

**CRIMINALIZAR O CAMPO, PLATAFORMIZAR A ESCOLA: A SOBERANIA
DIGITAL COMO RESPOSTA CONTRA-HEGEMÔNICA**

CRIMINALIZING THE COUNTRYSIDE, PLATFORMIZING THE SCHOOL: DIGITAL
SOVEREIGNTY AS COUNTER-HEGEMONY

CRIMINALIZAR EL CAMPO, PLATAFORMIZAR LA ESCUELA: SOBERANÍA
DIGITAL COMO RESPUESTA CONTRAHEGEMÓNICA

Igor Tairone Ramos dos Santos¹ 0000-0003-1796-2401
Judson Pereira de Almeida² 0000-0001-9934-2163
Arlete Ramos dos Santos³ 0000-0003-0217-3805

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil; igortaironeufba@gmail.com

² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil; judson_almeida@hotmail.com

³ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil; arlete.ramos@uesb.edu.br

RESUMO:

Este trabalho, de natureza qualitativa e caráter exploratório, analisa como a plataformação da educação pública pelas grandes corporações de tecnologia reconfigura os mecanismos superestruturais de dominação que incidem sobre a Educação do Campo. Sustentamos que ela sofre um cerco duplo: a deslegitimação simbólica operada pela mídia hegemônica, que rotula os movimentos sociais e os sujeitos do campo, atualiza-se na circulação algorítmica, ao mesmo tempo em que se instala uma dependência material das escolas em relação às plataformas privadas transnacionais. A base empírica são 2.729 respostas de docentes da rede pública municipal baiana, coletadas no âmbito do Programa Formacampo. Os resultados indicam forte dependência de plataformas comerciais, letramento crítico precário sobre o tratamento de dados, ausência de infraestrutura pública básica e adesão majoritária dos docentes à premissa da superioridade dos serviços privados. Diante disso, defendemos que a soberania digital como uma ideia contra-hegemônica capaz de responder às duas frentes do cerco, em diálogo com as perspectivas freireana e decolonial.

Palavras-chave: Educação do Campo; plataformação; capitalismo de vigilância; soberania digital; movimentos sociais.

ABSTRACT:

This qualitative, exploratory study analyses how the platformization of public education by large technology corporations reconfigures the superstructural mechanisms of domination bearing upon Field Education, the Brazilian countryside education movement. We argue that it faces a twofold siege: the symbolic delegitimization carried out by hegemonic media, which labels social movements and field subjects, is renewed through algorithmic circulation, while a

material dependence of schools upon transnational private platforms takes hold. The empirical basis comprises 2,729 responses from municipal public-school teachers in Bahia, Brazil, collected within the Formacampo Programme. Findings indicate strong dependence on commercial platforms, poor critical data literacy, the absence of basic public infrastructure, and majority adherence among teachers to the premise that private services outperform public ones. Digital sovereignty is therefore defended as a counter-hegemonic idea capable of addressing both fronts of the siege, in dialogue with Freirean and decolonial perspectives.

Keywords: Educação do Campo; platformization; surveillance capitalism; digital sovereignty; social movements.

RESUMEN:

Este trabajo, de naturaleza cualitativa y carácter exploratorio, analiza cómo la plataformaización de la educación pública por las grandes corporaciones tecnológicas reconfigura los mecanismos superestructurales de dominación que inciden sobre la Educação do Campo, movimiento brasileño de educación campesina. Sostenemos que esta sufre un cerco doble: la deslegitimación simbólica operada por los medios hegemónicos, que etiquetan a los movimientos sociales y a los sujetos del campo, se actualiza en la circulación algorítmica, al mismo tiempo que se instala una dependencia material de las escuelas respecto de plataformas privadas transnacionales. La base empírica son 2.729 respuestas de docentes de la red pública municipal de Bahía, recogidas en el marco del Programa Formacampo. Los resultados indican fuerte dependencia de plataformas comerciales, precaria alfabetización crítica sobre el tratamiento de datos, ausencia de infraestructura pública básica y adhesión mayoritaria de los docentes a la premisa de la superioridad de los servicios privados. Defendemos, por tanto, la soberanía digital como categoría contrahegemónica capaz de responder a los dos frentes del cerco, en diálogo con las perspectivas freireana y decolonial.

Palabras clave: Educação do Campo; plataformaización; capitalismo de vigilancia; soberanía digital; movimientos sociales.

Introdução

A Educação do Campo, forjada na luta dos trabalhadores do campo, dos assentamentos da reforma agrária e das comunidades tradicionais, constituiu-se como proposta contra-hegemônica, definida por Caldart (2009) pela tríade indissociável: campo, política pública e educação. Ela não nasce nos gabinetes do Estado nem nas prescrições do mercado, mas no chão das ocupações e das comunidades que reivindicam uma escola vinculada à sua realidade, ao seu trabalho e à sua identidade. Justamente por carregar esse caráter de contestação, enfrenta uma campanha ideológico-midiática que, ao longo de décadas, associou os movimentos sociais e, por extensão, os sujeitos do campo, à desordem, à ilegalidade e ao atraso.

As transformações tecnológicas recentes deslocaram parte significativa dessa disputa simbólica para o território das plataformas digitais. As mesmas corporações que organizam a circulação de informações e moldam o debate público, como *Google*, *Meta* e *Microsoft*, passaram a fornecer a infraestrutura sobre a qual as escolas públicas, inclusive as do campo,

realizam suas atividades pedagógicas. Para van Dijck, Poell e De Waal (2018), tais plataformas tornaram-se infraestruturas globais que estabelecem as condições sob as quais os demais atores podem operar. A convergência não é acidental: o aparelho ideológico de informação e o aparelho escolar, antes relativamente distintos, tendem a se sobrepor nas mãos de um mesmo conjunto de empresas transnacionais (Santos, 2025).

Partimos do pressuposto de que a Educação do Campo sofre, no contexto digital, um cerco duplo. No plano simbólico, persiste e se reconfigura a deslegitimação histórica de seus sujeitos, agora amplificada pela circulação algorítmica de discursos. No plano material, instala-se uma dependência crescente da infraestrutura pedagógica em relação às plataformas privadas, o que compromete a autonomia que está no cerne do projeto. As duas frentes são inseparáveis, pois quem não controla a infraestrutura pela qual o discurso circula tampouco controla a imagem que dele se produz.

Como a ideia de “soberania digital” atravessa todo o percurso do texto, convém defini-la desde logo. Por soberania, em sua acepção clássica, entende-se o poder de uma comunidade política de decidir, em última instância, sobre os assuntos que lhe dizem respeito. Transposta para as tecnologias digitais, a noção designa a capacidade de comunidades, instituições e nações de controlar as condições técnicas, os dados e as infraestruturas que mediam suas atividades, em vez de delegá-las integralmente às corporações privadas transnacionais. Pohle e Thiel (2021) advertem que ela não se reduz à capacidade estatal de fazer cumprir leis, envolvendo dimensões técnicas, pedagógicas e sociais, e Belli (2024) chama de *Commons Digital Sovereignty* o direito de as comunidades definirem, democraticamente, o projeto e a gestão das infraestruturas de rede como bem comum. É nessa acepção ampliada que empregamos o conceito.

Para sustentar empiricamente a reflexão, recorreremos aos dados produzidos no âmbito do Programa Formação de Professores do Campo (Formacampo), detalhados na seção metodológica. Além desta introdução, o texto se organiza em cinco seções: a primeira discute o deslocamento da superestrutura midiática à algorítmica, ilustrado por um caso emblemático de criminalização que alcançou diretamente a escola do campo; a segunda, caracteriza a plataformização como expressão do capitalismo de vigilância; a terceira, apresenta o percurso metodológico e o Programa Formacampo; a quarta, analisa os dados do território baiano, com ênfase nas falas dos docentes; a quinta reúne experiências de resistência e desenvolve a soberania digital como horizonte contra-hegemônico, seguida da conclusão.

Da superestrutura midiática à algorítmica

Na tradição materialista, a sociedade articula uma infraestrutura econômica, formada pelos meios e pelas relações de produção, e uma superestrutura jurídica, política e cultural erguida sobre aquela base. Contrariando a tradição idealista, Marx assevera que são as condições materiais de existência que condicionam a consciência dos seres humanos, conforme sintetiza o autor:

Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. A totalidade destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência (Marx, 1983, p. 25).

É na superestrutura, portanto, que a classe dominante busca assegurar sua posição material, tanto pela força do Estado quanto pela produção de uma conformidade simbólica que naturaliza a dominação, uma vez que as ideias da classe dominante, apresentadas como universalmente válidas, tornam-se as ideias dominantes de cada época (Marx; Engels, 2007). Aplicada ao nosso objeto, essa formulação explica por que a defesa da propriedade improdutiva consegue apresentar-se como defesa da ordem de todos, e por que a entrada de uma corporação transnacional na escola pública consegue apresentar-se como modernização de interesse coletivo.

Althusser (1985) sistematizou a noção de aparelhos ideológicos de Estado, entre eles o escolar e o de informação, composto historicamente pela imprensa, pelo rádio, pela televisão e, mais recentemente, pela internet e pelas redes sociais, que justificam simbolicamente as relações materiais de dominação e produzem o que Gramsci (2001) compreendeu como hegemonia, ou seja, o consentimento ativo dos dominados. No campo educacional, Saviani (2024) lembra que a violência simbólica da imposição da cultura dominante não se manifesta apenas na escola, refletindo-se igualmente na formação da opinião pública pelos meios de comunicação de massa, que se revelam aparelhos ideológicos por excelência, entre outras formas, pelo tratamento dispensado aos movimentos sociais e às suas pautas.

Esse tratamento opera pela rotulação. Becker (2019) definiu o rótulo como uma designação atribuída a um indivíduo ou grupo quando este viola normas socialmente estabelecidas, conforme formula o próprio autor:

[...] o desvio não é uma qualidade do ato que a pessoa comete, mas uma consequência da aplicação por outros de regras e sanções a um infrator. O desviante é alguém a

quem esse rótulo foi aplicado com sucesso; o comportamento desviante é aquele que as pessoas rotulam como tal (Becker, 2019, p. 24).

Quem conduz esse processo são os chamados empreendedores morais, isto é, instituições, autoridades e grupos dominantes que detêm o poder de definir o que conta como desvio. Historicamente, ocupações de terras improdutivas e mobilizações por desapropriação são retratadas como ações criminosas, e seus protagonistas recebem rótulos como baderneiros ou organização criminosa. A própria escolha lexical já rotula, pois ocupação designa a entrada organizada em imóvel que descumpre a função social imposta à propriedade pela Constituição (Brasil, 1988, arts. 5º, XXIII, 184 e 186), forma histórica de pressão pela efetivação de um direito positivado, ao passo que invasão transporta o mesmo ato para o registro do ilícito penal e suprime a ilegalidade que a ação denuncia, a do latifúndio improdutivo.

Os teóricos do agendamento sustentam que os meios de comunicação constroem a agenda de temas sobre os quais a sociedade deve pensar e, ao selecionar aspectos da realidade e torná-los salientes, identificam problemas, diagnosticam causas e emitem julgamentos morais (Reis; Gadini, 2016). Não por acaso, o vocabulário das propostas legislativas que ampliam penas para ocupações e criam cadastros de invasores é exatamente o da cobertura jornalística hostil, pois o rótulo midiático fornece o argumento para a negação estatal das pautas do campo, e o confronto político constitutivo dos movimentos sociais é reconvertido em crime. O efeito mais perverso é fraturar a solidariedade de classe, pois o trabalhador urbano é levado a enxergar nos movimentos do campo um inimigo, quando partilha com eles a mesma posição de subordinação ao capital.

Essa conversão do rótulo em dispositivo legal não é abstração teórica e alcançou, no caso mais emblemático, a própria escola. Em dezembro de 2007, o Conselho Superior do Ministério Público do Rio Grande do Sul aprovou relatório que designava promotores para promover ação civil pública com vistas à dissolução do MST e determinava a intervenção em suas escolas itinerantes. Com base em Termo de Ajuste de Conduta firmado entre o órgão e o governo estadual, a imprensa noticiava, em fevereiro de 2009: “A partir de março, quando começa o ano letivo no Rio Grande do Sul, as escolas itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) estarão fechadas” (Torres, 2009, on-line). Centenas de crianças acampadas foram remanejadas para escolas distantes de sua realidade, e a Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados reagiu em nota oficial: “Mais que uma decisão político/ideológica que visa a enfraquecer o MST pela via da criminalização, trata-se de clamorosa violação de direitos humanos” (Brasil, 2009, on-line).

O episódio ilumina o estatuto teórico dessa disputa, pois o Estado que fecha a escola do acampamento está longe de ser árbitro neutro:

o Estado é assim uma batalha estruturada de uma maneira particular, onde as diferentes forças sociais e políticas competem enquanto tentam promover seus próprios interesses, identidades e valores e comprometer ou enfraquecer outros (Jessop, 2016, p. 54).

É nesse terreno de disputa que os discursos criminalizantes, gestados na esfera midiática, chegam diretamente à camada da educação, materializando-se em relatórios, termos de ajustamento e atos de fechamento. E o alvo não é periférico ao nosso objeto, é o seu centro, uma vez que foi no interior da luta do MST e da articulação nacional Por Uma Educação do Campo que o próprio conceito de Educação do Campo foi gestado e desenvolvido, com o movimento investindo, desde as primeiras ocupações, na construção de escolas e de uma pedagogia vinculadas à luta pela terra (Arroyo; Caldart; Molina, 2004; Caldart, 2009). Atacar as escolas do movimento significa, portanto, atacar a matriz histórica de onde a Educação do Campo emergiu como projeto, e rotular o movimento e fechar suas escolas revelam-se momentos de um mesmo processo, no qual a deslegitimação simbólica se realiza como política educacional.

Esse quadro não desapareceu com o digital; foi intensificado por ele, com um deslocamento que a teoria clássica não poderia antecipar plenamente. As corporações que hoje organizam a circulação global da informação configuram-se como aparelhos ideológicos transnacionais e privados, que escapam em larga medida ao controle dos Estados nacionais (Santos, 2025). Na esfera pública plataformizada, o enquadramento deixa de ser exclusivamente editorial e passa a ser também algorítmico: a saliência dos conteúdos não depende apenas da manchete, mas da lógica de engajamento que amplifica o que provoca indignação e hostilidade, porque maximiza a permanência do usuário e, com ela, a coleta de dados e a exibição de anúncios. Srnicek (2017) descreve as plataformas como intermediários que vivem da extração contínua de dados, e Zuboff (2021) mostra onde essa extração vira negócio: a modulação do comportamento, vendida em mercados de comportamentos futuros. O empreendedor moral de Becker (2019) ganha, por assim dizer, um novo sócio, que é o algoritmo de recomendação. Há, ainda, uma diferença qualitativa importante, uma vez que, no modelo jornalístico, era possível identificar o responsável pelo enquadramento e contestá-lo; na circulação algorítmica, o enquadramento se dilui em compartilhamentos e recortes, tornando-se difuso e infraestrutural, embutido na própria lógica da plataforma. A Figura 1 sintetiza o ciclo.

Figura 1 – O ciclo da rotulação na esfera pública plataformizada

Fonte: Elaboração dos autores (2026).

Plataformização e capitalismo de vigilância

Zuboff (2021) dá nome a essa forma de acumulação, o capitalismo de vigilância, que toma a experiência humana como matéria-prima gratuita e a converte em dados negociados em mercados de comportamentos futuros. Na escola, estudantes e professores são, ao mesmo tempo, usuários e fontes de dados, pois cada tarefa enviada, cada clique e cada tempo de permanência geram informação capturável, muitas delas relativas a crianças e adolescentes. Cruz e Venturini (2020, p. 1082) são explícitos quanto ao que essa oferta significa para as empresas:

[...] ao oferecer aplicativos educacionais e espaço em *data center* para milhares de alunos de escolas e universidades públicas do Brasil, as empresas envolvidas nesse mercado ampliam suas possibilidades de extração da matéria-prima para seus produtos, aumentando seus ativos de vigilância.

Esses acordos, observam os mesmos autores, são em geral bilaterais e opacos, com termos que raramente se tornam públicos. As escolas passam a depender de um punhado de plataformas-raiz, assim denominadas por Pessanha (2020), por servirem da base sobre a qual os demais sistemas funcionam, num arranjo que o autor caracteriza como neoimperialismo digital. A pandemia de covid-19 acelerou o processo, pois o que se apresentou como medida emergencial consolidou-se como arranjo permanente, e as escolas do campo, na ponta mais frágil do sistema, chegaram ao momento crítico já carentes de infraestrutura, conectividade e formação docente (Santos, 2025).

As implicações para a Educação do Campo são densas, já que o projeto se assenta no protagonismo dos sujeitos camponeses, na valorização de seus saberes e na construção coletiva de uma pedagogia vinculada ao território (Santos, 2020; Santos e Peixoto, 2026). É precisamente essa carga política que se perde quando a expressão é traduzida como mera *rural education*¹ (educação rural, o que pode ser conferido em qualquer tradutor *online* cujo servidor seja nativo de algum país em que o inglês seja língua nativa), apagando a diferença, construída historicamente pelos movimentos sociais, entre a educação do campo e a educação para o campo. Há contradição evidente entre esse princípio de autonomia e enraizamento territorial e a submissão da escola a infraestruturas padronizadas que operam sob lógicas comerciais alheias às especificidades do campo. Mészáros (2005) lembra que a educação só se torna instrumento de libertação se romper com a lógica do capital, e a plataformação opera no sentido oposto, subordinando o processo educativo a interesses de acumulação que lhe são externos. Em

¹ A demonstração pode ser feita em qualquer tradutor virtual: inserindo-se "Educação do Campo" no Google Tradutor (<https://translate.google.com/?sl=pt&tl=en&text=educa%e7%e3o%20do%20campo>), obtém-se *rural education*, versão que apaga a carga política construída pelos movimentos sociais.

pesquisa de doutoramento dedicada precisamente a esse processo, um dos autores deste artigo sintetizou o alcance da mudança nos seguintes termos:

Esta transformação ultrapassa a simples digitalização de práticas existentes, constituindo uma reestruturação fundamental das relações de poder no campo educacional. Como resultado, tanto a autonomia pedagógica quanto a soberania tecnológica das instituições públicas são gradualmente erodidas, cedendo espaço ao controle sistemático exercido pelas grandes corporações tecnológicas. [...] mesmo quando não estão diretamente presentes, as plataformas-raiz exercem um papel mediador crucial nos processos educacionais, detendo o poder de reconfigurar todo o campo da educação segundo suas lógicas e interesses (Santos, 2025, p. 136).

A plataformação representa, assim, uma forma contemporânea de recomposição hegemônica pela via tecnológica, contra a qual se dirige a pedagogia revolucionária de que fala Saviani (2024), e reconhecê-la como tal é o primeiro passo para enfrentá-la.

Metodologia

A investigação caracteriza-se como pesquisa qualitativa de caráter exploratório. A abordagem qualitativa justifica-se pelo interesse em compreender como a plataformação é vivida e significada pelos docentes das escolas do campo, para além do que os números podem dimensionar, conforme define Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (Minayo, 2001, p. 21-22).

O caráter exploratório, por sua vez, decorre do próprio objeto, pois a plataformação das escolas do campo constitui processo recente e ainda pouco descrito na literatura, de modo que se buscou uma aproximação inicial capaz de mapear suas manifestações no território baiano e de levantar categorias para investigações futuras.

Convém, aqui, definir o programa que originou os dados. O Formacampo (Programa Formação de Professores do Campo) é uma ação de extensão da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), desenvolvida em articulação com o Gepemdecc, que oferta, desde 2021, formação continuada a docentes, gestores e coordenadores pedagógicos das escolas do campo de dezenas de municípios baianos, constituindo-se em uma das maiores redes de formação de educadores do campo do estado (Cajaiba; Santos; Brito, 2022). A base empírica provém de questionário aplicado, em 2024, aos docentes de 264 redes públicas municipais atendidas pelo programa, totalizando 2.729 respostas válidas, sistematizadas entre 2025 e 2026.

Embora o instrumento contenha questões objetivas, cujos percentuais são aqui mobilizados apenas descritivamente, para dimensionar o fenômeno, o tratamento é eminentemente qualitativo, com privilégio das questões abertas, nas quais os docentes descreveram, com suas próprias palavras, os desafios que enfrentam, submetidas a análise temática orientada pelas categorias do referencial teórico (dependência infraestrutural, letramento de dados, condições materiais). A esse *corpus* somam-se excertos de entrevistas semiestruturadas com técnicos de informática responsáveis por sistemas educacionais de municípios baianos, produzidas na pesquisa de doutoramento de um dos autores (Santos, 2025) e aqui retomadas como contraponto qualitativo, com anonimato preservado mediante codinomes (*Patch*, *Debugger*).

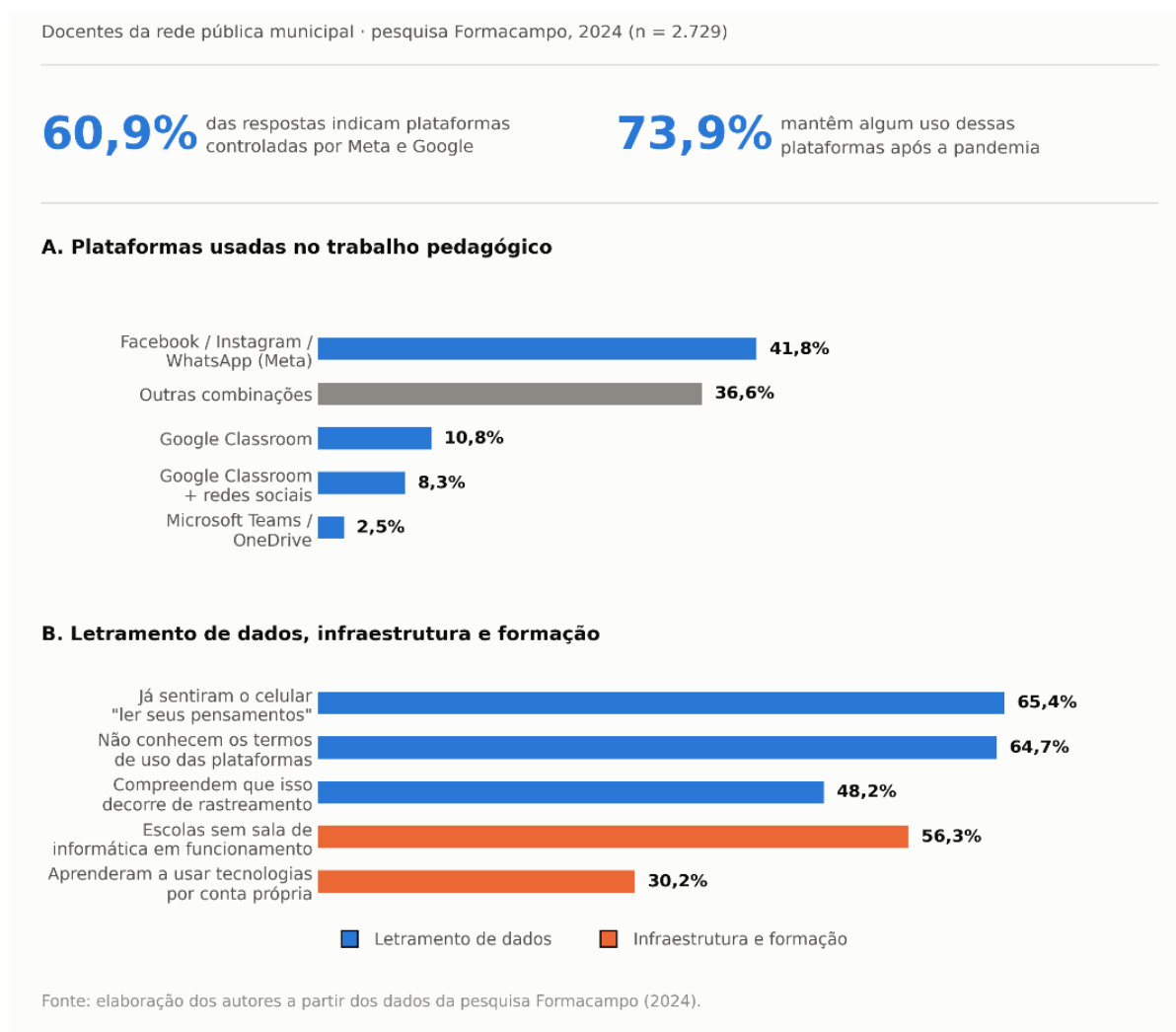
Dados, vozes e resistência do (Forma)Campo

O primeiro conjunto de dados diz respeito às plataformas efetivamente usadas no trabalho pedagógico e confirma forte dependência de serviços comerciais privados, conforme sintetiza a Figura 2. Somadas, as respostas dos sujeitos evidenciam que as plataformas de *Meta* e *Google* respondem por 60,9% das respostas, com predomínio das primeiras, explicável pela familiaridade prévia de alunos e famílias com o *WhatsApp*.

A escolha parece pragmática e até democrática, mas revela a profundidade da captura: a infraestrutura comunicacional do cotidiano, mantida por corporações que vivem da extração de dados, torna-se também a infraestrutura pedagógica da escola pública do campo, condição que confirma empiricamente a noção de plataformas-raiz (van Dijck; Poell; De Waal, 2018; Santos, 2025).

Não há, nesse arranjo, qualquer plataforma pública, soberana ou comunitária. Tampouco se trata de arranjo transitório, pois 73,9% mantêm algum uso dessas ferramentas após o retorno presencial: a urgência sanitária foi porta de entrada para uma transformação que permaneceu. Convém notar, ainda, que 51,8% afirmam não pagar pelas plataformas e 27,8% sequer sabem se há pagamento envolvido, indício de que a contrapartida pela suposta gratuidade, a cessão de dados, permanece invisível para quem a oferece.

Figura 2 – Dependência de plataformas comerciais nas escolas do campo baianas (n = 2.729)



Fonte: Elaboração dos autores (2026).

O segundo conjunto revela a dimensão ideológica do problema, pois, do total, 64,7% dos docentes desconhecem os termos de uso das plataformas que operam diariamente, num contexto em que estão em jogo dados de crianças e adolescentes, sujeitos de proteção especial. A lacuna se confirma no contraste entre os 65,4% que já sentiram o celular “ler seus pensamentos” e os 48,2% que compreendem tratar-se de rastreamento e perfilamento. A extração se realiza de modo silencioso e consentido, ainda que esse consentimento seja ficção, pois ninguém lê ou compreende os termos que aceita, e as respostas abertas mostram que o problema não é desídia individual, mas assimetria estrutural de poder e de informação. As entrevistas deslocam a questão para o plano do desenho deliberado dos sistemas. Interrogado sobre o avanço tão rápido das plataformas, o técnico *Patch* respondeu:

[...] tem equipe com profissional de psicologia focado na experiência do usuário, tipo um trabalho que começa desde o início do projeto, quando pensamos estrategicamente

em como deixar a interface atrativa e intuitiva para o usuário, entendeu? (*Patch*, 2024 apud Santos, 2025, p. 146).

A facilidade de uso se apresenta como investimento sistemático em captura da atenção, e a aceitação irrefletida dos termos é efeito previsto de interfaces concebidas para dispensar reflexão. Estabelece-se relação análoga à descrita por Becker (2019) no campo da rotulação, só que agora quem define as regras não é o empreendedor moral midiático, mas a corporação que redige unilateralmente o contrato digital: o professor do campo, como o trabalhador de aplicativo, é capturado por uma lógica algorítmica que não compreende e sobre a qual não decide. Nas respostas abertas reaparece o reconhecimento de que a adoção das plataformas é decidida em instâncias distantes, sem escuta de quem está na ponta, gente que, como sintetizou um participante, não é ouvida, e ainda assim, carrega o peso das decisões alheias. Outro técnico entrevistado, responsável por uma plataforma pública municipal, ironiza esse desequilíbrio:

E o pior é que quando dá algum problema em qualquer sistema de fora, todo mundo já fala ‘Ah, mas se fosse contratar uma empresa grande isso não acontecia’. Agora... quando é a gente que resolve os problemas, ninguém lembra não (*Debugger*, 2024 apud Santos, 2025, p. 192).

O terceiro conjunto, relativo às condições materiais, torna o quadro ainda mais contraditório: 56,3% das escolas não dispõem de sala de informática em funcionamento e 30,2% dos professores aprenderam a usar as tecnologias por conta própria; somados aos que nunca tiveram formação alguma, quase 60% não receberam preparação institucional. As respostas abertas dão rosto aos percentuais, ao relatarem internet inexistente ou lenta, rede elétrica inadequada, equipamentos quebrados ou nunca instalados, o professor levando o próprio aparelho para a escola. Não raro, o único uso possível se reduz à projeção de conteúdos, com os alunos como espectadores passivos, o oposto da pedagogia ativa e dialógica que a Educação do Campo persegue. Falta o público e sobra o privado.

Essa assimetria revela a engrenagem central da privatização: quando o Estado deixa de prover laboratórios, conectividade e formação e, ao mesmo tempo, franqueia às corporações o acesso às escolas, não há omissão, há uma forma específica de ação estatal, a de retirar-se como provedor para reaparecer como facilitador do mercado, movida pela crença instrumental de que a tecnologia educacional resolveria, por si, os problemas pedagógicos (Lindh; Nolin, 2016).

As plataformas gratuitas surgem como solução salvadora para carências que o próprio poder público deixou de suprir, e cada rodada reforça a percepção de que as corporações são mais eficientes que o Estado, legitimando novas transferências.

Não se trata de mera hipótese interpretativa: em média, 70% dos docentes responderam que os serviços prestados pela iniciativa privada seriam melhores que os públicos, considerando legítima a participação de grupos privados na oferta educacional. O dado é notável porque provém de servidores públicos de escolas do campo, e revela, em sua forma mais acabada, o consenso ativo de que fala Gramsci (2001), pois os próprios sujeitos capturados pela plataformização aderem à premissa que a legitima. Soares (2000) ajuda a situar historicamente essa adesão, ao demonstrar que o ajuste neoliberal latino-americano não se realizou apenas pelo desmonte material dos serviços públicos, mas pela construção simultânea de um discurso que apresenta o privado como sinônimo de eficiência e o público como sinônimo de precariedade. Essa legitimação discursiva articula-se, como vimos, à criminalização dos movimentos sociais, uma vez que deslegitimar quem defende o público e enaltecer quem o privatiza são operações do mesmo processo. A percepção docente não é, portanto, erro individual de avaliação, mas efeito de uma pedagogia ideológica de décadas: quando o Estado entrega escolas sem laboratório e sem internet, e a corporação entrega plataformas gratuitas e funcionais, a comparação cotidiana confirma o que o discurso já ensinara.

Kwet (2019) nomeia o processo como colonialismo digital: empresas dos centros do capitalismo controlam *software*, *hardware* e conectividade, reeditando as relações de dependência entre centro e periferia, com dados submetidos a jurisdições estrangeiras. O que distingue o caso do campo brasileiro é a sobreposição dessa captura a uma desigualdade prévia, pois onde já existe infraestrutura pública a plataformização se instala sobre ela, ao passo que nas escolas do campo ela se instala sobre o vazio. Os dados e as vozes do território baiano confirmam, assim, a hipótese do cerco duplo, uma vez que a escola do campo é deslegitimada no plano simbólico e capturada no plano material por uma infraestrutura privada instalada no vácuo das políticas públicas. É diante desse quadro que a soberania digital se impõe como necessidade, e ela soaria abstrata, ou mesmo derrotista, se não fosse possível apontar experiências concretas de outro caminho. Elas existem, em três escalas, e é para elas que os mesmos dados apontam quando lidos em positivo, pois o que falta às escolas do campo indica exatamente o que é preciso construir. Na escala comunitária

A crítica à plataformização soaria abstrata, ou mesmo derrotista, se não fosse possível apontar experiências concretas de outro caminho. Elas existem, em três escalas. Na escala comunitária, famílias vinculadas a uma escola pública de Barcelona organizaram-se, a partir de 2018, com a rede de ativistas *Xnet* e coletivos de *software* livre para conceber a plataforma *Democratic Digitalisation* (DD), de código aberto, com ambientes virtuais de aprendizagem, videoconferência e ferramentas colaborativas sob governança democrática, e não sob

algoritmos proprietários (Santos, 2025). Adotada por escolas-piloto, a DD demonstra que a dependência das plataformas-raiz não é destino, mas escolha política, realizando o que Belli (2024) chama de *Commons Digital Sovereignty*. Sua trajetória posterior é igualmente instrutiva: cessado o financiamento público, a manutenção passou a depender de voluntariado e doações. Aí reside um contraste estrutural decisivo, já que as corporações oferecem sistemas robustos e com suporte permanente, sustentados pela extração lucrativa de dados, ao passo que os projetos comunitários se fragilizam sem financiamento estável, e essas mobilizações precisam ser contínuas, pois as fronteiras entre o público e o privado se deslocam permanentemente.

Na escala estatal, o ano de 2026 registrou movimentos expressivos na Europa. A França estabeleceu a meta de substituir *Microsoft Teams*, *Zoom* e *Webex* pelo sistema público *Visio* até 2027; a Alemanha migrou cerca de 25 mil postos de trabalho de *Schleswig-Holstein* para *LibreOffice*, *Nextcloud*, *Open-Xchange* e *Thunderbird*; e a Dinamarca adotou o *LibreOffice* em seu Ministério da Digitalização (Soberania..., 2026). As medidas, justificadas pela proteção de dados sensíveis e pela redução da exposição a legislações estrangeiras como o *CLOUD Act* estadunidense, constituem reconhecimento prático de que a soberania digital não se reduz a uma questão jurídica (Pohle; Thiel, 2021).

Não é preciso, contudo, buscar alternativas apenas fora, uma vez que no próprio território baiano, Santos (2025) documenta município que optou por desenvolver plataforma pública própria, integrando educação, saúde e assistência, e o que torna o caso decisivo é que a adequação às particularidades do campo, impossível nas soluções corporativas padronizadas, aparece ali como requisito de projeto. Segundo o técnico responsável pelo desenvolvimento:

[...] aqui na região a gente tem muito caso de aluno que falta à escola na época da colheita [...] o Bravo não tinha nem como cadastrar isso direito... já a [plataforma], a gente já tá fazendo, pensando nessas particularidades. [...] a gente tem muito problema com internet nas escolas rurais. Então a gente tá fazendo o sistema pensando nisso, com sincronização *offline* e tudo mais. 'Cê' acha que o *Google* ou *Bravo*, seja lá o que for, ia se preocupar com isso? (*Debugger*, 2024 apud Santos, 2025, p. 189).

A pergunta responde a si mesma, pois nenhuma corporação transnacional tem incentivo econômico para desenvolver funcionalidades destinadas a um público que representa fração marginal de seu mercado. E a adequação reivindicada não é concessão pedagógica, é exigência legal, dado que a LDB determina a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola (Brasil, 1996, art. 28, II). O próprio Formacampo constitui experiência emergente de soberania digital, pois opera ambiente virtual próprio, mantido pelo grupo de pesquisa, que concentra inscrições, materiais formativos, acompanhamento de certificação e um Observatório de Educação do Campo, ao mesmo tempo em que se apropria taticamente das plataformas

comerciais, como nas transmissões abertas, para veicular conhecimento contra-hegemônico produzido pelos próprios sujeitos do campo.

Dessas experiências extraímos uma definição operativa: soberania digital não significa recusa da técnica, e sim controle sobre a infraestrutura que sustenta o processo formativo e sobre o conhecimento que por ela circula. Contra ela operam duas respostas habituais e insuficientes. A primeira aposta na capacitação meramente técnica dos professores, como se o problema fosse déficit de habilidade operacional, quando o cerne está em compreender e disputar quem controla a plataforma. A segunda propõe a recusa em bloco das tecnologias, inviável e indesejável, pois priva os sujeitos do campo de instrumentos que, sob outras condições, ampliariam suas possibilidades de comunicação, organização e aprendizagem. A soberania digital não pode ser delegada: precisa ser construída coletivamente, por decisões políticas que enfrentem as relações desiguais de poder no ecossistema digital. Aplicada à educação, implica plataformas públicas, abertas e comunitárias, controle coletivo dos dados escolares e formação de educadores capazes de questionar a lógica das tecnologias que utilizam. É, nos termos de Gramsci (2001), trabalho contra-hegemônico, pois disputa o consenso no terreno mesmo em que ele hoje se produz. A proposta dialoga com a pedagogia libertadora, pois para Freire (2011) a educação só emancipa quando rompe com o modelo bancário e se converte em prática dialógica de conscientização. No terreno digital, a exigência se traduz em letramento crítico de dados, que não é ensinar a operar ferramentas, mas formar sujeitos capazes de compreender quem as controla e a que interesses servem, urgência que os 64,7% de docentes que desconhecem os termos de uso tornam evidente. Articula-se, ainda, com a perspectiva decolonial, pois transferir a mediação pedagógica a plataformas sediadas nos centros do capitalismo global configura colonização digital (Kwet, 2019), na qual o Sul fornece dados e mercado enquanto consome padrões técnicos concebidos no Norte (Pessanha, 2020).

Convém, por fim, reatar as duas pontas do argumento. Enquanto a circulação dos discursos sobre o campo depender de infraestruturas cuja lógica é o engajamento, os sujeitos camponeses continuarão a aparecer no debate público sob o enquadramento que outros produzem sobre eles. Disputar a infraestrutura é, por isso, disputar também quem narra o campo, uma vez que quem detém os meios de circulação participa da definição do que conta como legítimo e do que conta como desvio (Becker, 2019). Uma escola do campo que documenta suas práticas, publica o que produz e dialoga com sua comunidade por meios que controla acumula prova material contra o estereótipo da desordem e do atraso; uma escola que só existe nos servidores de terceiros depende, para ser vista, da mesma economia de atenção que a caricatura. Daí decorrem três medidas articuladas: *software* livre e plataformas abertas

mantidas por instituições públicas ou consórcios municipais; infraestruturas públicas de conectividade e armazenamento, para que os dados escolares não transitem apenas por servidores estrangeiros; e letramento crítico de dados na formação inicial e continuada. Isoladas, nenhuma resolve o problema; juntas, esboçam um caminho, que só pode ser projeto coletivo e política pública, condição para recolocar a educação fora da lógica do capital (Mészáros, 2005) e forma contemporânea da pedagogia revolucionária de que falava Saviani (2024).

Conclusão

Procuramos demonstrar que a Educação do Campo enfrenta, no contexto da digitalização, um cerco de duas frentes articuladas: a deslegitimação simbólica de seus sujeitos, herdeira da rotulação midiática e amplificada pela circulação algorítmica, e a dependência material de sua infraestrutura pedagógica em relação às plataformas privadas, sob a lógica extrativista do capitalismo de vigilância. É esse o percurso que o título anuncia, o da superestrutura midiática à algorítmica, e as duas dimensões expressam a mesma subordinação da educação popular aos interesses do capital. A Educação do Campo não é, aqui, um caso particular entre outros, é a forma escolar de um projeto de classe, em que o movimento social figura como sujeito que educa. Por isso, rotular o movimento é, no mesmo gesto, deslegitimar sua pedagogia. Quando o noticiário converte ocupação em invasão, e quando o aparato estatal fecha as escolas de um acampamento, desqualifica-se também a escola que essa luta produziu e o conhecimento que nela se elabora. Criminalização e captura infraestrutural não são dois problemas que por acaso incidem sobre o mesmo território; são duas operações sobre o mesmo objeto.

Os dados do território baiano nos apontam que a dependência de plataformas comerciais continuou depois da pandemia, os professores sabem pouco sobre o que é feito dos dados que produzem, e falta às escolas a infraestrutura pública mais básica, embora a infraestrutura das corporações esteja lá, disponível e relativamente gratuita. Os resultados da pesquisa nos apontam como isso é vivido. Eles aceitam termos que não leem, trabalham com equipamentos que não funcionam e dizem, de várias maneiras, que as decisões sobre a escola são tomadas por quem nunca esteve nela. É aqui que a soberania digital deixa de ser questão de infraestrutura e se revela questão de circulação do discurso. Uma plataforma pública ou comunitária oferece aos sujeitos do campo um lugar de enunciação não submetido à métrica do engajamento; sem

meios próprios de produzir, arquivar e fazer circular a sua palavra, os movimentos permanecem na posição de objeto do discurso alheio, ao passo que, com esses meios, acumulam registro, memória e contra-narrativa. Financiar plataformas educacionais públicas, abertas e comunitárias é, por isso, simultaneamente política de tecnologia, política educacional e política de garantia da voz que pode oferecer algum tipo de enfrentamento aos discursos que criminalizam movimentos ou propostas, inclusive indo de encontro a garantias legais.

A luta pela Educação do Campo é, hoje, também uma luta pela infraestrutura digital sobre a qual essa educação se realiza. Defender a escola do campo significa disputar quem controla os cabos, os servidores e os algoritmos que a atravessam, pois a autonomia que os movimentos sociais conquistaram no chão da terra precisa, agora, ser conquistada também no terreno digital.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BECKER, Howard Saul. **Outsiders**: estudos de sociologia do desvio. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2019.

BELLI, Luca. **Commons digital sovereignty**: bottom-up approaches to digital self-determination. Rio de Janeiro: FGV Direito Rio, 2024.

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

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Direitos Humanos e Minorias. **Nota oficial – Fechamento de escolas no Rio Grande do Sul**: um apelo à razão. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2009. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/noticias/nota-oficial-fechamento-de-escolas-no-rio-grande>. Acesso em: 10 ago. 2026.

CAJAIBA, Jaqueline Braga Moraes; SANTOS, Arlete Ramos dos; BRITO, Valéria Souza Lima. Formação docente do/no campo: protagonismo do Programa Formação de Professores do Campo (Formacampo). **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 7, e8075, 2022.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, p. 35-64, 2009.

CRUZ, Leonardo Ribeiro da; VENTURINI, Jamila Rodrigues. Neoliberalismo e crise: o avanço silencioso do capitalismo de vigilância na educação brasileira durante a pandemia da Covid-19. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 1060-1085, set./dez. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

JESSOP, Bob. **The State**: past, present, future. Cambridge: Polity Press, 2016.

KWET, Michael. Digital colonialism: US empire and the new imperialism in the Global South. **Race & Class**, v. 60, n. 4, p. 3-26, 2019.

LINDH, Maria; NOLIN, Jan. Information we collect: surveillance and privacy in the implementation of Google Apps for Education. **European Educational Research Journal**, v. 15, n. 6, p. 644-663, 2016.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

PEIXOTO, Antoniel dos Santos; SANTOS, Arlete Ramos dos. Disputas no Plano Nacional de Educação 2025-2035: uma análise das emendas parlamentares sobre a educação do campo. **Revista Educação em Páginas**, [S. l.], v. 5, n. 5, p. e18549, 2026. DOI: 10.22481/redupa.v5i5.18549. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/redupa/article/view/18549> . Acesso em: 10 ago. 2026.

PESSANHA, Roberto Moraes. Plataformas digitais: sobre a economia política das plataformas-raiz e o neoimperialismo digital. **Revista Espaço Acadêmico**, 2020.

POHLE, Julia; THIEL, Thorsten. Digital sovereignty. **Internet Policy Review**, v. 10, n. 4, 2021.

REIS, Thays Assunção; GADINI, Sérgio Luiz. Aproximações conceituais entre o framing e o jornalismo cultural. **Leituras do Jornalismo**, São Paulo, v. 3, n. 6, jul./dez. 2016.

SANTOS, Igor Tairone Ramos dos. **A privatização da educação pública por plataformas digitais**: plataformas-raiz, capitalismo de vigilância e soberania digital. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2025.

SANTOS, Arlete Ramos dos. Internacionalização da pesquisa e produção do conhecimento sobre educação do campo da área da educação na região nordeste (2013-2020). **Práxis**

Educacional, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 196–228, 2020. DOI: 10.22481/rpe.v16i43.7689. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/7689> . Acesso em: 10 ago. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 45. ed. Campinas: Autores Associados, 2024.

SOARES, Laura Tavares Ribeiro. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2000.

SOBERANIA digital: França, Alemanha e Dinamarca aceleram redução da dependência de softwares e tecnologias americanas. **O Antagonista**, jul. 2026. Disponível em: <https://oantagonista.com.br/ladooda/tecnologia/soberania-digital-franca-alemanha-e-dinamarca-aceleram-reducao-da-dependencia-de-softwares-e-tecnologias-americanas/>. Acesso em: 28 jul. 2026.

SRNICEK, Nick. **Platform capitalism**. Cambridge: Polity Press, 2017.

TORRES, Raquel. Escolas do Movimento dos Trabalhadores sem Terra são fechadas. **EPSJV/Fiocruz**, Rio de Janeiro, 20 fev. 2009. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/escolas-do-movimento-dos-trabalhadores-sem-terra-sao-fechadas>. Acesso em: 10 ago. 2026.

VAN DIJCK, José; POELL, Thomas; DE WAAL, Martijn. **The platform society: public values in a connective world**. Oxford: Oxford University Press, 2018.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

SOBRE OS AUTORES

Igor Tairone Ramos dos Santos. Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professor de Língua Inglesa do Instituto Federal da Bahia (IFBA), Campus Vitória da Conquista. Agente de Governança Territorial do Novo Pronacampo (BAHIA). GEPEMDECC (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Movimentos Sociais, e Educação do Campo e Cidade).

Contribuição de autoria (CRediT): Conceituação; Investigação; Metodologia; Escrita – primeira redação.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2160918640884254>

Judson Pereira de Almeida. Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; Vitória da Conquista; Bahia. Advogado e Jornalista âncora em emissora de longo alcance. GEPEMDECC (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Movimentos Sociais, e Educação do Campo e Cidade).

Contribuição de autoria (CRediT): Conceituação; Investigação; Metodologia; Escrita – primeira redação.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0302155865232228>

Arlete Ramos dos Santos. Pós-doutorado em Educação e Movimentos sociais (UNESP), Doutorado e Mestrado em Educação (FAE/UFMG), Professora do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH), Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e do Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGE) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais,

Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC/CNPq), Coordenadora da Rede Latino Americana de Educação do Campo - Movimentos Sociais (REDE PECC-MS) e Coordenadora do Programa Formacampo.

Contribuição de autoria (CRediT): Conceituação; Investigação; Metodologia; Escrita.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3007333595055044>

Como citar este artigo

SANTOS, Igor Tairone Ramos dos; ALMEIDA, Judson Pereira de; SANTOS, Arlete Ramos dos. Criminalizar o campo, plataformizar a escola: a soberania digital como resposta contra-hegemônica. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 5, 2026. DOI: 10.22481/redupa.v5i5.20678