinos, meeiros, assentados); b) condição social histórica sem definição de propriedade (quilombola, posseiros, agregados, rendeiros, meeiros, sem - terra acampados); c) localização geográfica e residencial, (ribeirinhos, extrativistas, cisaleiros, fundo de pasto) (BOGO, 2008 apud SILVA, 2012, p. 93 )” (p. 37).    “Antes do surgimento da Educação do Campo, tal como a conhecemos hoje, todas as iniciativas faziam parte da chamada Educação Rural, a qual sempre esteve “relacionada a uma concepção preconceituosa a respeito do camponês, porque não considera os saberes decorrentes do trabalho dos agricultores.” (RIBEIRO, 2012, p. 298). Esta Educação Rural configurou-se como uma formação inadequada para o cenário campesino por não considerar os modos de vida e existência dos camponeses, com conteúdos e currículos desvinculados das realidades rurais, que exaltavam as formas de vida do mundo urbano. Não obstante,“o fracasso da educação rural era comprovado pela existência de um grande contingente de analfabetos” (RIBEIRO, 2012, p. 298), como também pelo constante número de evadidos que deixavam as escolas rurais, e na própria ineficiência desta escola em oferecer as aprendizagens mínimas de leitura e escrita para as populações residentes no campo” (p. 38).  “A segunda Conferência trouxe como marco a explicitação da proposta de criação das Licenciaturas em Educação do Campo - PROCAMPO, um curso de formação de professores que, em sua proposta inicial, visava à formação de professores dentro das especificidades reivindicadas para o meio rural. Além disso, estas Conferências objetivaram “ajudar a recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2009, p. 22)” (p. 39).  “Esses sujeitos campesinos, ao tencionarem por outras educações ou Outras Pedagogias (ARROYO, 2012b), criam formas diferentes, das hegemônicas, para suas crianças, seus jovens e adultos educarem-se, formas que se adéquam a sua realidade temporal da produção agrícola, para que se constituam enquanto seres humanos, com base em outras temporalidades, distintas do perímetro urbano” (p. 40).  **2.2 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: ORIGEM, EXPANSÃO E CONSOLIDAÇÃO NO CENÁRIO BRASILEIRO.**  “Em meio a esse contexto de especificidades traduzidas em outros espaços temporais e formativos, se encontra a Pedagogia da Alternância, como uma alternativa pedagógica proveniente do contexto rural e que se caracteriza pela alternância, durante o período de formação escolar do estudante, de dois tempos distintos de formação, os quais são chamados de tempo escola e tempo comunidade. O tempo escola é aquele em que aluno está no ambiente formal de educação e o tempo comunidade é aquele no qual os saberes adquiridos no tempo escola se intercalam aos saberes adquiridos na sua comunidade e em seu meio sócio-cultural” (p. 40).  “O modelo de formação em alternância nasce na França, por volta de 1930, a partir da recusa de um jovem camponês a submeter-se ao sistema educacional no qual estava inserido. Este posicionamento de não aceitação à escola vigente, demonstrado pelo jovem, tornou-se objeto de observação por parte de alguns agricultores e um padre, que decidiram então criar uma escola “fora de estruturas escolares estabelecidas e sem referência a qualquer teoria pedagógica” (GIMONET, 1999, p. 40)” (p. 40).  “De acordo com Lourdes Helena Silva (2003), um olhar ainda mais cuidadoso nos fará entender a profunda implicação política sob a qual estrutura-se o surgimento da alternância. A agricultura francesa naquela época era formada basicamente por pequenos produtores e suas famílias, o campo estava abandonado pelo estado, inclusive no que se refere à educação, ficava em evidência a problemática educacional latente no território rural, uma realidade similar ao contexto brasileiro. A fim de continuarem seus estudos na escola, os jovens deveriam sair do campo, afastando-se de suas famílias; ou permanecer nele e ter negado o direito de dar continuidade aos seus estudos” (pp. 40-41).  “No Brasil, a formação em alternância encontra-se alicerçada sob algumas vertentes: as Casas Familiares Rurais, as Escolas Comunitárias Rurais, entre outras, sendo as duas principais: as Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e os Centro Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Para além de suas peculiaridades, todos estes movimentos mantêm em comum a proposta de formação em alternância, sendo as duas últimas as precursoras da alternância no Brasil” (p. 41).  “As EFA iniciaram-se por volta de 1960, por intermédio de um padre jesuíta italiano que encontrou na experiência de alternância italiana a mudança para a educação sob a qual estava submetida a população rural do Espírito Santo. O estado possuía, na época, um contexto rural marcado pela crise do café e pela presença de imigrantes italianos. (SILVA, 2003, p. 67). Nosella (2013) nos relata que a primeira EFA implantada no Brasil adaptou metodologias e materiais didáticos da alternância italiana, fazendo apenas pequenas adaptações para a realidade brasileira” (pp. 41-42).  “Embora tenha advindo de uma realidade rural francesa, e no caso específico das EFA, recebido influência direta da alternância italiana, este modelo não nasceu pronto, a alternância é vivida de forma diferente nos diversos contextos educativos. Não há um modelo pedagógico único a ser aplicado em todas as regiões, em todos os locais, até por que as realidades e as ruralidades também são distintamente vivenciadas pelos povos do campo” (p. 42).  “As EFA e as CEFA atendem a um público variado, sendo estudantes do nível fundamental dois, ensino médio, cursos profissionalizantes, a Educação de Jovens e adultos, entre outros. O ritmo de alternância varia, sendo que, em alguns casos são: uma semana na escola e duas na comunidade, ou quinze dias na escola e quinze dias na comunidade” (p. 42).  “Em relação à organização e administração das EFA e CEFA, estas são geridas por pais, professores, alunos, ex-alunos e agricultores residentes em localidades próximas, que juntos definem as metas e objetivos a serem traçados no decorrer dos tempos e espaços formativos sob os quais se desenvolve a alternância. Além desse trabalho associativo que congrega diversos responsáveis pela gerência e concretização da alternância, foi criada em 1982 a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB). Esta instituiçãorepresentou a necessidade de uma administração em nível nacional devido a expansão das EFA pelo Brasil. De acordo com a UNEFAB, seu propósito é  […] representar e defender os princípios e objetivos da Pedagogia da Alternância, prestar assessoria pedagógica e administrativa, promover o intercâmbio e divulgação dos trabalhos, acompanhar o processo de formação dos monitores (professores das EFAs) e de seus dirigentes, estabelecer parcerias e outras formas de cooperação técnico-financeira. (UNEFAB, 2015, s/p)” (p. 42).  “Uma das bases mantidas pela alternância, desde seu surgimento na França e defendidas pelas organizações nacionais brasileiras como a UNEFAB e ARCARFAR, é a convivência em regime de internato, o que propicia ao aluno desenvolvimento de aspectos da socialização, a vivência no coletivo, ao mesmo instante em que o torna responsável, porque todos devem cumprir suas atividades escolares, tanto no tempo escola, quanto no seio familiar. A responsabilidade do aluno no cumprimento das tarefas é um fator importante para que o processo de alternância de fato se consolide. Na fase inicial da alternância francesa, os primeiros alunos passavam o tempo escola nas residências paroquiais dos padres e, logo após ao período em internato, retornavam para ajudar suas famílias. Hoje, as escolas que adotam a alternância possuem a estrutura de internato para que os alunos possam residir nela durante o período escolar” (p. 43).  “Em relação ao processo de consolidação deste modelo no Brasil, percebemos ainda que as EFA, CEFFA, as Escolas Comunitárias Rurais, entre outras, encontram viabilidade através da Pedagogia da Alternância, pois no cenário rural ocorre uma grande dificuldade do aluno morador do campo em manter-se na escola, visto que esta, por vezes, situa-se em localidades distantes das moradias dos estudantes, o que ocasiona longas horas de viagem entre o trajeto de ida e vinda das crianças e jovens da escola para as suas casas, e por vezes em condições precárias de estrada, colocando-os em risco. Por outro lado, a produção agrícola exige a participação de toda a família, principalmente nos tempos de colheita e plantio, e o calendário escolar, por vezes, não contempla esta especificidade, o que traz como consequência a evasão escolar” (p. 43).  “Além disso, o cultivo da terra, no caso dos pequenos agricultores, é por vezes o único meio de sobrevivência das famílias, que em sua maioria plantam para seu próprio sustento, sem a possibilidade de contratação de outros funcionários, sendo, portanto, a mão de obra familiar que promove a sobrevivência de todos” (p. 43).  2.3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA  “[…] A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).  Ao definir que a educação não se restringe ao âmbito escolar, de maneira que esta deve abarcar os processos que se desenvolvem na vida, na família, nos movimentos sociais, a LDBEN nº 6.194/96 fundamenta os princípios sob os quais estão ancorados a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância, que são: a formação integral do aluno e o desenvolvimento do meio em que este vive. A Pedagogia da Alternância, mais do que ensinar saberes prontos e acabados, busca a formação integral do jovem” (p. 44).  “Assim, a Alternância propõe um olhar diferenciado sobre o estudante, pois “o alternante, não é um aluno da escola, mas um ator sócio-profissional” (ROCHA, 2007, p.10), concebendo-o enquanto um ser completo em todas as suas dimensões, fugindo do recorte disciplinar que fragmenta o homem, pensamento recorrente que vigora em nossa sociedade. A Pedagogia da Alternância rompe com a concepção homogenizadora da modernidade, na qual, a exemplo da produção em série, os alunos também eram educados sob as mesmas condições, como se não tivessem cultura, ou não fossem seres de individualidades. Em contraste a esse posicionamento,  a alternância em comparação com a escola tradicional, inverte a ordem dos processos, colocando em primeiro lugar o sujeito que aprende, suas experiências e seus conhecimentos, e, em segundo lugar, o programa. (GIMONET,1999a, p. 45)” (pp. 44-45).  “Como um ator sócio-profissional, o alternante mantêm-se em relação de diálogo com sua família e sua comunidade, trazendo para a escola as principais questões e dilemas que norteiam seu cotidiano, estabelecendo uma relação de parceria e troca, promovendo assim o desenvolvimento e a valorização do meio.  […] a alternância possibilita a manutenção do vínculo do jovem com sua família, com seus amigos, parentes e com a comunidade. O jovem não perde suas raízes. Ele passa a valorizar aspecto da cultura rural, cultivando a auto-estima e rompendo com os preconceitos existentes em relação ao campo e ao cidadão do campo. (SOUZA, 2011, p.128)” (p. 45).  “Esta pedagogia compreende também os alternantes como possuidores de cultura e principais protagonistas de sua formação, sujeitos plenamente capazes de interferir e transformar seu meio, mudando as relações hierárquicas e autoritárias cristalizadas no meio escolar, pois, de acordo com Gimonet (1999), a alternância possibilita a partilha do poder no processo educativo. Neste aspecto, todos são autores no processo educativo – a comunidade, os alunos, os professores monitores” (p. 45).  “Um dos aspectos cruciais para a alternância é a questão da articulação entre os tempos e os espaços, pois todo seu processo educativo se desenvolve nos entremeios do tempo-espaço escolar e do tempo-espaço da comunidade. Alguns instrumentos pedagógicos são utilizados com a finalidade de estabelecer conexões e diálogo entre ambos os tempos e espaços, tais como o Plano de Estudo. Este instrumento consiste em uma espécie de roteiro previamente elaborado em conjunto com os monitores, contendo aspectos da realidade do meio em que o alternante está, possibilitando ao estudante a oportunidade de refletir, questionar e observar aspectos da sua propriedade e levá-los novamente para a escola, na perspectiva de construir o conhecimento, relacionar a teoria e a prática, intercalando os conhecimentos empíricos, os saberes locais e o conhecimento científico” (pp. 45-46).  “Desta forma, a alternância, mais do que uma sucessão de tempos, busca a relação do estudante com a sua comunidade local, mas também com o mundo que o rodeia (SILVA, 1964, p. 11), concebe ainda que dimensões consideradas até então dicotômicas estejam imbricadas tais como a teoria e a prática, o conhecimento acadêmico e os saberes locais, o abstrato e o concreto, de forma que estas dimensões não são antagônicas e/ou divergentes para a formação do alternante” (p. 46).  “Mesmo representando um movimento educacional revolucionário na perspectiva de tensionar a escola contemporânea a rever seus valores, princípios e concepções em relação aos sujeitos do processo educativo, o modelo de alternância apresenta uma lacuna em relação ao intercalar dos tempos e espaços, de maneira que o aluno se vê dividido, pois este, ou encontra-se na escola ou encontra-se na comunidade, de modo que estes tempos e espaços não são plenamente imbricados” (p. 46).  “Através de atividades escolares tais como os planos de estudo e os diários de percurso há uma possibilidade de relação entre os tempos e os espaços, mas, ainda assim, ocorre uma cisão entre estes tempos e espaços que são relacionados, mas não unificados. Os sujeitos da alternância estão sempre neste ou naquele lugar, neste ou naquele tempo, fato característico do contexto analógico que não nos fornece a possibilidade de transitar entre tempos e espaços outros, para além do que o corpo físico pode possibilitar. Esta relação espaço-temporal linear não comporta as complexas relações entre o tempo e espaço engendradas na contemporaneidade e que apresentam inúmeras possibilidades no tocante aos processos de ensino e aprendizagem” (p. 46).  **3.TECNOLOGIAS DIGITAIS E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: POSSIBILIDADES, PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO.**  “Abordar as relações Educação do Campo e tecnologias digitais se apresenta como um grande desafio, dado a realidade em que ainda estão inseridos os povos camponeses, marcado por escolas com infraestruturas precárias, sem energia elétrica, com aulas que ocorrem em espaços improvisados, como também por professores sem formação adequada. A negação dos direitos aos povos campesinos se manifesta na ausência de condições adequada à saúde, renda, moradia e se estendem a outros direitos, tais como educação e acesso às tecnologias digitais.  [...] Historicamente, o que é dado como direito da população em geral tem sido negado à população do campo, que vem amargando os piores índices socioeconômicos, como renda, analfabetismo e acesso às tecnologias, além de essa população ser relegada a uma educação precária, com currículos que não condizem com suas necessidades, com uma infraestrutura deficitária e com professores sem formação adequada (BONILLA; HALMANN, 2011, p.1)” (p. 47).  “Em relação às tecnologias, nota-se que o acesso à internet ainda alcança uma parcela minoritária da população rural, e em seus lares 43% dos domicílios brasileiros possuíam acesso à internet (CGI.br, 2014a, p. 89), sendo apenas 15% na área rural. Em relação a presença do computador, os dados apontam que, em 2013, este estava presente em 53% dos domicílios da área urbana, enquanto, na área rural, essa proporção foi de somente 21% (CGI.br, 2014b, p.166)” (p. 48).  “O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo) foi criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997. O programa é responsável pela entrega de computadores, conteúdos educacionais e outros recursos tecnológicos às escolas, sendo que cabe aos Estados e Municípios a oferta de estrutura física para o recebimento destes equipamentos. No ano de 2007 o Proinfo foi ampliado e passou a atender também a população do campo, com o Proinfo Rural, que é direcionado especificadamente para as escolas do campo, a fim de que estas tenham acesso às tecnologias digitais. Conforme os dados do relatório de Gestão da Secretaria de Educação a Distância, em 2009, foram adquiridos 100.000 computadores, destes 43.750 foram distribuídos através do Proinfo Rural, em todas as regiões do país” (p. 48).  “Além disso, entendemos também que o não acesso às tecnologias digitais, de forma alguma implica na impossibilidade de discutir e problematizar as potencialidades que estas, se vistas sob uma perspectiva estruturante, podem proporcionar aos processos de ensino e aprendizagem dos contextos educativos rurais, tendo em vista que as tecnologias são elementos fundamentais da cultura e que estas condicionam formas outras de construção de conhecimento, de novos saberes e de acesso e produção de conhecimento. Para isso, a tecnologia  […] precisa ser vista a partir de suas potencialidades agregadoras, como forma de articulação social e de produção de conhecimentos, como ambientes de aprendizagem e de produção de cidadania, processos fundamentais para a valorização dos sujeitos do campo (BONILLA; HALMANN, 2011, p. 291)” (p. 49).  “Imersos nesta teia de relações é que buscamos construir caminhos, perspectivas e possibilidade de transformação, como também de diálogo entre a Educação do Campo, a Pedagogia da Alternância e as Tecnologias Digitais. Buscamos, neste capítulo, compreender como as tecnologias podem proporcionar o diálogo intenso e pleno de instâncias que a modernidade nos ensinou a separar tais como: casa, escola; os saberes cotidianos e o conhecimento escolar, e escola e trabalho. Abordamos ainda as possibilidades comunicacionais que as TIC apresentam para o enfrentamento da problemática comunicacional, no viés da comunicação interativa, superando no ambiente escolar o modelo de comunicação de massas, em que o aluno apenas funcionava como um receptor de informações. Neste cenário destacamos a figura primordial do professor que, no contexto da alternância chama-se monitor, caracterizando suas principais funções, e destacando o quanto estas se tornam ampliadas e ressignificadas em uma conjuntura marcada pelas tecnologias digitais” (p. 50).  “A ciência aprofundou em seus estudos a especialização, na qual cada área do conhecimento abordava uma parte do humano, por exemplo, o médico que cuidada mão trata apenas dela, esquecendo-se que esta situa-se em um corpo que é um todo, negligenciando a totalidade que envolve os sujeitos, principalmente se considerarmos a premissa” (p. 51).  “Na ciência moderna, de bases cartesianas, o sujeito torna-se, neste caso, um mero expectador, cuja influência sobre o objeto deve ser anulada. Perpetuou-se um ideal de homem fragmentado, fenômeno que alcança diversas instâncias da vida humana (MORIN, 2008), inclusive a escola; sua formação moderna preocupou-se apenas com o intelecto, esquecendo-se da complexidade que envolve o humano e suas relações socioculturais, visto que o aluno é um ser total, possuidor de diversas dimensões, sociais, afetivas, culturais, entre outras” (p. 52).  “Para Saviani (2012), a educação escolar trouxe como uma de suas marcas a negação de outras educações; até então, quando se pensava em educação, discorria-se sobre os processos de socialização, de trabalho engrenados pela experiência” (p. 52).  “A escola moderna, repleta de disjunções, anulou estas relações ao distanciar o tempo do trabalho do tempo de estudo. Estuda-se para um trabalho a ser exercido em um tempo futuro, aprende-se o conhecimento teórico para, a partir daí, ingressar em uma atividade prática de trabalho. No entanto, para os povos do campo, essa dinâmica constitui-se em uma grande lacuna no processo de formação, pois os sujeitos do campo que frequentam a escola já estão, em sua maioria, engajados em alguma atividade que envolva o trabalho; logo, essa dissociação entre o tempo de trabalho e o tempo de estudo é inadequada para o contexto rural. Por tal motivo, é que propostas como a Pedagogia da Alternância são adequadas ao contexto  campesino, por proporcionarem ao jovem camponês a formação pelo/no trabalho, reafirmando a função do trabalho como um princípio educativo” (p. 52).  “Sabemos que o trabalho, para a alternância, é uma dimensão imprescindível do processo de ensino e aprendizagem, inicialmente porque os povos do campo entendem o trabalho em uma perspectiva diferente da apreensão capitalista que o concebe como um processo exploratório, enxergando-o “como um dever e um direito em função exatamente do seu caráter humano” (FRIGOTTO; CIOVATTO, 2012, p.751). Para os povos do campo, o trabalho é considerado ainda uma atividade cuja função destina-se a ligar o homem à natureza. (FRIGOTTO; CIOVATTO, 2012)” (p. 52).  “Na educação escolar, o trabalho atua no sentido da promoção de diversos processos de ensino e de aprendizagem, situados dentro da realidade sob as quais os alunos se inserem em sua família, possuindo também um caráter humanizador, ele “gera conhecimentos, padrões culturais, faz com que os seres humanos se 53 relacionam com os demais e constitui a vida social, se torna humano” (SILVA, 2007, p. 56). Visto desta forma, o trabalho pode dialogar com o cenário educativo na busca de aprofundar os processos de humanização, de aprendizagem, de respeito à cultura rural, que se alicerça a partir do trabalho com a terra; assim sendo, no modelo da pedagogia da alternância” (pp. 52-53).  “Evidentemente, a educação atende também aos conclames da sociedade, pois, quando foi necessário formar trabalhadores para as fábricas, a educação escolar foi quem forneceu esta formação. Entendemos, ainda, que a sociedade, em sua fase industrial, não interessou-se pelos moradores da zona rural, diante do fato de que no auge do processo de industrialização, a massa urbana era quem seria a mão de obra adequada para os fins aos quais a sociedade almejava. Para entendermos os processos de segregação, exploração e de negação ao direito à educação, vividos pelo sujeito camponês, é preciso evocarmos, ainda que brevemente, as bases em que se ancorou o cenário econômico brasileiro e que levou à negação e desvalorização do rural, em detrimento do urbano” (p. 53).  “O Brasil, país que inicialmente se caracterizava por sua economia agrícola, passa a desenvolver suas bases industriais; os bens de consumo, a oferta crescente de emprego e renda eram localizados no espaço urbano. O discurso político enfatizava que o desenvolvimento urbano levaria o país cada vez mais ao que se chamava de “progresso”, sendo este um dado inegável, e cuja estrutura alcançaria a todo o globo; esta era a promessa do capitalismo mundial” (pp. 53-54).  “No entanto, do ponto de vista capitalista, este exército servia apenas para nutrir o mercado industrial de trabalhadores dispostos a vender a força de trabalho por baixos custos, barateando a produção, facilitando a acumulação do capital industrial, e, principalmente, dando poder aos grandes empresários que dispunham de uma variedade de mão de obra a ser explorada, legitimando a mais valia. Os camponeses formavam, desta forma, uma massa populacional empobrecida, habitantes das favelas, com condições de vida precarizadas” (p. 54).  “Subjacente a isso estão as dualidades e dilemas postos nos conceitos de tempos e espaços, pois a temporalidade do campo não é a mesma que se desenvolve nas cidades; logo, estando a serviço da indústria, a escola, com o seu tempo cronometrado, pensado com base na produção industrial, não preocupou-se com os tempos e espaços cíclicos vividos pelo campo. Notamos ainda que o campo, por vezes, foi sinônimo de atraso, por não incorporar a temporalidade crescente que se desenvolvia nos centros urbanos” (p. 54).  “Acreditamos, no caso deste modelo pedagógico, que não é suficiente apenas intercalar os tempos, pois isto a Pedagogia da Alternância tem se proposto a fazer, mas sim imbricá-los, de forma que a vida cotidiana, o trabalho, a escola e a cultura, com as tecnologias, sejam partes de um único processo educativo, sem quebras, sem fragmentações, sem recortes, sem distanciamentos. Possibilita-se, assim, romper as barreiras que fazem estes tempos e espaços distintos em sua forma, colocando-os em plena articulação, em uma condição de troca e diálogo intenso entre a instância escolar e a comunitária” (pp. 54-55).  “Antes do surgimento da internet, no final do século XX, só era possível estar aqui ou lá, transitar neste ou naquele espaço. A vida era representada e estudada a partir de um sentido linear. A relação espaço-temporal organizada, sequencial, fazia parte da nossa vida cotidiana e trazia como consequência o sentido de estabilidade. No fim do século passado, com a criação da internet, passamos a viver uma desregulação desses movimentos espaços temporais estáveis, as relações lineares são estruturalmente abaladas, passamos a nos acostumar com a perspectiva da onipresença, queremos estar em qualquer lugar a qualquer momento, almejamos a aniquilação das barreiras, o pleno cruzamento de ideias, de perspectivas, de visões de mundo que as tecnologias podem nos proporcionar a partir do acesso ao espaço das redes. Neste cenário tecnológico, tudo pode estar interligado: a escola e a comunidade, o trabalho e a educação, o sujeito e seu objeto de conhecimento; não nos cabe mais uma visão de vida, nem de ciência recortadas, vividas a partir de ângulos simplificadores” (p. 55).  “Por consequência, para entendermos as relações sociais e espaço-temporais da conjectura atual, necessitamos de um outro modo de enxergar o mundo, vendo-o como totalidade e não sob recortes. “nesse sentido, com a unificação do planeta, a terra torna-se um só e único mundo e assiste-se a uma refundição da totalidade – terra” (SANTOS, 2011, p. 23). Em se tratando das complexidades que têm se construído na contemporaneidade, marcadas pelas tecnologias, e dos seus processos de devir, de complexificação das relações humanas, nota-se então que o desenvolvimento tecnológico atual,  […] restaurou cientificamente a ideia de finalidade, tornando-a complexa; restaurou a ideia de totalidade não no sentido global, difuso, vago ou imperialista, mas no sentido de organização de um todo que não se reduz à soma de suas partes (MORIN, 2007, p. 110)” (pp. 55-56).  “O pensar complexo que considera o homem enquanto um ser envolto em teias de relações físicas, biológicas, sociais, antropológicas, encontra sua validade no caso da pedagogia da alternância, pois ambas concepções recusam a fragmentação do ser, o reduzir o aluno somente ao seu intelecto, separando-o do corpo, da sua cultura e das relações sociais que se dão para além dos muros escolares” (p. 56).  “Para o campo e a Pedagogia da Alternância, a perspectiva da complexidade não concebe mais as dicotomias entre campo e cidade, entre o tempo espaço escolar e o tempo espaço da comunidade, e as tecnologias e seus fluxos de conexão e interação atuam no sentido do religamento destes, da não dicotomia, mas para isso é necessário ter acesso às redes, à internet. As redes se apresentam como uma oportunidade de os autores sociais do campo experienciarem outros tempos, não hegemônicos (SANTOS, 2011)” (p. 56).  “A internet atua na perspectiva da não linearidade, da hipertextualidade e fluidez dos fluxos comunicacionais e informacionais, com fluxos que ligam e integram a escola com a comunidade, pois  [...] podemos estar fisicamente isolados, desconectados do exterior e, simultaneamente, estabelecendo relações significativas com outras pessoas que se encontram no mesmo espaço virtual, mas que se localizam geograficamente em espaços distantes e diferenciados. (KENSKI, 2013, p. 51)” (p. 57).  “Quando colocamos em pauta a necessidade de aproximação entre tecnologias e educação, e, especificadamente, na educação do campo, cujo desenvolvimento se dá também sob a alternância, notamos que a inserção das tecnologias digitais e o acesso às redes neste cotidiano escolar – comunitário apresenta a possibilidade de ampliação, de forma ainda mais intensa e imbricada, dessas relações sujeito-objeto. Se no cenário da alternância já existe uma dimensão de diálogo entre estas instâncias, com as tecnologias, a interação entre sujeito e objeto pode se tornar marcada por processos de idas e vindas constantes, sem as rupturas espaços temporais e também comunicacionais que o contexto de isolamento e de ausência das redes podem causar” (p. 57).  “Na condição de área de estudos científico, a comunicação começou a ganhar visibilidade e a se constituir como uma área do conhecimento a partir do desenvolvimento das mídias de massa (SANTAELLA, 2001, p. 24). Com as mídias de massa assistia-se a uma forma de comunicação unidirecional na qual o espectador se rendia aos conteúdos exibidos na televisão, ouvidos no rádio, a figura do consumidor passivo de informações era quem modelava a comunicação. (SILVA, 2000)” (p. 58).  “A educação escolar ainda baseia sua prática na separação entre o emissor e o receptor (SILVA, 2000), sustentando-se, desta maneira, no modelo de comunicação das mídias de massa, distanciando o professor, que emite o conhecimento, e o aluno, que recebe o que lhe é ensinado passivamente. Esse modelo relacional entre educação e comunicação adotado pela  escola é chamado, por Paulo Freire, de educação bancária, em que o professor deposita o conhecimento nos alunos e os retoma nos momentos avaliativos” (p. 59).  “Neste sentido, é preciso romper com o modelo educacional em que ainda se assenta a escola, que é a visão da “comunicação utilizada apenas para potencializar a transmissão de informações para a massa de alunos” (SILVA, 2000, p. 82). Esta forma de lidar com o conhecimento e com a comunicação defronta-se com a chamada comunicação interativa, a qual prevê outra perspectiva de comunicação e de educação, em que todos podem ser autores, coautores e produtores” (p. 60).  “Seu fazer diferencia-se do professor convencional porque sua relação de amizade e parceria com os alunos é aprofundada através da convivência no coletivo, durante o tempo escola, no regime de internato, como também por sua integração maior com a família, pois suas atividades pedagógicas se desenvolvem dentro e fora dos espaços escolares, ao realizar visitas periódicas às propriedades dos agricultores durante o tempo comunidade” (p. 70).  “Serem professores não rigidamente fechados em seus respectivos campos disciplinares, devem ainda possuir uma leitura de mundo e de produção do conhecimento, mais ampla e global” (p. 70).  “O monitor ocupa, neste sentido, uma posição fundamental em todo o processo de alternância e em se tratando da possibilidade de inserção das tecnologias neste contexto educativo, seu papel é ampliado, são agrupadas novas funções, requerendo deste profissional fazeres, habilidades, competências, saberes, nos quais as tecnologias sejam inseridas nas práticas pedagógicas de forma estruturante, como fundamento de um novo fazer, de novas maneiras de educar” (p. 71).  “Com seus alunos, o professor pode atuar no sentido de promover a construção coletiva e cooperativa do conhecimento em espaços presenciais, em atividades tradicionais da alternância, tais como o diário de campo, os questionários, como também nos espaços virtuais, propiciando aos alunos outros tempos espaços do aprender” (p. 71).  “O ciberespaço, de forma alguma, torna fria e distante a relação professor – aluno - família, pelo contrário, se instauram outras dinâmicas que, embora não aja contato físico, são marcadas pela produção de novas e distintas presencialidades, resinificando os encontros presenciais” (p. 71).  “Caberá aos monitores o papel de instigadores, de planejadores e de mediadores destes novos espaços de ensinar e aprender, desvelando o universo das redes em parceria com seus alunos, explorando junto com eles o universo de culturas, de informações, de fazeres e de saberes que estão colocados nelas” (p. 71).  “O professor poderá produzir seus próprios conteúdos em rede e estimular seus alunos a serem também produtores de conhecimento e saberes. Isso amplia sobremaneira o que o monitor já faz em sua prática cotidiana. Até então, a produção e divulgação do conhecimento se restringe aos ambientes escolares e comunitários, no entanto, o ciberespaço oferece a possibilidade de promover o compartilhamento dessas construções com todo o mundo, tecendo uma rede de infindáveis saberes e perspectivas” (p. 72).  “A internet pode se tornar, para os povos do campo, a ponte que liga e integra, o tempo escola e a comunidade, os valores locais e não locais” (p. 72).  “As redes podem ser usadas na realidade campesina de forma a fortalecer os seus modos de vida, vislumbrando possibilidades outras de acessar diferentes culturas, os diversos saberes locais, regionais, planetários, de maneira a contribuir para a construção de cidadãos fortalecidos e conscientes do seu lugar de origem e pertencimento” (p. 73).  “É importante, no entanto, a compreensão que o direito ao uso e acesso às tecnologias digitais faz parte da formação política e cidadã, pois com a internet, hoje, podem ser agrupadas inúmeras formas de ativismo, de lutas sociais” (p. 73).  “Pensar nas tecnologias como estruturantes de um novo fazer em educação, é também questionar os tempos e espaços sobre os quais se desenvolvem a vida e a própria educação escolar” (p. 74).  “É através dos escritos de filósofos, tais como Agostinho, que o tempo passa a ser visto e percebido como algo que faz parte do subjetivo humano” (p. 74).  “Apesar destas categorias se modificarem com o transcorrer dos fatos históricos, percebemos, no caso dos moradores do campo, que mesmo em um mundo que prima cada dia mais pela velocidade, pela instantaneidade e fluidez dos fenômenos, estes povos conservam em suas vidas e em sua cultura uma forma de apropriação espaço-temporal mais próxima dos ciclos da natureza” (p. 74).  “Pensando nisso, no atendimento às especificidades dos povos do campo, é que surge a Pedagogia da Alternância, e é inserida nas lutas por uma Educação do Campo no Brasil, como alternativa de adequação da educação escolar aos tempos e espaços do cenário campesino” (p. 75).  “Com a inserção das tecnologias digitais nesse contexto é possível interligar de maneira intensa esses tempos e espaços” (p. 75).  “Frente a isso, identificamos também que através das tecnologias e suas potencialidades comunicacionais, amplia-se o diálogo e a participação entre os sujeitos da alternância. A comunicação deixa de ser do modelo um para um, para se constituir em redes infindáveis de interação de todos para com todos. No campo, em especial no contexto da alternância, a comunicação poderá ser ampliada sobremaneira, entre todos os construtores do processo pedagógico: pais, familiares, comunidade, professores-monitores e aluno.” (p. 75).  “Quanto à escola, esta deixa de ser mera propagadora de informações, se assentando em outros pilares, tais como a produção colaborativa e o compartilhamento de informações no ciberspaço” (p. 76).  “É preciso que os monitores possam enxergar as tecnologias como suas principais aliadas no tocante à formação cidadã dos sujeitos do campo, protagonistas nas lutas e transformações sociais, questionando os modelos segregadores latentes em nossa sociedade e que marginalizam os povos do campo” (p. 76).  “Evidenciamos que nesta não são concebidas mais as dualidades campo X cidade, tempo-espaço escolar e tempo espaço comunitário, uma vez que as tecnologias digitais e seus fluxos de conexão e religamento rompem as dicotomias espaços-temporais” (p. 76).  “No caminho das potencialidades encontramos também uma série de limites que impedem que essas possibilidades de fato alcancem o cenário campesino, tais como ausência de conexão nas escolas do campo, de energia elétrica, e também de computadores; o acesso é restrito a uma faixa mínima da população, assim ocorre também quando se trata de outras tecnologias, e este não acesso não se restringe apenas às escolas, mas também aos domicílios rurais” (p. 76). |