A INCLUSÃO DIGITAL COMO COMPROMISSO DE ESTADO: REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Marcelo George Nogueira da Costa

UPE, Nazaré da Mata, Pernambuco, Brasil, marcelo.gncosta@upe.br

Introdução

A inclusão digital tem sido um dos temas centrais nas discussões sobre educação contemporânea, especialmente quando se consideram as desigualdades que atravessam as populações rurais. Nos territórios do campo, a presença das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) revela-se não apenas como uma demanda técnica, mas como uma necessidade política e social. Essas tecnologias interpelam práticas pedagógicas, formas de sociabilidade e modos de participação, implicando novas formas de ensinar, aprender e interagir. Entretanto, o acesso desigual, as limitações de infraestrutura e a falta de políticas duradouras reforçam a distância entre campo e cidade.

A educação do campo enfrenta desafios históricos relacionados à oferta escolar, formação de profissionais, recursos pedagógicos e reconhecimento das especificidades dos sujeitos camponeses (Caldart, 2012). Nesse cenário, pensar a inclusão digital exige considerar a diversidade cultural, os modos de vida e a pluralidade dos territórios rurais.

Nessa perspectiva, compreende-se que o acesso às TDIC só se torna significativo quando possibilita a construção do espaço público, o diálogo, a ação coletiva e o exercício da cidadania. Assim, analisar a inclusão digital na cultura escolar do campo demanda reconhecer que a tecnologia não opera isoladamente, mas depende de processos educativos, sociais e políticos. Partindo dessa compreensão, este estudo busca analisar como as políticas públicas têm organizado a inclusão digital nas escolas do campo, identificando desafios, contradições e possibilidades presentes nesse processo.

Percursos Metodológicos

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, respaldada em análise bibliográfica e documental, articulada a referenciais teóricos que discutem políticas públicas, participação social e educação.

O referencial de Azevedo (2004) permite compreender as políticas educacionais como construções históricas resultantes de disputas, interesses e projetos societários em conflito. A perspectiva do Ciclo de Políticas, proposta por Ball e Bowe (apud Mainardes, 2006), possibilita analisar como os textos legais são reinterpretados nos contextos de prática, revelando a distância entre formulação e implementação.

A contribuição de Arendt (2020), por sua vez, destaca a relevância da ação coletiva, da pluralidade e do espaço público para compreender a participação das comunidades rurais na construção de políticas de inclusão digital. Para essa análise, foram considerados documentos legais e programas governamentais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e a Base Nacional Comum Curricular, que orientam a organização da Educação Básica no país. Também foram examinadas políticas específicas direcionadas ao campo, como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), na vertente PROINFO Rural, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e, mais recentemente, a Política Nacional de Educação Digital (PNED), instituída pela Lei nº 14.533/2023.

Dessa forma, a análise dos documentos permitiu identificar as diretrizes que orientam as políticas de inclusão digital e compreender suas interfaces com a realidade das escolas rurais, evidenciando avanços normativos, limites e desafios relacionados à implementação dessas políticas nos territórios do campo, especialmente no que se refere ao reconhecimento de suas especificidades socioculturais e pedagógicas.

Resultados e Discussão

A análise dos documentos legais, das políticas públicas e dos referenciais teóricos revela que a inclusão digital na educação do campo se configura como um processo complexo, permeado por avanços normativos, contradições estruturais e desafios persistentes. A LDB, especialmente após as alterações promovidas pela Lei nº 14.533/2023, incorpora a educação digital como componente curricular e aponta a necessidade de garantir conectividade, infraestrutura tecnológica e desenvolvimento de competências digitais. Essa atualização representa um marco ao reconhecer que a educação contemporânea exige domínio crítico das TDIC, não apenas enquanto ferramentas técnicas, mas como elementos constitutivos da formação humana e do mundo do trabalho.

Da mesma forma, o PNE (2014–2025) reforça a relevância da tecnologia ao estabelecer, na diretriz VII, o compromisso com a promoção científica, cultural e tecnológica do país. Entre suas metas e estratégias, destacam-se ações voltadas à ampliação da infraestrutura tecnológica e ao desenvolvimento profissional docente, aspectos essenciais para reduzir desigualdades históricas entre escolas urbanas e rurais. Tais princípios dialogam diretamente com a BNCC, que contempla as tecnologias digitais nas Competências Gerais 2 e 5, apontando para uma aprendizagem investigativa, crítica e ética, inseparável da capacidade de utilizar e criar soluções tecnológicas.

Entretanto, embora esses documentos expressem avanços importantes em termos de diretrizes e intencionalidades, a materialização dessas políticas no campo ainda ocorre de maneira desigual. Os programas governamentais que buscaram enfrentar essa lacuna, como o PROINFO Rural, o PRONACAMPO e o PRONERA, representaram esforços significativos para atender às especificidades das escolas rurais. Porém, seu alcance foi limitado por descontinuidades administrativas, cortes orçamentários e pela lógica neoliberal que, conforme analisa Azevedo (2004), desloca para o setor privado parte das responsabilidades do Estado, gerando iniciativas fragmentadas e pouco sustentáveis.

A promulgação da PNED, em 2023, representa um avanço ao institucionalizar a educação digital como política de Estado, articulando inclusão, formação docente, infraestrutura e produção de conteúdos pedagógicos digitais. Entretanto, sua efetividade dependerá da capacidade de alcançar os territórios rurais, enfrentando desigualdades estruturais e reconhecendo a diversidade socioterritorial que caracteriza o campo brasileiro.

Nesse sentido, a abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (apud Mainardes, 2006) permite compreender por que tantas políticas bem formuladas não se concretizam plenamente nas escolas do campo. Ao reconhecer que as políticas percorrem os contextos de influência, produção de texto e prática, o modelo evidencia que, ao chegarem ao contexto escolar, os documentos oficiais são reinterpretados por professores, gestores e comunidades. Nas escolas rurais, essa interpretação frequentemente é atravessada por carências materiais, ausência de formação específica e por uma cultura escolar marcada pela luta por direitos e pela resistência aos modelos urbanos hegemônicos.

Assim, no contexto de prática, muitas ações propostas pelas políticas de inclusão digital tornam-se inviáveis ou são ressignificadas conforme as condições concretas do território. Isso confirma a análise de Azevedo (2004) de que as políticas educacionais são produtos de disputas e interesses contraditórios, permeadas por tensões entre modelos técnicos, perspectivas mercadológicas e projetos emancipadores.

A perspectiva arendtiana contribui para compreender que, para além de equipamentos e conectividade, a inclusão digital só se torna politicamente significativa quando possibilita a construção do espaço público, o diálogo, a ação coletiva e o exercício da cidadania. Em muitos territórios rurais, a ausência histórica de políticas públicas restringiu a participação política e a visibilidade das comunidades do campo. Nesse sentido, a presença das TDIC pode ampliar a capacidade de ação dos sujeitos, permitindo-lhes acessar informações, registrar suas realidades, reivindicar direitos e fortalecer sua identidade camponesa.

Contudo, isso só ocorre quando as tecnologias são inseridas de modo contextualizado e crítico. Quando reduzidas a instrumentos técnicos, desconectados das práticas comunitárias e das necessidades locais, tendem a reforçar desigualdades e reproduzir a cultura urbana dominante. Por outro lado, quando articuladas à cultura camponesa, às práticas coletivas, aos saberes tradicionais e à participação comunitária, as TDIC podem favorecer processos educativos transformadores.

Conclusões

Conclui-se que a inclusão digital na cultura escolar do campo deve ser compreendida como política de Estado, exigindo continuidade, investimentos consistentes e reconhecimento das especificidades territoriais.

A efetividade da inclusão digital requer não apenas equipamentos e conectividade, mas condições para que as comunidades rurais construam coletivamente significados e usos sociais da tecnologia. As análises demonstram que a inclusão digital pode fortalecer a cidadania, ampliar o acesso à informação, promover equidade e consolidar as escolas do campo como espaços públicos de referência para as comunidades.

Contudo, para que isso ocorra, é indispensável superar a lógica tecnicista, investir em formação docente contextualizada e ampliar a participação social. Dessa forma, a inclusão digital pode contribuir para transformar práticas pedagógicas, fortalecer identidades camponesas e ampliar as possibilidades de ação política e emancipação nos territórios rurais.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação; Cultura escolar; Cidadania.

Referências

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 13. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.

AZEVEDO, Janete M Lins de. **A educação como política pública.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. 75p.

BRASIL. **Decreto nº 11.713, de 20 de junho de 2003**. Regulamenta disposições da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 jun. 2003.

BRASIL. Decreto nº 6.300, de 13 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o programa nacional de tecnologia educacional – PROINFO. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Seção 1, Brasília, DF, p. 3, 13 dez. 2007a.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 5 nov. 2010.

BRASIL. **Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nº 9.448, de 14 de março de 1997, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e nº 10.753, de 30 de outubro de 2003. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 ago. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: proposta para o Ensino Médio**. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013a.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 257-264.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educ. Soc., Campinas,** v. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr. 2006.