



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA ROÇA: Uma propositiva com tecnologias digitais

CONTINUING TRAINING FOR RURAL TEACHERS: A proposal with digital technologies

Jodielson da Silva Pereira¹

 <https://orcid.org/0000-0003-0976-6590>

Mary Valda de Souza Sales²

 <https://orcid.org/0000-0003-1315-1054>

RESUMO

Este texto trata da formação continuada de professores da roça, desafiando visões colonialistas e potencializando a roça como identidade de vida envolvida com a terra, com a cultura, com o povo. A pesquisa investiga como a formação continuada de professores da roça, com foco nas tecnologias digitais, pode ser planejada a partir da realidade desses docentes, que com seu jeito de ser, agir e coexistir, fomentam a educação na roça. A investigação é oriunda da pesquisa ampla de doutoramento que buscou compreender quais aspectos dos letramentos e tecnologias digitais contribuem para desenvolver um desenho formativo partindo das necessidades pedagógicas dos professores da escola da roça. O objetivo aqui, é apresentar um esboço inicial dessa propositiva de formação. A metodologia emprega a abordagem qualitativa, instruída da fase preliminar da pesquisa-aplicação. Este texto detalha os pressupostos gerais da fase preliminar, que compreende a investigação do fenômeno social e suas relações no contexto, pontos primordiais para questionamentos de propostas formativas urbanocêntricas para professores que atuam na escola da roça.

Palavras-chave: Formação Continuada. Professores da roça. Tecnologias digitais.

ABSTRACT

This paper addresses the continuing education of rural teachers, challenging colonialist views and highlighting the "roça" as an identity intertwined with the land, culture, and community. The research investigates how a continuing education program for rural teachers, focused on digital technologies, can be planned based on the reality of these educators, who, through their ways of being, acting, and coexisting, foster education in the "roça." This investigation stems from a broader doctoral study that sought to understand which aspects of digital literacies and technologies contribute to developing a formative design based on the pedagogical needs of teachers in rural schools. The

¹ Mestre em Tecnologias Aplicadas à Educação (UNEB). Professor substituto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Bom Jesus da Lapa, Bahia, Brasil. E-mail: jodielsonpereira@uneb.br.

² Pós-doutora em Educação e Tecnologias Educacionais. Mestre e Doutora em Educação. Licenciada em Pedagogia. Professora Titular do Departamento de Educação I e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. Salvador, Bahia, Brasil E-mail: marysales@uneb.br.

objective here is to present an initial outline of this formative proposal. The methodology employs a development-oriented design-based research approach, organized into phases: preliminary (study of context and needs), prototypical development (proposal construction), and semi-summative evaluation (impact). This paper details the general assumptions of the preliminary phase, which involves investigating the social phenomenon and its relationships within the context, providing essential points to question urban-centric formative proposals for teachers working in rural schools.

Keywords: Continuing Education. Rural Teachers. Digital Technologies.

1. INTRODUÇÃO

O texto explora o significado de roça para além de sua conotação geográfica, compreendendo-a como uma vereda histórica e cultural que potencializa a vida e a identidade dos sujeitos rurais. Investiga o papel das tecnologias digitais na educação, afastando-se de uma visão puramente instrumental para analisá-las como manifestações da criatividade humana. O objetivo central é caracterizar a roça como um espaço de resignificação e resistência, ao mesmo tempo que se aprofunda nas concepções de tecnologia como um potencial de transformação social na formação de professores.

A discussão parte do pressuposto de que a roça, embora historicamente marginalizada por uma herança colonial, constitui um lugar de existência, saberes e produção de cultura. Simultaneamente, defende-se que as tecnologias, compreendidas em sua essência filosófica e não apenas como artefatos, podem se tornar ferramentas de emancipação. A articulação entre esses dois conceitos propõe uma nova perspectiva para a formação docente na roça, na qual leva ao professor apropriar das tecnologias digitais de forma crítica e contextualizada, valorizando a cultura e as experiências da roça para impulsionar a transformação social e educacional.

O desenvolvimento deste artigo está organizado em três sessões: a roça como vereda e, em seguida, a discussão sobre as tecnologias como natureza humana. E, por último, a articulação entre esses temas conduz à análise sobre a formação continuada de professores na roça e o papel das tecnologias digitais, culminando nas considerações finais, onde são apresentadas as conclusões e as implicações da pesquisa para o campo da educação da roça.

2. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A metodologia deste estudo adota uma abordagem qualitativa, guiada pelos princípios da primeira fase (Fase Preliminar) da pesquisa-aplicação, conforme a modelagem de Plomp (2018). Esta fase inicial é caracterizada pela análise e exploração aprofundada do problema de pesquisa, com o objetivo de construir uma base teórica e contextual robusta. A metodologia da pesquisa-aplicação é composta por mais duas fases, a de desenvolvimento e a de avaliação, que, para este artigo, não contempla a sua desenvoltura. Sendo assim, apresentamos, qualitativamente, as discussões oriundas da fase preliminar da pesquisa-aplicação.

Sendo assim, a metodologia aqui utilizada, concentrou-se na elaboração de um sólido arcabouço teórico-conceitual. Esta base é essencial para, em etapas futuras da pesquisa-aplicação, desenvolver e testar intervenções educacionais que sejam contextualizadas, relevantes e que realmente contribuam para a transformação da realidade na roça.

3. A ROÇA, UMA VEREDA

O termo roça, remete aqui a uma compreensão de *ethos* histórico e cultural que caracteriza a vida autêntica nas ruralidades do Brasil. De acordo com Souza *et al.* (2020), compreende-se ruralidade como uma construção que supera a concepção historicamente construída sobre o rural enquanto espaço marginalizado, um entorno inferiorizado, subalterno e dependente da cidade.

Roça, emprega-se, em outras regiões do Brasil, como sinônimo de sítio, campo, fazenda. Mas, no contexto que se inscreve a presente investigação, não nos pertence com tamanha ênfase os termos supracitados. Inclusive, “a roça comporta diversos sentidos e representa rupturas com terminologias que nos coloniza, a exemplo de campo, conceito externo, não reconhecido pelos sujeitos que vivem na roça” (Macedo; Souza, 2017, p. 286).

Partir de um viés de vida autêntica na roça é compreender este lugar como pertencente à vida em que o próprio lugar, compactado pelo ecossistema natural, nos oferece para labutar a vivência. A roça, é aqui um ato de existência original, de ressignificação de vida do nosso lugar. Importa-se apontar o que comumente se emprega nas narrativas desta região, a roça como o lugar de

moradia (*Onde você mora? Na roça!*), de plantio e criação (*Está plantando este ano? Sim, na rocinha da mancambira!*), (*O gado está na roça de cima*). De criatividade a partir dos insumos que a natureza oferece. Portanto, resulta-se em um espaço de *vida-terra-natureza* que exige um manejo, uma labuta de quem vive nestas bandas.

Estudos apontados por Rios, Souza, Santos (2009, 2015, 2020), tem denunciado o menosprezo e inferioridade instituída aos sujeitos moradores da roça. A herança deixada pelo processo de colonização atravessa gerações roceiras a ponto de perceber concordâncias com a opressão, com a subalternização, permitindo não se veem no lugar como espaço de vida, negando a própria existência e pertencimento de sujeito da roça, pois os pólos de poder situado na cidade, infere que a ruralidade compõe a parte ruim e atrasada do dualismo entre urbano e rural.

Mas, essa concepção que reveste a subalternidade e inferioridade não é meramente um atributo recente, é uma herança do processo de colonização da Bahia, e, neste contexto, a colonialidade do poder (Quijano, 2002) que perpassa a tomada das terras e introjeta na cultura do pensamento exaltando neoliberalismo (só somos gente se morarmos na cidade!).

Segundo a exploração do Oeste da Bahia, no vale do São Francisco, se estruturam as maiores casas senhoriais de toda colônia. Os currais da Casa da Torre (pertencente aos Garcia D'Ávila) e a Casa da Ponte (pertencente a Antônio Guedes de Brito). Isto pois, a originalidade do estabelecimento de roça é instituída até hoje no manejo com a terra, criações de gados, galinhas, cabras, carneiros, bem como, os rios cheios, a forte pescaria que envolve todo povoado da região. Não obstante, a pesca é um patrimônio material e imaterial dos povos originários dessa terra.

Segundo Matta (2013, p. 47):

O original da Casa da Torre era de que a cada avanço, a cada combate e “amansamento” de índios, era montado um curral e instalado um criatório de bois, que também levava à criação de galinhas, carneiros, cabras e ao estabelecimento de roças. A Casa da Torre expandiu suas terras porque implantava um sistema de ocupação sustentável e capaz de, inclusive, aproveitar o índio no que ele mais sabia: lidar com animais e com a terra. (Matta, 2013, p. 47).

O processo de colonização deixa suas marcas na corrente social roceira. O que conhecemos como roça, nas invasões senhoriais, eram propriedades dos currais onde concentravam o latifúndio bovino e a criação de galinhas, cabras etc. De acordo com Carvalho (2019, p. 201), “após serem expropriadas, as terras eram convertidas em enormes fazendas-currais (concessões voltadas para áreas de livre pasto para o gado).” Os movimentos de interiorização da caatinga, eram tomados pelos vaqueiros que cuidavam dos gados, muitos deles ex-escravos, posseiros da região. Em seu manejo também estava a agricultura.

Vale destacar que esses vaqueiros eram escravizados de origem africana que lideravam os currais espalhados pelas redondezas ao lado direito das margens do Rio São Francisco (Nogueira, 2011). Não obstante, as manifestações culturais oriundas desta atividade tão latente nos vaqueiros, como vaquejadas, pegam-de-boi, argolinhas e cavalgadas, permanecem nos dias atuais.

O povoamento na sociedade rural é lugar de vidas, construção histórica que também sofreu os açoitamentos da colonização, mas por resistências, a roça é construção social, cultural e histórica no bojo da condição humana digna de vida e de educação que parta das características deste povo para o mundo.

Sendo assim, para Souza et al (2017, p. 39),

[...] apreende-se um rural contemporâneo, marcado pela diversidade, pelas particularidades, pelo estilo de vida, pelas referências identitárias de seus habitantes e pelas diversas relações que esse espaço estabelece com o urbano, que ultrapassam o sentido de dependência e subalternidade. (Souza et al, 2017, p.39).

Aportar-se da ideologia decolonial, é revestir a compreensão original da roça na existência humana. “O pensamento da decolonialidade, sendo uma consciência de luta e resistência, é uma busca incessante do reconhecimento da vida humana negada pela hegemonia colonial” (Motta; Pereira; Amorim, 2023, p. 4)

Os ranços da colonização aparecem de diversas formas na roça. O processo de civilização urbano mediante ruas pavimentada, praças no centro da localidade, lideranças moradoras na cidade, pior, toda engenhosidade capitalista

que avança a vida roceira, dentre outros traços que colocam a autenticidade da vida na roça como atrasada, subalterno frente a única referência de um sistema-mundo (Wallenstein, 2005) ideologizado pelo mercado.

Chega a tal ponto, que é possível identificar na realidade moradores que negam sua existência na roça, pelo ranço colonial revestido de narrativas que os colocam em condições subalternas, inferior, incivilizado.

Na roça, é possível perceber fazendas e currais que demarcam o lugar que reúne os gados, demarcação colonial da roça. Mas, as extensões das terras atribuem-se aos carrascos, macambira, capoeiras (áreas arbustos de livre pasto para os gados). Uma libertação que coloca em norte um cenário de referências inventivas. São identidades do lugar que fundamentam nas subjetividades e intersubjetividades culturais do ser da/na roça, que não se reduz ao lugarzinho distantes, incivilizado.

É este lugar, o grande palco de criatividade, desde o início da história humana. Dentre o cenário supracitado, a educação é aqui o fenômeno potente para exercer e consolidar o reconhecimento das macambiras como espaço estratégico de inovação humana na sociedade e as culturas com palco de princípios essenciais à vida na roça.

Vale destacar o quão fundamental é a figura do professor no contexto educacional roceiro,

[...] a docência em escolas rurais pode se colocar como promotora da valorização de tempos e experiências que implicarão na (re)construção de sentidos e significados importantes e necessários para a compreensão dos diversos modos de viver a roça. Entretanto, esta condição é atravessada pelos sentidos e significados produzidos por professores/as no seu contato com o mundo cultural, com o qual estabelece enlaces e constitui um modo de ver e de pensar o mundo que incide sobre seu processo formativo. (Mota, 2022, p. 34).

Em sala de aula, o principal mediador é o professor, engendrado pela ação dialética e emancipatória (Freire, 2021), em um processo educacional que tem como objetivo a construção de uma pedagogia própria do lugar, crítica e consciente dos sujeitos da roça, da periferia, do oprimido - rumo à revolução

transformadora no mundo. São pequenos gestos locais que fazem grandes transformações de vidas.

No curso da história da formação de professores no contexto rural, a corrente teórica do Ruralismo Pedagógico marca as trajetórias no interior da Bahia, a partir de uma lógica de uma adequação e permanência à vida na roça.

O Ruralismo Pedagógico buscava uma adequação da pedagogia a essa realidade, com o auxílio de uma formação específica do (a) docente, voltada para a vida no campo e que deveria estar intimamente relacionada ao mundo do trabalho. (Rios, 2015, p. 26).

A atuação docente para e com a realidade, tem uma envergadura de formação de sujeitos para a vida, inclusive, uma educação que esteja atenta às ideologias que caracterizam e movimentam o mundo.

Mas para isto, é fundamental que tenhamos consciência da raiz existencial do sujeito e que assuma a sua identidade. Conhecer todo o percurso da história social e local e definir ações de qualidade de vida “A consciência existe como o meio no qual os sujeitos se encontram de tal modo que, sem ser encontro, eles não poderiam ser na qualidade do sujeito” (Habermas, 2014, p. 40).

O sujeito que instaura sua identidade no compêndio do universal e singular é um sujeito de representações. Isto nos coloca numa consistência de intersubjetividade enquanto experiência na e para a interação, na dialética do conhecimento em grupo, sem perder de vista a dimensão subjetiva de cada sujeito no seu lugar e no mundo social.

A educação na roça tem a sua referência que é o próprio lugar, mas não se encerra aí. Os sujeitos entre-lugares permeiam o mundo e não é necessário o deslocamento físico para o coexistir, sim construção cognoscível para agir nas fissuras de sistemas que os aprisionam (Walsh, 2018).

Portanto, a fissura, isto é, a vereda, neste caso, é a própria roça, tal como é. Sendo, necessariamente, trabalhada como objeto de conhecimento local, referenciando o potencial de viver e criar neste lugar e a educação é o principal percurso de ressignificação humana no contexto da sociedade contemporânea.

4. AS TECNOLOGIAS COMO NATUREZA HUMANA

O avanço tecnológico, não possibilitou apenas a revolução na economia, mas também favoreceu a transformação das relações humanas e com isso apareceram novas formas de ver o mundo, novas de saberes que rompem com a verdade absoluta posta pela ciência que sempre predominou.

A discussão acerca da tecnologia na educação, importa-se inicialmente em entender qual viés é compreendido este fenômeno. Nesta discussão, a epistemologia que sustenta o aprofundamento conceitual da tecnologia, são os aspectos da filosofia, bem como o contorno que ampara o contexto social. A tecnologia como condição humana da natureza criativa no contexto local. (Lima Jr., 2005; Sales, 2018).

Avancemos quando partimos da compreensão da tecnologia para além da tecnologia. Debruçamos em uma ruptura que iniciou no século XIX com o advento da Revolução Industrial no setor econômico mercadológico urbano em que, o trabalho humano nas fábricas fosse substituído pelas máquinas, conotando única e exclusivamente um apreço ao instrumental tecnológico.

Em vista da compreensão prima da tecnologia oriunda da Revolução industrial, em que a tecnologia ocupa o lugar fabril da ação produtiva humana, com a revolução digital das tecnologias instrumentais, digitais e midiáticas, nos primeiros anos do século XXI, a compreensão acerca da tecnologia enverga pela substituição ainda da ação do ser humano, mas em especificidade, o substituir a inteligência do ser humano.

A ideia central do espaço dos processos tecnológicos, chega ainda, por uma parte social, a problematizar a substituição, em sua totalidade, da tecnologia pela inteligência humana. É o caso da Inteligência Artificial (IA). A máquina que pensa (Turing, 1950). O paradigma perigoso acerca do composto máquina-homem, coloca em exposição a ação da máquina perante a inteligência do homem.

E aqui nos retoma ao questionamento de ordem política de Paulo Freire publicado na Revista Bits, em 1984: a máquina está a serviço de quem? De igual modo, é tarefa profunda e incansável consolidar a ideia de que, como afirma Freire (1984, s/n) “o avanço da tecnologia não é tarefa de demônios, mas, sim a expressão da criatividade humana.”

Habermas (2014), assevera o quão a sociedade tem apreciado a face ferramental da tecnologia. Partimos deste posicionamento para firmar o caráter imaterial existente na compreensão do fazer e o interagir com a tecnologia no cenário social. Portanto, não estamos partindo da concepção sólida instrumental técnico da tecnologia, mas toda dimensão essencial do pensamento que exige antes, durante e após a solidez maquinica, como comumente é considerada a tecnologia.

Estamos nos referindo a uma plena concepção epistemológica da tecnologia que foi revestida ainda no período clássico grego, que deva reestruturar uma apreensão cognitiva criativa e responsável da tecnologia em tempos de “explosão tecnológica” Pinto (2005).

O uso da tecnologia para fazer ferramentas viria a aparecer na Grécia Clássica, por volta de 5000 a.C., coincidindo com o final do período Neolítico. A palavra grega que veio definir esse estado de coisas foi τέχνη (techné) que significa arte, entre outras coisas. Para os gregos, a combinação de techné e logos (λόγος = palavra) orientava o discurso sobre o sentido e a finalidade das artes. O vocábulo tecnologia nasce, portanto, com uma boa dose de responsabilidade. (Junior, 2013, p.137).

A finalidade da tecnologia como essencialidade da arte humana, não cessa de se inscrever, senão, única e radicalmente, na natureza responsável do humano que reverbera em uma incessante ação que perpassa gerações em um outro estágio de existência. A tecnologia é a técnica em um outro estágio de intervenção humana responsável. Uma intervenção consciente intencional que é sempre o devir contínuo da ação humana em aprimoramento incessante.

Nesse sentido, a finalidade da arte que, genuinamente, da *techné*, reporta o cunho de uma consciência responsável e ideológica. Sendo a técnica um fenômeno das ideias humanas, a tecnologia está para além deste substrato que existe envolto do ferramental e desemboca no ato representacional, subjetivo e intersubjetivo do humano.

A responsabilidade, encarrega uma outra dimensão cara no contexto social envolvendo a tecnologia: a ética.

Portanto, faz-se necessário entender o insumo da técnica para compreender a tecnologia a qual nos referimos aqui. Trata-se de assegurar a

finalidade da técnica na sociedade informatizada para a vida humana. Mas, esta não é uma tarefa fácil no contexto de uma sociedade em que o produto fabricado ganha mais “curtidas”³ e valorização do que a condição gnosiológica da tecnologia. “O descobridor de uma nova técnica fabricadora aparece desligado dos interesses coletivos, e sobretudo da acumulação do conhecimento, sempre social, que explica o sucesso do trabalho intelectual inventivo. (Pinto, 2005, p. 238).”

Reporta absolutamente, entender que o constructo tecnológico não é o produto final do ato inventivo intelectual, nem tampouco a totalidade do esforço criativo do ser humano, pois a técnica é sempre um modo existencial de ser do homem que nunca se encerra no fazer, mas sempre se inaugura na ação cognoscente.

O nível de complexidade da tecnologia criada na condição gnosiológica da técnica, acontece, muitas vezes, no momento penoso do pensar minucioso sobre o objeto. Um pensar não pela coisa do objeto em seu estatuto, mas pelas suas variações que lhes converterão em representação de um ato pensador.

Neste caso, corroboramos com Sales (2018, p.82), ao afirmar que o conceito de tecnologia “ganha um contorno mais amplo e complexo, tendo em vista que os aspectos filosóficos do conceito e os fatores do contexto social são parte de nossa abordagem.”. Indubitavelmente, o contexto social é o primor da técnica a qual nos referimos aqui em sua condição existencial. É como percebermos a tecnologia na empiria social e não na máquina que rompe o coletivo.

A técnica envolve o processo de racionalização imaterial, de modo que a lógica composta na sociedade eleva a uma valorização suprema apenas ao ato instrumental. Para Habermas (2014), a técnica e a ciência como produto valorável não têm validade na dimensão imaterial, desconsiderando toda a engenhosidade da pesquisa. De modo que, trata-se, portanto, da condição inventiva do processo humano diante de seus constructos no plano que habita.

Os utensílios, instrumentos, dispositivos, aplicativos, nada mais são que a relação simbiótica da racionalidade humana em contraste ou em consonância.

³ Reação estabelecida nos conteúdos em redes sociais digitais, responsável pelo engajamento social em um determinado usuário.

A ideia de os aplicativos serem entidades maiores de domínio da ação humana, uma espécie de endeusamento tecnológico (Pinto, 2005), vai de encontro com a essência da ciência que direciona a solução criativa, inventiva, isto é, trava o potencial de outros estágios da criatividade dos seres humanos.

A relação simbiótica entre o homem e máquina ocorre, única e exclusivamente no plano dos pensamentos, advinda da cultura, das experiências, das interrelações no contexto em que circunscreve o grupo social. Porém, reconhecer e praticar a *logia* da tecnologia incorporada na ciência da técnica requer curiosidade constante.

O esforço do pensar e o agir humano é tecnologia, de modo que sem este minucioso ato cognitivo humano a tecnologia é ideológica, tomando a sua legitimidade na dinâmica viva de interesse da classe que a domina. A natureza humana principia a tecnologia, como o incessante agenciamento do redesenho como produto final dos atos criativos dos humanos, isto é, os atos de representação simbólica do pensamento em expressão de coisas, de instrumentos como fim da criatividade.

A finalidade da técnica em Habermas (2014), é justamente o lado permanente do pensamento simbólico no contexto. Trata-se de problematizar todas as faces que se estrutura um constructo tecnológico, inclusive para tecer qual entidade pertence, qual ideologia posta e interesse direto estabelecido. E, para além do pensar sobre o produto tecnológico, na condição educacional, faz-se necessário criar a própria intencionalidade para determinada atuação no campo escolar.

Os atos cognitivos docentes mobilizados pela tecnologia, colocam a atuação do professor em seu plano de liderança de toda ação, inclusive a de formar opiniões antes mesmo de apropriar-se do aparelho tecnológico sem intencionalidade educacional. O intuito de formar é sempre de preparar a pessoa para atualizar-se naquilo que está inscrito em sua forma interior e exterior. Enquanto, como processos, formar compreende a instrução para a esfera intelectual e a educação para a esfera moral. (Sberga, 2014).

De fato, se as representações simbióticas em forma instrumental operam diretamente nas ações humanas, sem um devir outro da invenção do ser, o que prevalece é intencionalidade primeira do maquínico. Isto é, deixar que a máquina processe ideias e resulte em um resultado de sua decisão. Aqui já não é mais a

ação docente pura e contextualizada, mas a intervenção total da tecnologia para o agir operacional na sala de aula.

É uma espécie de operacionalização remota da mão de obra humana docente sobre a máquina para atingir o interesse de uma tecnologia primeira. A tecnologia pela tecnologia. E aqui reverbera o exponencial das representações tecnológicas na dimensão, inclusive da produção ou da educação.

Isso nos leva a refletir as Tecnologias da Informação e Comunicação, digitais e/ou analógicas, como mais um aspecto que mobiliza ações humanas autênticas ao ato criativo, recreativo, transformador no contexto local social. Isto, essencialmente, conduzido pela ação cognoscente sobre a tecnologia.

Sales (2018, p. 81), compreende a tecnologia,

como processo que constitui o homem enquanto ser ativo e criativo, condição pela a qual o ser humano amplia as possibilidades de utilização e transformação de si e dos recursos materiais e imateriais, a partir daquilo que o contexto, a natureza, a sociedade e sua capacidade intelectual e social lhe dispõem para resolver problemas e propor estratégias e dinâmicas de superação de suas limitações quaisquer que sejam elas. (Sales, 2018, p. 81)

A tecnologia como inerente ao desenvolvimento humano, exige, enfaticamente, um outro posicionamento, que não a inércia operacional ou do instrumento técnico, unicamente. É necessária uma espécie de consciência transformadora da própria tecnologia para que esta não sobressaia a natureza humana de ser. Amplia a condição de ser e agir em meio a qualquer constructo tecnológico que venha a ser criado na sociedade.

Neste sentido, a atuação da natureza docente com tecnologia requer a análise crítica e ativa sobre a tecnologia. Para tanto, a ação transformadora do professor principia na envergadura de sua intencionalidade no trabalho pedagógico, que está sempre atrelada a outras dimensões da docência.

[...] para evitar ou superar o uso ingênuo dessa tecnologia, é fundamental conhecer as novas formas de aprender e de ensinar, bem como de produzir, comunicar e representar conhecimento, possibilitados por esses recursos, que favoreçam a democracia e a integração social (Almeida & Prado, 2006).

Para uma estratégia de utilização do constructo tecnológico no trabalho pedagógico, é fundamental deixar nítido a intencionalidade e esta é oriunda do saber das demandas dos educandos. Atribui-se em um movimento de conhecimento a partir das situações da aprendizagem, que se apresenta, por exemplo, pela avaliação contínua e diagnóstica. Então, a intencionalidade já tem um norte do ensino, que não é a seleção de conteúdo, mas as situações que apontam a demanda de aprendizagem do educando.

A intencionalidade do trabalho pedagógico com constructos tecnológicos, se aprofunda com processos de formação de professores na perspectiva contextual, isto é, o que demanda a realidade e reverbera no planejamento. O aspecto da intencionalidade se inscreve em rever a intensidade do trabalho pedagógico, em um eterno devir análise crítica reflexiva da ação (Alarcão, 2013).

A ideia até aqui delineada acerca da tecnologia, se estende na educação enquanto uma dimensão inventiva que compreende a ação intencional do professor diante da sua atuação mediante a concepção de tecnologia e a utilização de constructo tecnológico no contexto. A este interesse, aportamos para a construção da intencionalidade no trabalho pedagógico com tecnologias através de processos de formação continuada de professores, sessão no seguinte ponto.

5 PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ROÇA E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Nas veredas acadêmicas, existe um exponencial de pesquisas que reportam sobre a formação de professores. Desde a condição formativa que retratam algumas adjetivações como a formação inicial, a continuada e permanente, o processo de reflexão sobre a formação de professores, importa-nos aqui delinear aprofundamentos reflexivos acerca da formação do profissional professor no contexto da escola como espaço de construção coletiva a partir das demandas insurgentes na dinâmica do ensino e da aprendizagem com tecnologias.

No âmbito da análise acerca de pesquisas que retratam sobre processos formativos docentes, Souza (2020, p.115) afirma que “a formação continuada direcionada à prática com tecnologias digitais exige uma organização das

situações de aprendizagem, criando condições que favoreçam a reflexão-ação da prática docente, partindo do contexto do grupo”.

Na dinâmica de formação no contexto, é fundamental conhecer a realidade dos professores a partir das necessidades docentes que implica a instituição escolar, uma vez que “a elaboração de propostas formativas com viés inovadores e reflexivos, pautados na homologia de processos e com atividades “mão na massa”, é a chave para formar os docentes para atuar na escola com tecnologias” (Souza 2021, p. 114).

No âmbito de uma formação de professores a partir do conhecimento contextual, refere-se, principalmente, compreender quais demandas reportam os sujeitos que estarão imbricados no processo formativo. O contexto que revela o saber contido para posterior, o construído, parte do perfil docente, bem como a realidade que alicerça o cenário de atuação educacional.

Se o contexto não muda, podemos ter professores mais culto e com mais conhecimento pedagógicos, mas não necessariamente mais inovadores, já que o contexto pode impossibilitar-lhes o desenvolvimento da inovação ou pode levá-lo a se recolherem em seus microcontextos, sem repercutirem com sua prática uma inovação institucional (Imbernón, 2013, p. 55).

A formação continuada a qual circunscreve aqui, demarca a compreensão efetiva do contexto. Isso caracteriza uma outra máxima – um processo formativo contrário a problemas genéricos, mas que delineia situações problemáticas (Imbernón, 2013) na escola rumo a mudança inovadora (Farias, 2006).

Dessa forma, faz-se necessário intervir na formação continuada na roça, compreendendo que a sociedade contemporânea é marcada pela avalanche de constructo tecnológicos em várias versões, responsáveis pelo fomento instantâneo de informação e comunicação que suscitam comportamentos diversos da humanidade, mas não podemos generalizar a multiplicação dos aparatos tecnológicos digitais em todos os espaços da sociedade. Como salienta Sales (2018, p. 87):

Por outro lado, não raro, tudo isso permanece distante e inacessível a grande parte da população, tanto para consumo individual quanto para uso educacional: as assimetrias do

capitalismo não desapareceram com a emergência das TIC; antes, se manifestaram nesse campo com toda sua complexidade.

O que é possível considerar é a forte disseminação das manifestações oriunda da cultura digital em contextos sociais, urbanos e rurais. Me reporto a algumas realidades, pois, geralmente alguns instrumentos tecnológicos são proibidos nos espaços, a exemplo das instituições escolares, todavia o modo de ser e agir coerente com os imbricamentos das culturas digital, não é possível repreendê-lo.

As proposições de formação continuada com base apenas em acervos teóricos podem ser inapropriadas, pois o processo de construção da proposta não partiu das condições reais que vivem os professores. Esta evidência demonstra a necessidade dos planos de formação nascer colaborativamente com os sujeitos da formação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A roça não é um espaço de marginalidade ou atraso, mas como uma vereda, isto é, um caminho de existência, resistência e criatividade. Ao desvelar as marcas da colonialidade que historicamente subalternizaram a ruralidade, buscamos reafirmar a roça como um palco de vida autêntica e plural, com sua história, cultura e saberes.

A educação, nesse contexto, emerge como um fenômeno potente para descolonizar narrativas, valorizar as identidades e consolidar a roça como um espaço de inovação e dignidade humana. A essência de uma pedagogia da roça reside em partir das características e experiências locais para conectar os sujeitos ao mundo, fortalecendo sua identidade e senso de pertencimento. A roça não está aquém do mundo globalizado.

Nesta mesma linha, a tecnologia, transcende a visão instrumental para compreendê-la como uma manifestação da natureza humana, inerente à nossa capacidade de criar e resolver problemas. Resgatando o conceito grego de *techné*, argumentamos que a tecnologia não se resume aos aparatos digitais, mas engloba o processo de pensamento, a intencionalidade e a responsabilidade que permeiam o ato criativo. O perigo não reside na tecnologia

em si, mas no seu uso descontextualizado e na sua potencialidade de reproduzir a lógica de dominação e subalternização.

A intersecção dessas duas vertentes – a roça como vereda e a tecnologia como natureza humana – revela a necessidade urgente de uma formação continuada de professores que seja, ao mesmo tempo, contextual e crítica. Não se trata de simplesmente introduzir tecnologias digitais na escola rural, mas de capacitar os docentes para utilizá-las de forma intencional e autônoma. Essa formação deve nascer das demandas reais dos educadores e educandos, promovendo uma prática pedagógica que utilize a tecnologia para valorizar os saberes locais, fortalecer as identidades roceiras e, por fim, romper com os ranços coloniais que ainda persistem.

Portanto, as tecnologias digitais, no contexto educacional, quando compreendida, inicialmente, como um ato de consciência e agência humana, e a educação, quando enraizada na práxis contextual da roça, tornam-se forças integradoras. Juntas, elas podem fomentar um movimento de emancipação, no qual a roça é vista não como um "lugar atrasado", mas como uma fonte de criatividade e um campo fértil para a construção de um futuro mais justo e humanizado.

FINANCIAMENTOS

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

AGRADECIMENTOS

Este estudo não seria possível sem o apoio institucional e financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O fomento concedido foi fundamental para a realização das atividades de pesquisa, permitindo o aprofundamento teórico que embasaram as discussões aqui apresentados.

De igual modo, expressamos nossa sincera gratidão ao Grupo de Pesquisa Formação, Tecnologias, Educação a Distância e Currículo (ForTEC).

A riqueza dos debates, a troca de experiências e o suporte contínuo dos fortequianos, foram cruciais para a construção deste trabalho. O ambiente de colaboração e o rigor acadêmico do grupo impulsionaram significativamente a qualidade e a relevância desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2013.

ALMEIDA, M. E. B. T. M.; PRADO, M. E. B. B. M. (orgs.). **Ambientes virtuais e interativos de aprendizagem: ensinando e aprendendo com as tecnologias de informação e comunicação**. São Paulo: Summus, 2006.

CARVALHO, S. C. Vaqueiros e posseiros no sertão da Bahia: usos da terra, conflitos e luta por direitos (1830-1888). **Tese (Doutorado em História)** - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

FARIAS, P. S. B. A formação continuada de professores: uma proposta de intervenção na escola pública. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

FREIRE, P. A máquina está a serviço de quem? **Revista Bits**, v. 3, n. 3, 1984. Disponível em: <http://revista.usp.br/bits/article/view/129753>. Acesso em: 22 ago. 2025.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como ideologia**. São Paulo: Unesp, 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**: reflexões sobre o significado de ser professor em tempos de mudança. Porto Alegre: Artmed, 2013.

JUNIOR, A. P. **O conceito de tecnologia**. In: PINTO, A. P. **Tecnologia: uma leitura filosófica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 137.

MACEDO, E. C.; SOUZA, R. S. O conceito de roça na educação do campo. In: SOUZA, R. S. et al. (orgs.). **Educação do campo: caminhos e desafios**. Salvador: Eduneb, 2017. p. 286.

MATTA, A. C. **A Casa da Torre de Garcia D'Ávila: a família, a história e o sertão**. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

MOTA, R. J. Docência em escolas rurais: entre o desafio e a valorização. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022.

MOTTA, A. P. G.; PEREIRA, M. S.; AMORIM, M. L. Decolonialidade e educação popular: uma análise a partir de Paulo Freire. **Revista de Educação Popular**, v. 22, n. 1, 2023.

NOGUEIRA, V. R. **Os vaqueiros da caatinga: uma história social**. Salvador: EDUFBA, 2011.

PINTO, A. P. O conceito de tecnologia. In: PINTO, A. P. **Tecnologia: uma leitura filosófica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 238.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2002.

RIOS, J. B. et al. **Educação e ruralidade: debates e desafios**. Salvador: Eduneb, 2015.

SALES, A. Tecnologia e educação do campo: um olhar a partir de Paulo Freire. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

SBERGA, A. M. A formação de professores para o uso de tecnologias digitais. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 3, 2014.

SOUZA, R. S. et al. **O rural na contemporaneidade**. Salvador: Eduneb, 2017.

SOUZA, R. S. et al. **Educação do campo e ruralidades**. Curitiba: CRV, 2020.

SOUZA, R. S. **Formação continuada de professores e tecnologias digitais**. Curitiba: CRV, 2021.

TURING, A. M. Computing machinery and intelligence. **Mind**, v. 59, n. 236, 1950.

WALSH, C. **Pedagogias decoloniais: entrelaçamentos, rupturas e insurgências**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018.

WALLESTEIN, I. **Análise de sistemas-mundo**. Lisboa: Edições 70, 2005.