

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS
EDUCACIONAIS EM REDE

Camila Martins

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO E A FORMAÇÃO DOS
PROFESSORES EM TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO EM ESCOLAS DO CAMPO:
UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE
JÓIA/RS.**

Santa Maria, RS
2023

Camila Martins

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO E A FORMAÇÃO DOS
PROFESSORES EM TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO EM ESCOLAS DO CAMPO:
UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE JÓIA/RS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede.

Orientador: Prof. Dr. Jerônimo Siqueira Tybusch

Santa Maria, RS
2023

Martins, Camila

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM ESCOLAS DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE JÓIA/RS. / Camila Martins.- 2023.

159 p.; 30 cm

Orientador: Jerônimo Siqueira TYBUSCH
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, RS, 2023

1. Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
2. Educação do Campo 3. Planejamento e Metodologia 4. Formação de Professores 5. Estudo de Caso I. Siqueira TYBUSCH, Jerônimo II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, CAMILA MARTINS, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Camila Martins

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO E A FORMAÇÃO DOS
PROFESSORES EM TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO EM ESCOLAS DO CAMPO:
UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE JÓIA/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede.**

Aprovada em 18 de dezembro de 2023:

**Jerônimo Siqueira Tybusch,
Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)**

Karla Marques da Rocha, Dra. (UFSM)

Anna Paula Bagetti Zeifert, Dra. (Unijuí)

Santa Maria, RS
2023

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me concedido a oportunidade de realizar este sonho em minha vida. Obrigada por me darem a fé e a força necessárias para lutar e enfrentar todos os obstáculos, sem nunca desistir.

Nesses anos de mestrado, de muito estudo, esforço e empenho, gostaria de agradecer a algumas pessoas que me acompanharam e foram fundamentais para a realização deste sonho. Por isso, expresso aqui, através de palavras sinceras, um pouquinho da importância que elas tiveram e ainda têm nesta conquista, e a minha sincera gratidão a todas elas.

Agradeço ao meu filho, Cassiano Martins Reck, pela paciência nos dias em que estive ausente para poder estudar e dar prosseguimento ao processo de pesquisa. Tudo o que faço nessa vida é por ti, meu filho. Tu és o grande amor da minha vida.

Agradeço aos meus pais, Carlos e Gorete, e à minha irmã, Ana Carla, pela compreensão ao serem privados, em muitos momentos, da minha companhia e atenção, e pelo profundo apoio, me estimulando nos momentos mais difíceis. Obrigada por desejarem sempre o melhor para mim, pelo esforço que fizeram para que eu pudesse superar cada obstáculo em meu caminho e chegar até aqui e, principalmente, pelo amor imenso que vocês têm por mim. A vocês, minha família, sou eternamente grata por tudo o que sou, por tudo o que consegui conquistar e pela felicidade que tenho. Minha gratidão ao Prof. Dr. Jerônimo Tybusch, meu orientador e, sobretudo, um querido amigo, pela pessoa e profissional que é.

Agradeço, também, às professoras Dra. Vanessa Ribas Fialho e Dra. Anna Paula Bagetti Zeifert, membros da banca de Qualificação e Defesa de Mestrado, pelos conselhos, sugestões e interesse em contribuir para o desenvolvimento deste estudo. Por fim, o agradecimento mais importante: aos meus colegas de PPGTER, por estarem sempre comigo, me guiando, incentivando a cada passo.

Agora, meu agradecimento especial à ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO JOCELI CORRÊA, no tratamento dos dados, aliados à amizade, à prontidão e aos ensinamentos que me proporcionaram. Neste período em que trabalhamos juntos, foram primordiais para a concretização de mais esta etapa. Um grupo com o qual compartilhei tanto preocupações, aflições e muito trabalho, quanto descobertas e conquistas durante esta caminhada.

Enfim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização da minha pesquisa.

RESUMO

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM ESCOLAS DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE JÓIA/RS

AUTORA: Camila Martins

ORIENTADOR: Jerônimo Siqueira Tybusch

Este trabalho apresenta um estudo de caso envolvendo as práticas pedagógicas e a metodologia de ensino, além do processo formativo em Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação dos professores de uma escola pública estadual do interior do município de Jóia/RS. O presente estudo, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede da UFSM/RS, Mestrado Profissional na Linha de Pesquisa: Gestão de Tecnologias Educacionais em Rede, teve como objetivos compreender e avaliar a postura dos professores diante das atuais demandas de ensino, frente às revoluções da indústria 4.0 e das novas demandas e desafios que, desde o início da pandemia de Covid-19, no ano de 2020, se impuseram à educação. Desta maneira, o processo formativo de educadores, em todo o mundo, vem passando por uma série de mudanças envolvendo desde a qualidade e êxito do ensino, até dificuldades de acesso ao meio digital pelos mesmos. O resultado desse processo de pesquisa, que envolveu o estudo de caso, foi de que o professor necessita familiarizar-se com as diversas possibilidades de ensino que as novas tecnologias e metodologias proporcionam, para que, assim, promova a criatividade e o estímulo aos alunos, sendo necessário, desta forma, propor uma formação em Letramento Digital com os professores da escola, alinhada aos propósitos da pesquisa. Assim sendo, desenvolveu-se o *site* Professores Conectados do Campo da Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa, como objetivo de servir como uma plataforma digital de estudo e formação sobre as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação e das ferramentas presentes no *Chromebook* que foi recebido pelos educadores. Ao longo do percurso do processo de pesquisa, desenvolvemos a Formação Continuada desses educadores e, ao final deste estudo, observamos a mudança da postura pedagógica dos educadores frente à utilização e apropriação do uso e operacionalização das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação. Educação do Campo. Planejamento. Metodologia. Ensino. Estudo de Caso. Formação de Professores.

ABSTRACT

PEDAGOGICAL TEACHING PRACTICES AND TEACHER TRAINING IN DIGITAL INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN COUNTRY SCHOOLS:

A CASE STUDY IN A STATE PUBLIC SCHOOL IN JÓIA/RS

AUTHOR: Camila Martins

ADVISOR: Jerônimo Siqueira Tybusch

This work presents a case study involving pedagogical practices and teaching methodology, in addition to the training process in Digital Communication and Information Technologies of teachers at a state public school in the interior of the city of Jóia/RS. The present study, linked to the Postgraduate Program in Network Educational Technologies at UFSM/RS, Professional Master's Degree in the Line of Research: Management of Network Educational Technologies, aimed to understand and evaluate the attitude of teachers in the face of the current demands of teaching, in the face of industry 4.0 revolutions and the new demands and challenges that, since the beginning of the Covid-19 pandemic, in 2020, have imposed on education. In this way, the training process of educators, all over the world, has been going through a series of changes involving everything from the quality and success of teaching, to difficulties in accessing the digital environment for them. The result of this research process, which involved the case study, was that the teacher needs to become familiar with the different teaching possibilities that new technologies and methodologies provide, so that they can promote creativity and stimulation to students, making it necessary, therefore, to propose training in Digital Literacy with school teachers, aligned with the purposes of the research. Therefore, the website *Professores Conectados do Campo da Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa* was developed, with the aim of serving as a digital platform for study and training on Digital Information and Communication Technologies and the tools present on the Chromebook that was received by educators. Throughout the research process, we developed the Continuing Training of these educators and, at the end of this study, we observed the change in the educators' pedagogical stance towards the use and appropriation of the use and operationalization of Digital Information and Communication Technologies

Keywords: Digital Information and Communication Technologies. Rural Education. Planning. Methodology. Teaching. Case study. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Questões que devem ser levadas em consideração no Planejamento Pedagógico do professor.....	038
FIGURA 2	Cinco questões básicas para definição da metodologia no Planejamento Pedagógico.....	039
FIGURA 3	Principais marcos normativos da educação do campo.....	045
FIGURA 4	Principais dimensões do Programa Educação Conectada.....	048
FIGURA 5	Frentes de formação de professores do Programa Educação Conectada.....	049
FIGURA 6	Principais ações da dimensão Recursos Educacionais do Programa Educação Conectada.....	050
FIGURA 7	Níveis de utilização e operacionalização da tecnologia do Programa Educação Conectada.....	051
FIGURA 8	Localização geográfica da E. E. E. M. J. C.....	062
FIGURA 9	Fluxograma da abordagem sistemática e estrutura do Estudo de caso.....	065
FIGURA 10	Dinâmica da Pesquisa.....	069
FIGURA 11	Ocupação do prédio da prefeitura de Jóia/RS.....	071
FIGURA 12	Instalações da Esc. Munic. Leonilda. N. Zardin.....	072
FIGURA 13	Registro do primeiro dia de aula da E. E. E. M. J. C. no prédio atual.....	073
FIGURA 14	Rede de falas da E. E. E. M. J. C.....	096
FIGURA 15	Ferramentas do <i>Google Workspace Education</i>	113
FIGURA 16	Interface inicial do <i>site</i> Professores Conectados do Campo da E. E. E. M. J. C.....	115
FIGURA 17	Ícones de navegação do <i>site</i> Professores Conectados do Campo da E. E. E. M. J. C.....	116
FIGURA 18	Cronograma dos encontros presenciais.....	117
FIGURA 19	Interface inicial da aba do Módulo I.....	119
FIGURA 20	Demonstração de um dos vídeos do curso do Módulo I.....	119
FIGURA 21	Manual do <i>Chromebook</i> disponibilizado para os usuários do curso.....	120

FIGURA 22	Interface inicial do Módulo II.....	120
FIGURA 23	Demonstração de um dos vídeos do curso do Módulo I.....	121
FIGURA 24	Interface inicial do Módulo III.....	122
FIGURA 25	Primeiros cursos disponíveis.....	122
FIGURA 26	Primeiros cursos disponíveis – <i>Kahoot</i>	123
FIGURA 27	Aprendendo a fazer jogos com o <i>Kahoot</i>	124
FIGURA 28	Aprendendo a trabalhar com o <i>Canva</i>	125
FIGURA 29	Trabalhando com o <i>Quizizz</i>	125
FIGURA 30	Aprendendo a fazer animações com o <i>PowToon</i>	126
FIGURA 31	Aprendendo a fazer painéis interativos com o <i>Padlet</i>	127
FIGURA 32	Página de direcionamento – visitas virtuais a museus.....	128
FIGURA 33	Página de direcionamento – jogos pedagógicos virtuais.....	129
FIGURA 34	Página de direcionamento – biblioteca virtual.....	130
FIGURA 35	Página de direcionamento – obras de Monteiro Lobato.....	130
FIGURA 36	Página de direcionamento – sugestão de literaturas.....	131
FIGURA 37	Página de direcionamento – diversas dinâmicas.....	132
FIGURA 38	Apresentação dos resultados de avaliação do <i>site</i>	137
FIGURA 39	Apresentação dos resultados de avaliação do <i>site</i>	137
FIGURA 40	Apresentação dos resultados de avaliação do <i>site</i>	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

COVID	<i>(Co)rona (Vi)rus (D)isease</i>
CPM	Círculo de Pais e Mestres
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
CEED	Conselho Estadual de Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PPGTER	Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede
REAS	Recursos Educacionais Abertos
RS	Rio Grande do Sul
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Estudos comparativos.....	057
QUADRO 2	Inventário das Porções da Realidade da E. E. E. M. J. C.....	094
QUADRO 3	Cronograma das Formações do ano de 2022.....	114
QUADRO 4	Apresentação dos resultados de avaliação do <i>site</i>	138
QUADRO 5	Apresentação dos resultados de avaliação do <i>site</i>	139

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	013
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	020
2.1	SOCIEDADE DO CONHECIMENTO: A EDUCAÇÃO NA ESCOLA DO CAMPO.....	020
2.2	AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO.....	034
2.3	PLANEJAMENTO E METODOLOGIAS DE ENSINO: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA	036
2.4	O PLANEJAMENTO SEGUNDO A LDBEN (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL)	040
2.5	AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA ÁREA DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL PARA ESCOLAS DO CAMPO	042
2.5.1	PROINFO (Programa Nacional de Tecnologia Educacional)	046
2.5.2	Educação Conectada.....	048
2.6	TRABALHOS RELACIONADOS COM O ESTUDO DE CASO DESENVOLVIDO.....	053
2.7	ANÁLISE, DISCUSSÃO E RELAÇÃO COM A PROPOSTA DE ESTUDO	056
3	METODOLOGIA DESENVOLVIDA NA PESQUISA.....	061
3.1	ESTUDO DE CASO DESCRITIVO	061
3.2	O CASO	062
3.3	ETAPAS DA PESQUISA.....	064
3.4	INSTRUMENTOS DE PESQUISA	066
4	APRESENTANDO A ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO JOCELI CORRÊA EM JÓIA/RS	070
4.1	TRAJETÓRIA DA E. E. E. M. J. C	070
4.2	AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DA E. E. E. M. J. C	074
4.3	OS EDUCADORES DA E.E.E.M.J.C	077
4.4	OS PROFESSORES E SEU PERFIL FORMATIVO	081
4.5	O CURRÍCULO E A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NA E. E. E. M. J. C	084

4.6	A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	087
4.7	O PLANEJAMENTO DOS PROFESSORES DA E. E. E. M. J. C.....	090
4.8	PERÍODO DA PANDEMIA DE COVID-19 E A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO.....	098
5	A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO PÓS-PANDEMIA DE COVID-19.....	103
5.1	A POSTURA DOS EDUCADORES DA E. E. E. M. J. C. PERANTE O ENSINO HÍBRIDO	105
5.2	AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL DURANTE O ENSINO HÍBRIDO	107
5.3	O RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS E A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO.	108
5.4	RETOMADA DO ANO LETIVO DE 2022	110
6	A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO CAMPO DA ESCOLA JOCELI CORRÊA	112
6.1	O <i>SITE</i> PROFESSORES CONECTADOS DO CAMPO DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO JOCELI CORRÊA	114
6.2	METODOLOGIA DO PROCESSO FORMATIVO.....	116
6.3	ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO	118
6.3.1	Primeiro módulo.....	118
6.3.2	Segundo módulo	120
6.3.3	Terceiro módulo	121
6.3.4	Metodologias ativas.....	122
6.3.4.1	<i>Kahoot</i>	123
6.3.4.2	<i>Canva</i>	124
6.3.4.3	<i>Quizizz</i>	125
6.3.4.4	<i>Powtoon</i>	126
6.3.4.5	<i>Padlet</i>	126
6.3.5	Acervo pedagógico digital.....	127

6.3.5.1	<i>Links</i> para visitas a museus virtuais.....	127
6.3.5.2	Jogos Pedagógicos Virtuais.....	128
6.3.5.3	Biblioteca Virtual.....	129
6.3.5.4	Obras de Monteiro Lobato.....	130
6.3.5.5	Sugestão de Literaturas.....	131
6.3.5.6	Diversas Dinâmicas.....	131
6.3.6	Avaliação do processo formativo.....	132
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
	REFERÊNCIAS.....	144
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	153
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE DIAGNÓSTICO DA UTILIZAÇÃO DAS TDICS PELOS PROFESSORES DA E. E. E. M. JOCELI CORRÊA.....	154
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO SITE PROFESSORES CONECTADOS DO CAMPO DA E. E. E. M. JOCELI CORRÊA.....	157

1 INTRODUÇÃO

Tu me ensinas, eu lembro.

Tu me dizes, eu esqueço.

Tu me envolves, eu aprendo.

Benjamin Franklin

Iniciamos a apresentação deste trabalho com a frase de Benjamin Franklin, a fim de despertar no leitor deste estudo a importância de se estar numa constante busca pelo conhecimento em um mundo globalizado, onde as informações tornam-se tão dinâmicas, provisórias e voláteis. A globalização trouxe como consequência o desenvolvimento da informática e da automação, e uma radical transformação na maneira de conceber os processos produtivos que se tornaram mais integrados, planejados e centralizados. A complexa rede de fluxos fez com que a comunicação possibilitasse novas formas de cooperação e articulação por todo o planeta. A tecnologia passou a fazer parte do nosso dia a dia, da educação, dos sistemas de defesa, da comunicação, das engenharias e, principalmente, da produção e do mercado. As Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação tornaram-se protagonistas das novas relações sociais, educacionais e econômicas em um mundo globalizado, promovendo fusões de empresas, departamentos e processos produtivos.

As unidades são substituídas por redes, setores da produção que se interligam e trabalham nesse emaranhado e complexo sistema de redes e fluxos composto por empresas conjugadas por fornecedores, clientes e consumidores. Todas essas conjugações se baseiam em conexões tecnológicas, as quais geram um novo princípio de pertencimento, um novo conceito de território, muito diferente do nacionalismo, da vizinhança e do parentesco. Ou seja, a partir de agora, estar perto é pertencer, participar, estar conectado e, para isso, precisamos da senha ou do código de acesso. Frente a isso, Santos (2000, p. 259) recupera o sentido histórico desse processo que estamos vivendo:

Há um conflito que se agrava entre um espaço local, espaço vivido por todos os vizinhos, e um espaço global, habitado por um processo racionalizador e um conteúdo ideológico de origem distante e que chega a cada lugar com os objetos e as normas estabelecidos para servi-los. Daí o interesse de retomar a noção de espaço banal, isto é, o território de todos, frequentemente contido nos limites do trabalho de todos; e de contrapor essa noção à noção de redes, isto é, o território daquelas formas e normas ao serviço de alguns.

A ideia de uma sociedade de múltiplas redes, que organizam áreas de ação, relação,

reação, troca e fluxos, alimenta a convicção de uma forte interdependência, que dá a noção de globalização a um conteúdo próximo ao de sistema – o Sistema Mundo, como denomina Oliver Dolfus. Isso nos remete à reciprocidade e à relação dialética que parece existir entre nós, os conectados pelas redes que relativizam tendências pela diluição dos conteúdos em várias sub-redes e subdiretórios que caracterizam toda e qualquer rede (COSTA, 2005, p. 235). Diante das reflexões do autor, percebemos que novas formas de relações sociais, educacionais e econômicas renascem com toda a força. Na atualidade, tem crescido cada vez mais a utilização da tecnologia como ferramenta de apoio às diferentes atividades do dia a dia. Não diferente disso, sua utilização na educação se torna cada vez maior, apresentando novas oportunidades para sua inserção em parceria com as metodologias de ensino existentes.

E as Escolas do Campo? Como estão diante de todo este processo? Como se posicionaram diante da pandemia de Covid-19, que foi muito desafiadora para educadores e pais que, abruptamente, se viram na situação de ter que guiar a aprendizagem dos alunos em meio a realidades financeiras distintas, através de telas de computador e smartphones? Apesar de diversas dificuldades, a pandemia de Covid-19 trouxe coisas boas para a educação e mostrou que ferramentas digitais podem ajudar alunos a obterem conhecimento. As ferramentas podem ensinar alunos de diversas idades sobre diversos conteúdos do currículo escolar. Este estudo de caso vem para mostrar que o Campo não é um lugar de atraso e que, apesar de todas as dificuldades estruturais, foi possível apresentar uma resposta à altura do desafio que havia sido imposto diante do momento histórico pelo qual passou e ainda passa a educação.

Arroyo *et al* (2005, p. 9) menciona que: “através dos textos que compõem a trajetória do debate da Educação do Campo, podemos perceber que o silenciamento e esquecimento não têm mais sentido, e se torna urgente ouvir e entender a dinâmica social, cultural e educativa dos diferentes grupos que formam o povo do campo”. Dentro dessas questões, vem a questão da tecnologia, que perpassa por condições estruturais das Escolas do Campo e pela formação continuada dos seus educadores. Entender a atualização diante das inovações tecnológicas é estar sintonizado com os movimentos históricos, sociais, culturais e econômicos. Paulo Freire (1997, p.19) já nos dizia: “todos nós temos que ser aprendizes. O bom professor é aquele que aprende a cada dia”. Formar o professor perante a era tecnológica é de extrema importância. Afinal, é preciso que a escola tenha o mesmo compasso de evolução da sociedade. A verdade é que docentes e gestores, gostando de tecnologia ou não, precisam inteirar-se dos avanços das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e acessar esses meios para entender mais sobre os estudantes e para pensar sobre as possibilidades e soluções de ensino.

Assim, a gestão escolar é responsável por estimular a busca por novas metodologias, compartilhando matérias e artigos, oferecendo formações na escola, incentivando a participação em eventos de educação e inovação, fazendo reuniões periódicas exclusivamente para debater sobre inovação, etc. (TUPY *et al*, 2022, p. 73). Desta maneira, este estudo de caso vai ao

encontro desses anseios e na proposição de um formato de formação continuada em que seja possível a inserção e atualização tecnológica desses educadores. O campo, como um espaço de grandes transformações e inovações nos processos produtivos, necessita preparar o aluno para os avanços científicos que as TDICs proporcionam a essas realidades e territórios. Os conceitos científicos são mais abstratos e complicados em comparação com os de outras disciplinas. Muitos alunos têm grande dificuldade de compreender eventos científicos que nunca foram presenciados por eles, pois só acontecem em realidades muito distantes do contexto em que a sua escola está inserida. Portanto, os alunos geralmente apresentam uma sensação de ansiedade e diversas dificuldades no aprendizado das ciências. Além disso, a investigação científica e as competências de resolução de problemas requerem frequentemente o cultivo a longo prazo e a prática repetida. A compreensão significativa da ciência exige que os alunos sejam capazes de aplicar conceitos e princípios científicos para resolver problemas numa variedade de situações e contextos desconhecidos (CHENG *et al.*, 2014).

No entanto, as visões tradicionais da educação científica, que empregam abordagens comportamentais no ensino e que se concentram principalmente na memorização de factos e na aprendizagem mecânica, não se adequam realmente às necessidades dos alunos de hoje (PURSELL, 2009). Como ponto de continuidade deste processo de estudo e pesquisa, foram estabelecidos os objetivos específicos, tais como: a) realizar um estudo de caso sobre a aplicação das TDICs no planejamento e na metodologia dos processos de ensino e nos processos de gestão na Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Correa, localizada no município de Jóia/RS; b) elaborar instrumentos de pesquisa que permitam identificar como os profissionais da referida escola estão utilizando as TDICs no planejamento e na efetivação dos processos de ensino; c) identificar a postura dos profissionais da E. E. E. M. Joceli Correa perante a cultura digital que tem se propagado pela nossa sociedade; d) compreender a utilização das TDICs no acesso e disseminação de informações, produção do conhecimento e na resolução de problemas; e) refletir sobre o impacto da tecnologia e suas contribuições na vida cotidiana e na atuação do profissional da educação, com base no estudo de caso realizado; f) refletir sobre propostas de dinamização da prática pedagógica com os recursos tecnológicos disponibilizados pelas TDICs; g) avaliar a presença de ambientes tecnológicos na E. E. E. M. Joceli Correa; h) reconhecer quais são os modos de formação continuada dos professores para o uso pedagógico adequado das TDICs; i) investigar a disponibilização de conteúdos e recursos educacionais multimídias e digitais, soluções e sistemas de informação disponibilizados pela mantenedora da E. E. E. M. Joceli Correa; j) propor uma formação continuada com os professores desta escola, alinhada com os propósitos desta pesquisa, a partir do estudo de caso realizado.

Neste contexto, além da avaliação do uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) nos processos de ensino, destaco que também me dediquei à formação dos professores em TDICs. O objetivo principal é analisar como a Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa, localizada no município de Jóia/RS, está conduzindo a formação de seus educadores nesse âmbito específico. A proposta é investigar de que maneira a instituição aborda a capacitação dos professores em tecnologias digitais, compreendendo a metodologia adotada e os recursos disponibilizados para aprimorar suas competências nesse campo. A importância desse enfoque reside na necessidade de garantir que os educadores estejam preparados e atualizados para integrar eficazmente as TDICs em suas práticas pedagógicas.

Destaca-se que esta abordagem se torna ainda mais significativa ao considerar que localizadas em áreas rurais, como a mencionada Escola Joceli Corrêa, nem sempre recebem a devida atenção nas políticas públicas. Portanto, este estudo não visa apenas avaliar a implementação das TDICs na escola, mas também busca compreender e contribuir para o desenvolvimento de estratégias eficazes de formação de professores, especialmente em contextos menos privilegiados no contexto das políticas educacionais do país. Neste cenário, também destaco e proponho a implementação de um processo de formação mais abrangente e estruturado. Este processo objetiva não apenas avaliar o estado atual da utilização das TDICs, mas também desenvolver e fortalecer as habilidades dos educadores para integrar eficazmente essas tecnologias em suas práticas pedagógicas. A proposta de formação de professores engloba a elaboração de um plano abrangente, considerando a realidade específica da Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa. Este plano contempla atividades práticas, workshops e formações focadas nas necessidades específicas durante a avaliação inicial. Além disso, foram exploradas estratégias inovadoras e recursos específicos para superar desafios comuns enfrentados por escolas localizadas em áreas rurais.

A intenção é promover uma formação contínua e personalizada, homologada às exigências da comunidade escolar e às metas educacionais específicas. Dessa forma, o processo de formação não visa apenas suprir lacunas identificadas, mas também busca capacitar os professores para enfrentar os desafios futuros, promovendo um ambiente educacional mais dinâmico e integrado às transformações tecnológicas contemporâneas.

Para dar conta desta proposta, este trabalho está estruturado em seis seções, a contar desta introdução. A seção dois apresenta a Fundamentação Teórica, trazendo o embasamento bibliográfico para o estudo de caso realizado. Além disso, apresenta alguns trabalhos relacionados, desenvolvidos na área de aplicação das TDICs na Educação. A seguir, tem-se a seção três, que descreve o contexto da pesquisa, os resultados e a discussão dos mesmos. Por

sua vez, a seção quatro evidencia a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação após o período da pandemia de Covid-19. Em seguida, a seção cinco destaca o produto deste estudo: trata da proposta de formação dos professores do campo da Escola Joceli Corrêa e demonstra o site Professores Conectados do Campo da Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa. Para encerrar, tem-se a seção seis, onde realizamos uma avaliação deste processo de pesquisa, bem como as considerações finais e as referências empregadas.

Antes do findar desta parte inicial de apresentação deste trabalho, considera-se importante a apresentação da pesquisadora. Primeiramente, o interesse pelo tema da pesquisa teve início na trajetória pessoal e profissional que aconteceu em escolas do campo. Afinal, sou filha de pequenos agricultores produtores de tabaco que residiam em Pinhal Grande/RS, região da quarta colônia, localizada geograficamente no centro do Estado do Rio Grande do Sul. A minha vida escolar na Educação Básica aconteceu em escolas do campo e, mesmo quando criança, sempre pensei em estudar e trazer contribuições capazes de fortalecer as escolas que ficam nesses lugares, as quais, muito mais do que um espaço onde a educação se concretiza, são espaços de integração das comunidades camponesas espalhadas por este país.

Cresci, me tornei uma adolescente e meus pais me matricularam em uma escola que ofertava o Curso Normal (antigo magistério). Eles tinham um sonho: ter uma filha professora, o que é motivo de orgulho para eles até os dias atuais, mesmo diante de tanta desvalorização da sociedade pela profissão. Concluí o Curso Normal (antigo magistério) e fui trabalhar em uma escola do campo, em uma comunidade do interior do município de Tupanciretã/RS, na comunidade de Santa Tecla, onde me constituí como professora e onde meu amor pela educação do campo brotou fortemente em meus anseios profissionais. Foi neste percurso, ainda com 18 anos, que engravidei do meu único filho, o Cassiano, hoje com 17 anos de idade. Criei ele comigo pelas escolas do campo onde trabalhei, presenciando os desafios de ser mulher, mãe, professora e eterna estudante.

Após, ingressei no Curso Superior em Licenciatura, na área de Geografia, em regime de férias, pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), nos anos de 2008 a 2012. Posteriormente, realizei o Concurso Estadual do Magistério em 2013, no qual fui aprovada e nomeada em uma escola do campo do interior de Tupanciretã/RS. Concomitantemente, realizei minha graduação pela UFSM/UAB na modalidade a distância em Licenciatura em Computação (polo de Cruz Alta/RS), um grande desafio para mim enquanto educadora, mas motivada pelo contínuo aprimoramento que um docente deve ter.

Ao terminar a segunda graduação, fiz outras pós-graduações na área de Gestão Escolar e Supervisão e Orientação Escolar. Assim que as concluí, realizei um concurso público pela

Prefeitura Municipal de Ijuí/RS, onde atualmente atuo como coordenadora de Tecnologias Educacionais, trabalhando diretamente com a Formação de Professores na área das tecnologias digitais educacionais, o que me leva a profundas reflexões acerca do trabalho pedagógico nestes novos contextos e arranjos educacionais, que se intensificaram principalmente após a pandemia de Covid-19. O nome Covid é a junção de letras que se referem a (co)rona (ví)rus (d)isease, o que na tradução para o português seria “doença do coronavírus”. Já o número 19 está ligado a 2019, quando os primeiros casos foram publicamente divulgados.

Diante dessa trajetória de vida que escolhi - essa é a palavra, escolha -, a proposta de pesquisa ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER/UFSM) veio como uma oportunidade de conhecimento e reafirmação enquanto educadora do campo. Através da pesquisa, busca-se investigar como estão sendo estes processos de incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação nas práticas pedagógicas, além de propostas iniciativas e ações neste novo contexto educacional desta escola do campo.

Este trabalho de pesquisa representa uma extensão natural das investigações anteriormente empreendidas no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) durante o curso de Licenciatura em Computação. No TCC, conduzi uma avaliação inicial e superficial sobre o Uso da Tecnologia Digital de Comunicação e Informação na Educação (TDCs) pelos educadores da escola mencionados anteriormente. A escolha específica da Escola Joceli Corrêa como cenário para estas pesquisas foi motivada por minha visita informal a essa instituição durante minha graduação em Geografia, por volta de 2012, enquanto realizava um estudo sobre o Código Florestal. Ao contemplar aquela comunidade e absorver seu modo de vida, suas opiniões e valores, fui profundamente impactado. Este lugar, distante das áreas urbanas, apresenta uma escola percebida e experimentada como um espaço de ação e reflexão tanto para a educação quanto para a comunidade que a envolve. Esse contexto despertou em mim o desejo sincero de contribuir para o fortalecimento, atualização e construção da proposta educacional única que essa escola apresenta. Essa jornada se conecta diretamente à pesquisa anterior, formando assim um continuum lógico em minha trajetória acadêmica e investigativa.

Acredito que, com a experiência que possuo em atuação docente em escolas do campo, e com toda a minha trajetória de estudos e aprimoramento nas áreas de tecnologia e supervisão escolar, pude realizar o estudo proposto e dar seguimento à minha proposta de pesquisa. Além disso, cabe destacar o apoio da equipe diretiva da escola nas proposições, análises e avaliações de novas ações pedagógicas que reafirmam a identidade da escola, mas que, ao mesmo tempo, trazem a inovação para o processo de ensino. Em um país como o Brasil, com tantas

desigualdades e mazelas sociais, e que acabou de revelar a mais alarmante e profunda divisão, A DIGITAL, este trabalho vem no sentido de quebrar estereótipos de que a educação do campo é “fraca” ou “qualquer metodologia serve”, e ressaltar que esta modalidade de educação tem dinâmica viva na escola, sim! Agregando conhecimento e saberes nas comunidades camponesas.

Vamos à leitura?

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentamos um embasamento teórico abordando diversas áreas que se relacionam com o desenvolvimento deste estudo de caso. No âmbito desta pesquisa, é fundamental abordarmos vários elementos de ordem econômica, geográfica, social e tecnológica. Quando abordamos a questão metodológica e a formação dos professores em Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) nas práticas pedagógicas, nas escolas do campo, estamos nos referindo a universos de experiências subjetivas, históricas e coletivas das populações camponesas. Para iniciar a reflexão sobre o tema em questão, é importante retomarmos marcos importantes da história da construção da escola do campo no Brasil.

2.1 SOCIEDADE DO CONHECIMENTO: A EDUCAÇÃO NA ESCOLA DO CAMPO

A educação do campo é um território de conhecimentos que está sendo construído para que se possa compreender o mundo desde suas raízes.

Bernardo Mançano Fernandes

A Constituição Federal de 1988 foi um marco histórico para a educação na sociedade brasileira. O Artigo 6º da Constituição Federal do Brasil estabelece os direitos sociais, que são garantidos a todos os cidadãos. Esses direitos incluem como direito humano fundamental a educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, e a assistência aos desamparados. Esses direitos são essenciais para assegurar uma vida digna aos cidadãos e são considerados fundamentais para a estruturação de uma sociedade justa e igualitária. Contudo, sabemos que nem sempre as leis são cumpridas em nosso país. Princiaplamente tratando-se em direitos públicos.

Entre muitos avanços, a educação básica tornou-se um direito fundamental de todos, garantindo não poder haver nenhum tipo de discriminação para o acesso à educação. A “gestão democrática” e a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” são princípios. Com ela, também nasce um projeto de educação que é protagonizado pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo e as suas organizações sociais que construíram um novo capítulo da educação brasileira, que é a educação do campo. Quando mencionamos a “escola rural”, estamos apenas considerando sua localização geográfica, em oposição à “escola

urbana” (MARTINS, 2020, p. 3). Essas noções e interpretações foram debatidas por diferentes grupos rurais, resultando em estudos e debates sobre o conceito de "escola rural". Kolling *et al* (2004, p. 26) traz uma importante definição da educação do campo:

Um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. NO: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; DO: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Consequentemente, surgiram várias iniciativas em busca de uma nova abordagem educacional para atender essa parcela da população brasileira. Ainda Arroyo *et al* (2005, p. 25, grifo do autor) define:

Decidimos utilizar a expressão *campo* e não mais a usual *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos a educação do campo, estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

O Brasil é um país com proporções continentais, riquíssimo em sua exuberância e recursos naturais, no entanto, ainda não conheceu a reforma agrária. Por isso, o povo brasileiro conhece uma das mais intensas lutas por terra no mundo. Diante disso, se fortalecem os movimentos sociais do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que já conquistaram mais de 7 milhões de hectares, assentando mais de 200 mil famílias, solicitando a infraestrutura necessária para a sobrevivência e permanência no campo. E uma condição dos trabalhadores na luta pela terra é o direito de acesso à educação. Foi por meio dessas lutas que nasceram, dentro dos movimentos sociais do campo, mais especificamente nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), escolas que buscavam imprimir uma metodologia diferenciada e condizente com os anseios das lutas dos povos do campo, as escolas itinerantes (BREITENBACH, 2011). Arroyo *et al* (1999, p. 26) descreve os pensamentos e a conjuntura que os movimentos sociais do campo possuíam nos debates e a construção da luta pela garantia da educação do campo:

O 1º artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) diz o seguinte: a educação é o conjunto de processos formadores que passam pelo trabalho, pela família, pela escola, pelo movimento social, e acrescenta: “Toda educação escolar terá que vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Esta tem que ser a marca de vocês. Porque, se alguém não pode renunciar a essa marca, são vocês que lutam pela terra, por outro modelo de produção e de educação básica. Não é só levar toda criança do campo à escola. Vocês defendem a alternância entre família, trabalho e escola, ou uma proposta de educação básica como síntese orgânica entre as experiências na vida familiar, produtiva, da rua, do campo, do trabalho e a projetos educativos.

Nessas entranhas de movimentos populares, os movimentos sociais fortaleceram a busca pelos seus direitos. Benjamin *et al* (1999, p. 43) destaca que “quase ao mesmo tempo que começaram a lutar pela terra, os sem terra do MST também começaram a lutar por escolas e, sobretudo, para cultivar em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele”. É na constante busca pelo direito à educação nas escolas itinerantes, e por meio da demanda que havia na época sobre a questão das diferenças entre uma educação do “campo” e educação “rural”, que se manifesta e exige-se essa contestação (MARTINS *et al.*, 2020, p. 3). Neste ponto, Caldart (2009, p. 46) destaca alguns questionamentos da dialética dessa discussão:

Novamente escutemos uma interpelação frequente: como assim uma ‘escola do campo’? Então a escola não é escola em qualquer lugar, em qualquer tempo, seja para quem for? E por que nunca se fala de uma ‘escola da cidade’? Por acaso a Educação do Campo defende um tipo de escola diferente para as famílias dos trabalhadores do campo? E nosso debate histórico sobre a escola unitária, onde fica?

Até a realização da 1ª Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, em 1998, o termo predominante era “educação rural”. Essa expressão carregava consigo uma história que a colocava em uma posição subordinada em relação à educação praticada nas áreas urbanas. Foram os movimentos sociais, incluindo o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), as pastorais, a sociedade civil e as instituições de ensino superior que se empenharam em desenvolver o conceito de "educação do campo" como uma forma de contestar a visão de um espaço cuidado por indivíduos, conhecimento e direitos. Santos (2017, p. 211) alerta para a seguinte reflexão:

Durante séculos, a formação destinada às classes populares do campo vinculou-se a um modelo ‘importado’ de educação urbana. Os valores presentes no meio rural, quando comparados ao espaço urbano, eram tratados com descaso, subordinação e inferioridade. Num campo estigmatizado pela sociedade brasileira, multiplicavam-se, cotidianamente, preconceitos e estereótipos.

Os esforços dos movimentos sociais em busca de uma educação libertadora progrediram à medida que diferentes grupos do campo se uniram em uma rede, o que culminou na conquista de políticas educacionais de Educação no Campo. Além disso, é importante colocar em pauta as questões das concepções e princípios pedagógicos de uma escola do campo. Nesse caminho, Arroyo *et al.* (2004, p. 53):

Não é verdade que a educação escolar no meio rural seja apenas um resíduo do sistema educacional e tenda a desaparecer, a tendência já começa a ser outra e poderá crescer mais ainda numa outra perspectiva de desenvolvimento nacional. Atualmente existe um quase vazio em relação a propostas pedagógicas que tomem o campo como referência; no próprio âmbito das teorias educacionais críticas, o parâmetro é o das escolas urbanas. [...] Pensar em uma proposta de escola do campo, hoje, não é pensar em um ideário pedagógico pronto e fechado, mas ao contrário, é pensar num conjunto de transformações que a realidade vem exigindo/projetando para a escola (educação

básica) neste espaço social, neste momento histórico. Ao dizermos princípios, dizemos também processos e valores, entendendo que estes conceitos mais se combinam do que se excluem.

Ainda sob essa perspectiva, Brandão (2020, p. 2):

A Educação do Campo é realidade no desenvolvimento da consciência social e política de educadores e educandos do campo, acadêmicos, pesquisadores e comunidades, quando se dispõem a aprender e compreender o modo de vida do homem do campo, agregando valores aos conhecimentos científicos, diferente da “educação rural” que é conhecida e estudada restritamente, mais ligada às práticas extensionistas da educação formal no atendimento aos habitantes dos territórios rurais. A educação rural é elitista, reproduzindo a educação urbana e o conhecimento tradicionalmente aplicado sobre alunos nas pequenas cidades, vilarejos, vilas, patrimônios e áreas consideradas geograficamente rurais. [...] Por fim, ao contrário da Educação do Campo, a educação rural utiliza o método pedagógico de repetição e reprodução do conhecimento a partir de materiais pré-elaborados em gabinetes e direcionados para preparação de mão de obra para o mercado.

A educação do campo traz, então, uma grande lição e um grande desafio para o pensamento educacional, fazendo a reflexão de que os processos educativos necessitam acontecer na diversidade das dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais que formam o ser humano e a própria sociedade. Não se tratam apenas de adequações. Torna-se relevante analisar a educação em construção por parte dos movimentos sociais, em especial do MST, contribuindo para elaborar uma concepção de educação, com fundamento nas várias tradições pedagógicas críticas para atender às expectativas que a população tem em relação à educação e à escola (SOUZA, 2006). Breitenbach (2011, p. 120) destaca “essa luta por uma educação do e no campo e não apenas para o campo, nascida dos e nos movimentos sociais do campo, tomou contorno nacional”. Os movimentos sociais defendem que o campo é mais que uma concentração espacial geográfica. É o cenário de uma série de lutas e embates políticos. É ponto de partida para uma série de reflexões sociais. É espaço culturalmente próprio, detentor de tradições, místicas e costumes singulares. O homem e a mulher do campo, nesse contexto, são sujeitos historicamente construídos a partir de determinadas sínteses sociais, específicas e com dimensões diferenciadas em relação aos grandes centros urbanos (SANTOS, 2016).

A luta dos movimentos sociais pela educação do campo refere-se a um projeto de educação emancipadora, crítica, que visa uma práxis emancipadora e que luta pelo direito a uma educação escolar para a classe trabalhadora em uma perspectiva que garanta o desenvolvimento das condições necessárias para compreender a realidade atual e nela intervir para efetivação de seus interesses imediatos e históricos (SOUZA, 2006). Neste sentido, a escola tem muito mais do que uma função social, mas uma função cultural, enriquecida na medida em que se articula

organicamente com a dinâmica social e cultural do campo e de seus movimentos. Se a escolarização não é toda a educação a que temos direito, ela é um direito social e humano fundamental. Mas estamos falando de uma educação e de uma escola vinculadas aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural dos diferentes grupos sociais que habitam e trabalham no campo. Quanto mais se afirma a especificidade do campo, mais se afirma a especificidade da educação e da escola do campo (ARROYO *et al.*, 2005).

Através da perseverança dos povos do campo e dos movimentos sociais que os representam, a Educação no Campo foi transformada em política pública, assegurando financiamento para essas instituições de ensino, capacitação dedicada aos seus educadores e uma atenção mais direcionada à realidade dessas comunidades camponesas, afirmando a necessidade de se equacionar a função social da educação e da escola em um projeto de inserção do campo no conjunto da sociedade. Onde as reflexões e os debates devem abarcar a complexidade da Educação no Campo, que garanta o direito ao conhecimento, à ciência e à tecnologia socialmente produzidas e acumuladas, mas que também contribua na afirmação das identidades e diversidades que compõem o povo brasileiro do campo. A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abrir o mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir a eles o que há de mais humano e avançado no mundo (ARROYO *et al.*, 2005).

No Rio Grande do Sul, essas escolas ganharam legitimidade em 1996, com sua aprovação pelo Conselho Estadual de Educação (BREITENBACH, 2011), logo depois de reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996). Podemos afirmar que, a partir desse ponto, observamos um progresso na concepção de uma educação que busca promover o empoderamento das pessoas que vivem no campo, em contrapartida a uma abordagem "rural" que estava associada a valores conservadores e a um modelo de ensino tradicional. É essencial desenvolver um plano educacional específico para escolas localizadas no campo. Proporcionar uma educação de qualidade para as crianças que residem nessas áreas espalhadas pelas diversas regiões do país, com a devida provisão de professores, infraestrutura adequada e equipamentos escolares de alta qualidade. Infelizmente, alguns gestores escolares, seja por razões financeiras ou conceituais, optam por transferir os alunos para escolas urbanas devido aos custos mais baixos. A ausência do Estado em garantir as condições estruturais para o funcionamento das escolas do campo, de acordo com Rodrigues e colaboradores (2017, p. 709), faz com que as/os estudantes que vivem em "comunidades que apresentam baixo número de matrículas ou caracterizadas como isoladas, devido à precária

infraestrutura” sejam alocados em “escolas de comunidades vizinhas melhores aparelhadas” (RODRIGUES *et al.*, 2017, p. 709).

É necessário, portanto, encarar de maneira eficaz essa questão, reafirmando a relevância do campo. A sociedade depende desses indivíduos que vivem no campo, mas é imperativo que eles recebam uma educação de alta qualidade; caso contrário, como garantiremos nosso sustento alimentar? Neste trabalho, não temos a intenção de detalhar toda a história da Educação no Campo no país, mas, sim, de fornecer uma visão contextualizada do processo de estabelecimento desse espaço educacional. Nesse contexto, nosso estudo vai além de um simples estudo de caso; ele busca examinar, avaliar e refletir sobre as abordagens e interações metodológicas que fazem uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em uma escola do campo. Afinal, o campo é um território onde a tecnologia tem demonstrado toda a sua potencialidade e dinamização nos processos produtivos, o que contribui para a diminuição do êxodo rural.

A tecnologia atual, que não pode estar ausente das escolas, constitui os grandes projetos de informatização dos sistemas escolares por meio da implementação de computadores nas escolas (MUNARIM, 2014). Concordando com o autor, ainda consideramos que:

A atração que as novas tecnologias exercem sobre todos - de formuladores de políticas e implementadores de infraestrutura e aplicações de tecnologias de informação e comunicação até usuários de todas as classes e idades - pode levar a uma visão perigosamente reducionista acerca do papel da educação na sociedade da informação, enfatizando a capacitação tecnológica em detrimento de aspectos mais relevantes. Pensar a educação na sociedade da informação exige considerar um leque de aspectos relativos às tecnologias de informação e comunicação, a começar pelo papel que elas desempenham na construção de uma sociedade que tenha a inclusão e a justiça social como uma das prioridades principais. (TAKAHASHI, 2000).

Há alguns pontos críticos e cruciais que merecem a mesma consideração, preocupação e incentivo, sem os quais toda a questão tecnológica na educação não se transforme em uma “panaceia moderna”, para que tenha um resultado significativo para o desenvolvimento educacional e cidadão de nossa geração. Desde o fim da Idade Média e o surgimento do capitalismo, o mundo passou por inúmeras transformações que foram intensificadas durante as Revoluções Industriais. Nesse contexto, a educação sempre esteve em sintonia com as demandas da evolução da sociedade e da tecnologia. Essa adaptação tornou-se ainda mais evidente nas décadas finais dos anos 1970 e 1980, à medida em que a globalização avançava, estabelecendo uma nova "cultura" que tende a minimizar as particularidades regionais em favor de uma perspectiva global.

As tecnologias invadem as nossas vidas, ampliam a nossa memória, garantem novas

possibilidades de bem-estar e fragilizam as capacidades naturais do ser humano. Somos muito diferentes dos nossos antepassados e nos acostumamos com alguns confortos tecnológicos – água encanada, luz elétrica, fogão, sapatos, telefone – que nem podemos imaginar como seria viver sem eles. Mas nem sempre foi assim (MORAN *et al.*, 2021). Nesse fragmento de texto, o autor nos traz a reflexão sobre os impactos da tecnologia em nossas vidas, destacando os aspectos positivos e negativos dessa relação. Também nos lembra que a tecnologia é uma força poderosa que moldou e continua a moldar a experiência humana de maneira significativa.

Caiçara Junior e Paris (2007, p. 24) destacam que:

Observando fatos da história recente, é possível notar as mudanças no comportamento da sociedade decorrente do surgimento de artefatos tecnológicos, como o telefone, o rádio, a televisão, os computadores e mais recentemente a internet. Há 100 anos, ninguém imaginava que o desenvolvimento tecnológico resultaria na emergência do que chamamos de sociedade da informação, a qual pode ser definida como um estágio de desenvolvimento social caracterizado pela capacidade de seus membros – cidadãos, empresas e administração pública – de obter e compartilhar qualquer informação, de qualquer lugar e de maneira adequada [...] Desse modo, hoje, o conhecimento da informática e das tecnologias de comunicação pode ser um grande diferencial na busca por novas oportunidades econômicas e ascensão profissional para qualquer cidadão.

O progresso do mundo digital oferece uma variedade de oportunidades, ao mesmo tempo que também deixa as instituições em um estado de perplexidade, ponderando sobre o que devem conservar, modificar ou implementar. Não existe uma solução fácil para isso. Não sendo uma afirmação exagerada afirmar que estamos imersos na “era digital”, embora devamos considerar que este termo não é abrangente em todas as sociedades humanas, pois possui sua faceta discriminatória. Para denominar os nascidos nessa “era digital”, Palfrey e Gasser (2011, p. 23) alertam para o seguinte aspecto:

Esta cultura é global em escopo e natureza. [...] os Nativos Digitais formam o componente de uma cultura global de jovens unidos pela maneira como se relacionam com a informação, com as novas tecnologias e uns com os outros. Quando conversam um com o outro, passam seus últimos vídeos, colocam mensagens em seus blogs e perfis nas redes sociais, ou compartilham os últimos sucessos em redes P2P, eles o fazem cruzando estados, fronteiras nacionais e continentes. Paralelamente ao alcance global da internet e uma cultura digital compartilhada, os Nativos Digitais estão também incorporados nos costumes, hábitos e valores regionais e locais.

De acordo com a análise apresentada pelos autores no fragmento acima, o único caminho que o homem tem para conseguir acompanhar o mundo é adaptar-se à complexidade que os avanços tecnológicos impõem a todos, independentemente de quem seja. Marc Prensky modificou o conceito de "nativos digitais" em 2001, referindo-se a uma geração que nasceu e cresceu em uma cultura digital a partir de 1980. Isso significa que, ao contrário daqueles que

nasceram antes da década de 1980 e não foram expostos a essa cultura, teoricamente, os nativos digitais nunca tiveram a necessidade de se adaptar à tecnologia. No entanto, as coisas não são tão simples assim. Convivendo com essa geração altamente conectada, que já nasceu em rede, temos uma geração inteira que ainda é ativa, que produz, que está nas universidades e na sociedade e que ainda é aprendiz desses processos de convivência com as tecnologias. Para esse público, temos que direcionar reflexões e dar suporte ao processo para que consigam se apropriar das tecnologias e participar do mundo que está aí (NOGARO *et al.*, 2016).

No entanto, sabe-se que apenas nascer em uma era digital não faz de uma pessoa “nativa digital”. O que de fato qualifica uma pessoa como “nativa digital” é usar as tecnologias digitais e, como foi possível observar ao longo desses últimos dois anos em que tivemos a oportunidade de vivenciar as relações sociais e educacionais em formato remoto, constatamos que isso nem sempre cumpriu-se. Ainda existem muitos alunos nascidos na era digital e que nunca tiveram contato com dispositivos que permitem acesso à cultura digital. Portanto, não podem ser considerados “nativos digitais”.

A escola não pode fugir à realidade social na qual está inserida. Não há maneira de esquivar-se diante da sua responsabilidade de promover uma educação que ofereça um processo de transformação às pessoas, seja por qualquer meio, e atribuir um significado “de futuro” nas práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos nas salas de aula por este país. Costa, Guimarães e Grossi (2014, p. 378) dizem que “as constantes transformações da sociedade, que hoje está sendo chamada de sociedade da informação ou do conhecimento e que é caracterizada pela inovação tecnológica, repercutiram em alterações significativas em diversos segmentos sociais, dentre eles a educação”. Portanto, é necessário ajustar as abordagens de ensino de modo que a escola, considerando o cenário digital no qual os estudantes estão imersos, se torne um ambiente cativante para a aprendizagem. É um espaço no qual os alunos podem assimilar, compreender o significado e estruturar as informações que são apresentadas, convertendo-as em conhecimento. Nestes tempos onde nada é linear, com movimentos antropológicos, sociológicos e econômicos circulares, criativos e compartilhados, é preciso repensar o passado, reconsiderar o presente e reimaginar o futuro de forma constante. Tudo ao mesmo tempo.

Desta maneira, surge uma tendência atual que está relacionada ao letramento digital das gerações, para que o indivíduo possa emancipar-se socialmente mediante os novos desafios e oportunidades que a sociedade moderna tem e virá a ter. Soares (2004, p. 15) denomina que “[...] o letramento abre caminhos para o indivíduo estabelecer conhecimentos ao mundo em que vive”, ou seja, letrar para a construção da autonomia e aplicabilidade social dos sujeitos. Soares (2002) contextualiza a influência das tecnologias na questão do letramento digital como uma

apropriação de aprendizados congruentes à vida social do educando. A fluência tecnológica aproxima-se do conceito de letramento no sentido de que a utilização social das tecnologias digitais implica em localizar, selecionar, avaliar criticamente e atribuir significados, a partir da utilização de diferentes tecnologias, mídias e linguagens. Martins (2014, p. 100) chama a atenção para a questão da literacia digital dessa nova geração, para que, de fato, consigam aproveitar as propriedades e oportunidades que o acesso a essas novas tecnologias proporcionam na apropriação do saber.

Para os mais jovens, o desejo pelas novas tecnologias não está tanto associado ao que estas possam contribuir para o desempenho escolar, mas antes pela diversão que elas podem proporcionar. De facto, a liberdade, a autonomia e as sensações que as novas tecnologias, muitas vezes disponíveis em casa ou, até mesmo, no próprio quarto, conferem às crianças, fazem com que elas ganhem certa aversão à escola, devido ao seu ambiente rígido e pouco participativo.

A escola não pode eximir-se de sua responsabilidade em moldar esse novo indivíduo presente em nossas salas de aula em todo o país. Conscientes de que nem todos têm a oportunidade de se familiarizar com a cultura digital, a escola, em muitas situações, representará o único local para a introdução e capacitação desses recursos e dispositivos digitais.

Neste sentido, Kenski (2022, p. 19) nos concebe:

A educação também é um mecanismo poderoso de articulação das relações entre poder, conhecimento e tecnologias. Desde pequena a criança é educada em um determinado meio cultural familiar, onde adquire conhecimentos, hábitos atitudes, habilidades e valores que definem a sua identidade social. A forma como se expressa oralmente, como se alimenta e se veste, como se comporta dentro e fora de casa, são resultado do poder educacional da família e do meio em que vive. Da mesma forma, a escola também exerce seu poder em relação aos conhecimentos e ao uso das tecnologias que farão a mediação entre professores, alunos e os conteúdos a serem aprendidos. A escola representa na sociedade moderna o espaço de formação não apenas das gerações jovens, mas de todas as pessoas. Em um momento caracterizado por mudanças velozes, as pessoas procuram uma educação escolar a garantia de formação que lhes possibilite o domínio de conhecimentos e melhor qualidade de vida.

Ainda Palfrey e Gasser (2011, p. 24) nos remetem à seguinte análise:

A principal preocupação que destacamos neste livro é o impacto do abismo da participação. O mundo digital oferece novas oportunidades para aqueles que sabem aproveitá-las. Essas oportunidades possibilitam novas formas de criatividade, aprendizagem, empreendimento e inovação. No passado, muitos teriam se preocupado com a divisão digital, a separação entre aqueles que têm acesso à rede e aqueles sem acesso à ela. Este é um problema persistente, mas não é tudo. A questão mais difícil surge quando você percebe que o acesso às tecnologias não é suficiente. Os jovens precisam desenvolver uma alfabetização digital – habilidades para navegar neste mundo complicado e híbrido em que seus pares estão crescendo. Esta será uma desigualdade inusitadamente importante movendo-se para frente. Os custos de deixar sem atenção o fosso da participação, com o tempo, vão se tornar mais altos do que

estaríamos dispostos a suportar.

Os autores ressaltam a relevância do papel desempenhado pela escola no mundo do conhecimento que está em transição. A leitura e os métodos tradicionais ainda colaboram para a obtenção de uma boa educação, porém, precisam vir junto às novas tecnologias, com abordagens mais dinâmicas, acessíveis e divertidas, que estão remodelando a aprendizagem, promovendo o avanço dos processos evolutivos no âmbito digital. Para além da questão do acesso, é fundamental orientar esses indivíduos na construção, operacionalização e utilização das tecnologias. O grande desafio atual, demonstrar um propósito benéfico e construtivo ao acesso e à utilização de recursos digitais que nos forneçam informações e comunicação. Pelos labirintos corporativos da tecnologia, novas expressões são sussurradas: quarta Revolução Industrial, destruição criativa, inovação disruptiva, era cognitiva, era dos *makers*, mundo Vuca, *blockchain*, *hackathon*, co-criação, computação quântica, exploração espacial e outras tantas tendências exponenciais brotam para aposentar velhos modelos educacionais, como a “eficiência operacional”, de Adam Smith, a planta automotiva, de Henry Ford, o conceito da GM, de Peter Drucker, análise SWOT, cinco forças, de Michael Porter... Este universo já não cabe na atual fase, da gestão da inovação da educação, gestão da mudança e gestão do futuro.

Afinal, um dos fatos mais marcantes é que os aprendizes estão se tornando, cada vez mais, participativos em suas experiências de aprendizagem, moldando crescentemente seus ambientes educacionais. Essa transição parece ser ponto de partida fundamental para os educadores de hoje, condição crucial para poderem entender a nova geração e suas pretensões, sem que daí decorra, porém, que o passado se tornou inútil ou que tudo tenha mudado (DEMO, 2011). O professor, então, é desafiado a se aproveitar deste novo cenário para assumir e distribuir valores construtivos para a formação de seres humanos integrais. Não há justificativas para posturas pedagógicas “fechadas” que não estejam abertas às novas demandas da contemporaneidade. O professor, diante deste novo cenário, deve estar aberto a aprender e se atualizar constantemente, de forma a dar novo significado e reinterpretar o conhecimento para essa nova geração. No entanto, para que isso ocorra, é fundamental que o docente esteja disposto a adotar abordagens diferentes das tradicionais no ensino. A escola necessita reaprender a ser uma organização efetivamente significativa, inovadora, empreendedora. Ela é previsível demais, burocrática demais, pouco estimulante para os bons professores e alunos. Não há receitas fáceis nem medidas simples. Mas essa escola está envelhecida em seus métodos, procedimentos, currículos (MORAN *et al.*, 2021, p.12). Neste sentido, Freire (1996, p. 26) afirma:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo em dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta em um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. [...] O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de curiosidade epistemológica, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto.

Os autores nos remetem à reflexão da importância da escola não se distanciar das demandas da sociedade, a fim de que elas sobrevivam pela sua importância e pelo seu significado social, e não porque são espaços obrigatórios para a certificação. Ou seja, para que os nossos alunos frequentem as aulas por interesse, motivação, aproveitamento e não porque são obrigados. Com as tecnologias atuais, a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir (MORAN, 2013, p. 31). Nesse contexto, a educação deve ser considerada dentro do quadro mais amplo da sociedade em que está inserida, sendo um elemento ativo desse contexto social. É impraticável conceber a educação de forma isolada do cenário sociopolítico, especialmente considerando que essa geração de nativos digitais tem uma exposição intensa às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e, como resultado, traz consigo um conjunto significativo de conhecimentos. Afinal, “aceder a uma maior informação não é conhecer mais nem melhor” (BLANCO; SUSTAETA, 2002, p. 365). A postura de cada escola e seu coletivo de professores, em sua prática pedagógica, é que vai definir se seus alunos serão incluídos nesse processo de “alfabetização digital e informacional” ou simplesmente serão minimizados esses aspectos e se optará por uma educação fora de contexto (MARTINS *et al.*, 2020, p.07). Ainda, segundo Martins (2014, p. 94):

De facto, o vasto conteúdo da Internet oferece inúmeras oportunidades de aprendizado, mas enquanto apenas alguns forem capazes de acedê-lo e compreender, será unicamente um espaço para uma elite. Além disso, não adianta ter os meios se uma parte considerável da população tem níveis baixos de literacia, continuando assim impedida de aceder à rede. Mas também o acesso à educação não é suficiente se os próprios professores não estão preparados para lidar com as novas tecnologias e tirar proveito delas no processo de ensino-aprendizagem.

Todas as contribuições dos autores citados anteriormente revelam que a ausência de

formação adequada para os professores, a falta de apoio para essa formação, a carência de infraestrutura, as políticas públicas deficientes e até mesmo a falta de vontade por parte do corpo docente podem contribuir para a negação da construção de uma sociedade inclusiva, com ações e atitudes mais justas e igualitárias. Não se trata de uma formação apenas na dimensão pedagógica nem de acumulação de teorias e técnicas. Trata-se de uma formação que articula a prática, a reflexão, a investigação e os conhecimentos teóricos requeridos para promover uma transformação na ação pedagógica. O professor necessita se envolver integralmente nos processos de mudança que ocorrem na educação. A mudança faz parte da vida. Essa tomada de consciência por parte dos educadores é necessária para a mudança bem planejada, com objetivos claros e que possam ser concretizados. Ela visa um avanço na educação, a aproximação dos alunos com a escola, a motivação em sala de aula, o comprometimento dos estudantes e a qualidade da aprendizagem (SOARES, 2021).

Dentro deste contexto, é importante ressaltar uma prática que torna possível que os professores assumam uma condição de aprendiz, onde podem apropriar-se do conhecimento, pelo viés do seus saberes e experiências em sua formação docente, e construir um percurso de ensino que seja significativo para seus alunos. Essa prática chama-se planejamento. E é através do planejamento que o professor sustentará e atribuirá o significado e o sentido dos conhecimentos que serão acessados, trabalhados e dinamizados em sala de aula. Planejar é, portanto, um ato de concepção integral de ensino que permite ao mesmo pensar o seu estar e seu fazer na escola de forma diferente. Permitindo o traçar de novas rotas de acesso ao conhecimento que facilitem aprendizagens mais sólidas, críticas e compreensivas. Ou seja, uma prática que rompe com os currículos engessados, com obsessões por programações de atividades e pela busca “cega” por resultados. Sem um planejamento eficaz por parte do professor, não importam as políticas públicas, as ferramentas tecnológicas, as estruturas ou os mecanismos das TDICs que estão disponíveis, o sucesso pedagógico não será alcançado. Planejar é o ato de pensar antecipadamente, seja no pensamento ou no papel, e refletir sobre cada passo, preparando o próximo. Essencialmente, pensar sobre como realizar as ações envolve uma tomada de decisões. Portanto, o planejamento é, então, um processo de tomada de decisões sobre as ações didático-pedagógicas.

No entanto, o professor deve estar atento no ato de planejar, pois um planejamento só poderá ser considerado integrado, atualizado e instigante ao aluno quando em sua elaboração utilizar estratégias metodológicas que levem o aluno a explorar os conteúdos de modo intenso e de maneira ampla, diversa e criativa. São tantas possibilidades que as TDICs nos proporcionam, bem como as metodologias diferentes e participativas que vêm se disseminando

e acontecendo de tantas formas, evitando a fragmentação do conhecimento, oferecendo relevância e rigor, alcançando equilíbrio entre os vários tópicos e abordagens ao ensino e aprendizagem. Planejar envolve pensar em métodos de ensino, de acordo com Briza (2005):

Para planejar, é importante cada professor dominar o conteúdo de sua matéria – mas isso de nada valerá se ele não escutar os alunos e não valorizar o que já conhecem. O professor deve sempre se perguntar: o que meus alunos já sabem? O que ainda não conhecem? O que, como e quando ensinar? Onde ensinar? Com base nas respostas, ele propõe atividades que façam sentido para os estudantes daquela comunidade. Se for uma aula de literatura, por exemplo, lembre-se de que os alunos de uma escola da periferia não têm o mesmo contato com livros que os de uma escola de classe média. Você precisa valorizar o saber do grupo e, após cada atividade, refletir sobre sua prática. Em vez de atribuir aos alunos incapacidade de aprender, o ideal é que você analise as próprias inadequações ao ensinar.

Ou seja, a opção metodológica vista como um paradigma que necessita de ações diferenciadas, que levem em consideração o saber pensar, aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e a se apropriar dos conhecimentos que estão disponíveis e a produzir os seus próprios conhecimentos. Segundo Perrenoud (ibid., p. 68):

Quando confrontados com docentes que procuraram realmente negociar o sentido do trabalho e dos conhecimentos escolares, os alunos, via de regra, após um período de ceticismo, aceitam e mobilizam-se, se lhes for proposto um didático que respeite sua pessoa e sua palavra. Tornam-se, então, parceiros ativos e criativos, que cooperam com o professor para criar novas situações-problemas ou conceber novos projetos. Se ao contrário, o professor estiver apenas meio convencido, como ganhar a adesão dos alunos?

O modelo escolar brasileiro atual apresenta-se cada vez mais obsoleto, o que é algo preocupante para todo o país. Tratando-se das escolas do campo, o cuidado deve ser ainda maior, para que não exista a pseudo ideia de que no campo não são necessárias atualizações e inovações. Concepções que se desfazem diante de uma escola do campo que está alinhada aos interesses, à tecnologia, à cultura, à economia e às diversas formas de trabalho e de organização do espaço agrário brasileiro. A falta de engajamento de todos os envolvidos no processo de ensino gera uma escola incapaz de atender às crescentes e diversificadas ofertas educativas fora da escola e da educação formal. Sobre isso, concorda-se que:

Infelizmente, ainda nos deparamos com práticas docentes defasadas, que não despertam para o novo, baseadas ainda na “pedagogia da transmissão”, como se o aluno fosse uma página em branco e não trouxesse consigo nenhuma aprendizagem. Assim, na sala de aula, predomina a pedagogia da transmissão, por meio de aulas expositivas, com foco na reprodução do conhecimento, em que o estudante assume um papel de ouvinte passivo e o ensino está centrado no professor como emissor de

conteúdos. (NICOLA; BEHRENS, 2017).

Assim, podemos concluir que a vida é holística e a escola é disciplina. Pensamos a vida a partir da escola e não pensamos a escola a partir da vida. A formação de cada indivíduo ocorre ao longo da sua jornada de vida, abrangendo diversos contextos, não se limitando apenas ao ambiente escolar. No entanto, a escola apresenta características singulares, sendo uma delas a presença de uma intencionalidade clara no processo educativo. Sem um planejamento reflexivo, não existe consolidação em sala de aula. O problema não está na tecnologia, está nas pessoas.

Frente a todas às evidências, concepções e reflexões que trouxemos ao longo do texto, podemos afirmar, sem temor de mencionar frases “clichês”, que o professor (re)significou o seu papel frente à escola e à sociedade, pois não deve só transmitir o conhecimento e, sim, criar um ambiente ativo para o aprendizado e criar desafios didático-pedagógicos à altura da complexidade do mundo de hoje. Assim, para que as TDICs contribuam, de fato, para as metodologias dos professores em sala de aula, deve-se iniciar com um bom planejamento. Não adiantará nada ter todo um aparato tecnológico se as atividades desenvolvidas pelo professor não tiverem objetivos claros. Sem objetivos, faltarão condições de conduzir e avaliar os processos de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, o que permite tais transformações são os usos dessas tecnologias, pois a tecnologia em si, sem qualquer aplicação, não tem qualquer efeito (MARTINS, 2014).

O mundo digital nos oferece inúmeras possibilidades, concomitantemente também nos causa perplexidade quando nos deparamos com pensamentos como: o que manter? O que alterar? O que adotar? Diante disso, Moran *et al.* (2021, p. 12) nos diz: “não são os recursos que definem a aprendizagem, são as pessoas, o projeto pedagógico, as interações, a gestão. Mas não há dúvida de que o mundo digital afeta todos os setores, as formas de produzir, de vender, de comunicar-se e de aprender”. Certamente, é essencial lembrar que estamos lidando com a geração de nativos digitais, os quais, quando devidamente orientados e alfabetizados digitalmente, têm o potencial de criar e apresentar soluções para os desafios atuais da sociedade contemporânea. Portanto, é incumbência da escola fornecer oportunidades para que todos possam desenvolver sua capacidade criativa, fomentando a flexibilidade, a receptividade ao novo, a habilidade de conceber soluções inovadoras para uma variedade de problemas e a coragem necessária para enfrentar o inesperado.

2.2 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto. (MORIN, 2000, p. 89).

Nos tempos atuais, com o advento de tantas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação, onde um quinto do século XXI já adentrou no assunto, pode nos parecer repetitivo. Mas a verdade é que ainda estamos nos adaptando a esta era em que as tecnologias têm dominado boa parte de nossas vivências, estudos, trabalho, espaços e aprendizagens. Compreender as possíveis ameaças e oportunidades advindas das tecnologias digitais e a necessidade de transformação são os primeiros passos para uma educação bem preparada para a nova realidade. Neste prisma, entender o significado e as relações sociológicas, antropológicas, econômicas, culturais e históricas sobre o atual momento que a humanidade está vivenciando se faz imprescindível.

Então, vamos iniciar no significado etimológico da palavra tecnologia. Existem várias visões literárias e redutoras do conceito de tecnologia. No entanto, a tecnologia está em todo lugar, já faz parte das nossas vidas. As atividades mais comuns que realizamos no dia a dia como ler, conversar, comer, trabalhar, entre tantas outras, são possíveis graças à tecnologia. O termo “tecnologia” vem do grego “*tekhne*”, que significa técnica, arte, ofício, juntamente com a palavra “*logos*”, que se refere ao “conjunto dos saberes”. É um objeto de estudo constante da ciência e da engenharia que envolve vários instrumentos, técnicas e métodos que visam a resolução de situações problemáticas, de acordo com o artigo publicado no Portal Educação, de autoria desconhecida (BENTO, 2019).

O *dicionário de filosofia* de Nicola Abbagnano (1982, p. 906) menciona que a tecnologia é “o estudo dos processos técnicos de um determinado ramo da produção industrial ou de mais ramos”. Ainda, um conceito de tecnologia frequentemente citado é o de Jacques Ellul, um renomado sociólogo francês que discutiu a tecnologia em seu livro "A Tecnologia ou o Enigma da Técnica" (em francês: "*La Technique ou l'enjeu du siècle*"), publicado em 1954. Ellul definiu a tecnologia como “a totalidade dos meios técnicos, científicos, organizacionais e financeiros, que permitem à humanidade controlar seu ambiente material”. Nessa definição, Ellul destaca a abrangência da tecnologia, que vai além de dispositivos e máquinas, englobando também aspectos organizacionais e financeiros que permitem às pessoas moldar o mundo ao seu redor.

Martins (2020 *et al.*, p. 8) também traz distintos conceitos de tecnologia:

Há várias concepções sobre o conceito de tecnologia, de acordo com diferentes autores, encontrados, por exemplo, no Portal Educação (2020b, n. p.). Para Martino (1983), refere-se a “meios para prover os produtos necessários para o sustento e conforto do homem”. De acordo com Longo (1984), “tecnologia é o conjunto de conhecimentos científicos ou empíricos empregados na produção e comercialização de bens e serviços”. Fleury (1978) destaca que “a tecnologia se refere ao conjunto de objetos físicos e operações técnicas (mecanizadas ou manuais) empregadas na transformação de produtos em uma indústria”. Para Steensma (1996), a tecnologia é “um corpo de conhecimentos, ferramentas e técnicas, derivados da ciência e da experiência prática, que é usado no desenvolvimento, projeto, produção e aplicação de produtos, processos, sistemas e serviços”. Kruglianskas (1996), por sua vez, menciona a tecnologia como um “conjunto de conhecimentos necessários para se conceber, produzir e distribuir bens e serviços de forma competitiva”.

Como podemos perceber, o conceito de tecnologia varia de acordo com a contextualização e confunde-se bastante com o conceito de inovação. Contudo, este trabalho nos remete à concepção de TDICs, caracterizadas como um conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si, que proporcionam, por meio das funções de *hardware*, *software* e telecomunicações, a automação e comunicação dos processos de negócios, da pesquisa científica, apoiando os processos de ensino e de aprendizagem. Anjos *et al.* (2018, p. 06) também traz definições sobre:

No entanto, há pesquisadores (como Kenski, 2008) que utilizam o termo Tecnologias Digitais da Comunicação e da Informação (TDICs) para se referirem às tecnologias digitais conectadas a uma rede, e há ainda outros (Valente, 2013, por exemplo) que nomeiam as TDICs a partir da convergência de várias tecnologias digitais como vídeos, *softwares*, aplicativos, *smartphones*, imagens, console e jogos virtuais que se unem para compor novas tecnologias. As TDICs referem-se a qualquer equipamento eletrônico que se conecte à internet, ampliando as possibilidades de comunicabilidade de seus usuários.

Frente a todas as concepções que aqui foram apresentadas, o principal objetivo é que os profissionais da educação possam refletir sobre a importância da disseminação das TDICs na educação, para que a mesma desenvolva uma postura de mudança de educação, que somente ocorrerá a partir de mudanças culturais de um povo, pela sua evolução política e social; e não apenas por meio dos avanços tecnológicos que, em certas circunstâncias, demonstram-se enganadores e extremamente positivistas, servindo a ideologias específicas.

As TDICs e a educação, de acordo com Marques (1999, p.146), nos remetem:

Isso significa formar cidadãos de um mundo mais próximo e interligado, em que se superem tanto os limites internos quanto as distâncias e os imperialismos geográficos e culturais, percebendo-se vivamente as diferenças culturais, ao mesmo passo que identidades mais substanciais e profundas [...] A escola virtual envolve contatos

múltiplos e frequentes de alunos com alunos, de alunos com professores, de alunos e professores com interlocutores externos, com grupos e listas de discussão sobre assuntos diversos. E envolve escolas interligadas, participantes de projetos comuns.

Muito mais do que terminologias, se faz necessária a importância do papel do professor nesse novo processo educacional, onde ele deixa de ser o “informante” do saber e assume a função de mediador entre o sujeito que aprende e o objeto de conhecimento, favorecendo a interação. A mudança na educação parte do paradigma do professor compreender o processo pelo qual a educação está passando. Não trata-se de descartar todas as concepções metodológicas e pedagógicas que desenvolvemos até um tempo atrás, mas sim de alinhar as ações da escola com as demandas da sociedade. O passado, a partir de agora, é referência e não mais uma direção. E a educação foi uma das áreas mais beneficiadas perante este processo. Certamente o papel da educação mudou perante as novas evoluções, no entanto, essa evolução é permanente e constante, ou seja, a partir de agora, é preciso aprender sempre, o tempo todo.

2.3 PLANEJAMENTO E METODOLOGIAS DE ENSINO: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

A aprendizagem sempre foi vista como um processo complexo e global, no qual a teoria e a prática jamais se dissociam, ou seja, sempre caminham juntas, e o planejamento é uma espécie de “subsídio” que gera movimento dentro da prática educativa. Gerando uma pedagogia mais dinâmica, mais centrada na criatividade e na atividade discente, numa perspectiva de construção do conhecimento pelos alunos, e não na mera transmissão do professor. Planejar é fundamentar a ação, a realidade do cotidiano que dialoga com esses princípios, os conteúdos que decorrem dessa relação dialética e que são selecionados para o ensino e a aprendizagem, e explicitam as didáticas que possibilitam a aprendizagem desses conteúdos e o caminho da metodologia.

Amaral *et al* (2000, p. 40) menciona que “o planejamento exprime a intencionalidade educativa. Sem que isso se torne uma camisa de força”. O que isso significa é que, embora o planejamento seja necessário para orientar o processo educativo e atingir objetivos específicos, ele não deve ser tão rígido a ponto de ter restrições à flexibilidade e à adaptação às necessidades dos alunos e às situações em constante mudança. Em outras palavras, o planejamento deve ser uma direção, mas não deve impedir que os professores se ajustem às situações imprevistas, às diferentes necessidades dos alunos e às mudanças que podem ocorrer ao longo do tempo. Portanto, a autora está enfatizando a importância do equilíbrio entre ter um plano educacional

bem estruturado e a capacidade de se adaptar às circunstâncias, mantendo a intencionalidade educativa sem sufocar a criatividade e a capacidade de resposta dos educadores.

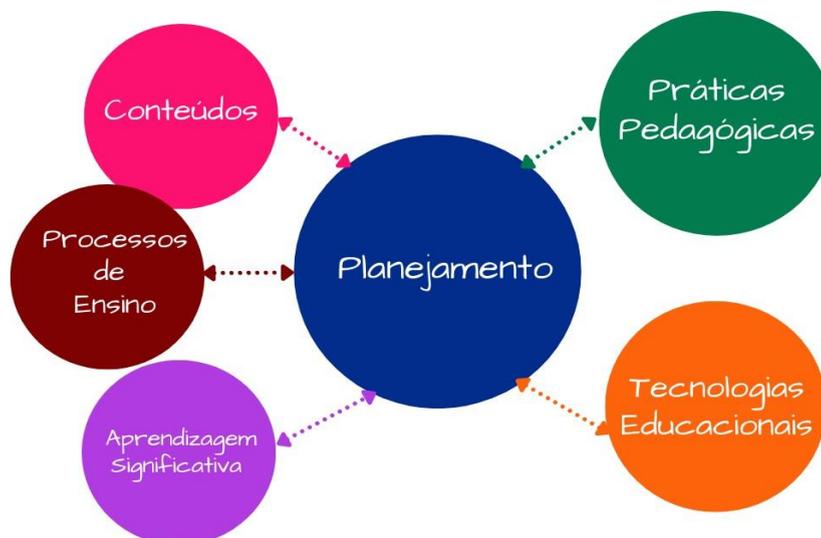
Todavia, é necessário que sejam oferecidas condições apropriadas aos professores para que a escola se transforme cada vez mais no lugar onde a informação será depurada, interpretada e tratada. Onde professores e alunos estejam aprendendo algo novo o tempo todo, já que o conhecimento se difunde. Diante disso, Kenski (2022, p. 126) faz referência:

Para isso, é necessária uma nova administração do tempo do docente e de toda a escola. Um tempo maior de planejamento das atividades, estabelecimentos de intercâmbios diversos e a de cursos permanentes de aperfeiçoamento e atualização de todo o *staff* pessoal pedagógico e administrativo. Essas alterações nas estruturas escolares caracterizam-se como desafios para a educação e, sobretudo, requerem novas concepções para abordar conteúdos, novas metodologias de ensino e novas perspectivas para a ação de professores, alunos e todos os profissionais da educação.

Na Figura 1, são apresentadas questões que o professor deve levar em consideração no momento do seu planejamento pedagógico, para que o mesmo estabeleça relações e aborde intervenções pedagógicas que visam estimular os alunos a se envolver no processo de construção do conhecimento, possibilitando-lhes refletir, fazer descobertas e dar sentido aos conteúdos estudados e trabalhados em sala de aula. Com um planejamento organizado e sistematizado, será possível estabelecer conexões entre conteúdos, práticas pedagógicas, processos de ensino e aprendizagem significativos e as tecnologias educacionais.

O importante é que o professor questione sua concepção de planejamento e dê a ele outras finalidades que a de simplesmente servir de base para avaliar, aprovar ou reprovar. O verdadeiro objetivo do planejamento é reorientar o processo de ensino, fazendo com que os envolvidos questionem, conjuntamente, suas práticas e compromissos, pois um bom planejamento também envolve uma boa avaliação, portanto, não é algo destinado a avaliar apenas o aluno, também atinge a prática do professor. O sistema educacional brasileiro é seletivo e procura dificultar as ações que se desenvolvam na direção de uma avaliação mais democrática e dirigida a recuperar o aluno, seja pelas ações burocráticas, seja retirando-lhe condições de trabalho fundamentais para esta prática.

Figura 1 - Questões que devem ser levadas em consideração no Planejamento Pedagógico do professor.



Fonte: Autora (2022).

Somente com um olhar sobre essas questões é que se baliza o planejamento pedagógico e se estabelecem conexões, para então se pensar na avaliação. É hora de os professores olharem com mais atenção para os processos de planejamento e avaliação, pois estudos indicam com insistência que planejamento e avaliação são processos importantes e que, em muitos casos, determinam até mesmo a forma como o aluno estuda uma matéria e, também, o conteúdo que ele escolhe para estudar. Sem falar nos danos na motivação do aluno como, por exemplo, a quebra da autoestima e a produção de uma autoimagem negativa, que conduz à evasão escolar, pois o planejamento e a avaliação são instrumentos com tal poder, que merecem mais atenção ou continuarão sendo um problema, tanto para os alunos quanto para alguns professores.

Mas não podemos esquecer de falar de outro processo importante, que é a metodologia. Uma metodologia nada mais é do que o direcionamento para a realização de algum objetivo, alcançando a “linha de chegada”. A origem do termo vem do latim “*methodus*” e se difundiu no meio da educação como o campo que estuda a forma com que o conhecimento é produzido. Em outras palavras, a metodologia de ensino compreende todas as ferramentas que os educadores utilizam para compartilhar conhecimento com os alunos. Cada professor utiliza um método para tal, em busca da melhor forma de motivar crianças e jovens, direcionando-os ao aprendizado. Logo, é possível perceber que uma metodologia é a soma de atitudes que moldam a forma como os professores ministram as suas aulas e lidam com o conhecimento compartilhado com seus alunos (ELEVA PLATAFORMA, 2019).

Na prática pedagógica, é importante os educadores conhecerem as motivações dos alunos, suas concepções e seus interesses para que se possa planejar e organizar metodologias que facilitem a aprendizagem. E, para isso, algumas finalidades educativas precisam ser estabelecidas para que o processo de mediação do conhecimento venha a acontecer. Ou seja, para que o aluno se torne protagonista e grande participante do processo de ensino e aprendizagem, e o educador, sendo o mediador, um facilitador do acesso ao conhecimento. Nesta perspectiva, no momento em que o educador encontra-se definindo uma metodologia em seu planejamento pedagógico, é importante considerar cinco questões básicas, como apresenta a Figura 2.

Figura 2 - Cinco questões básicas para definição da metodologia no Planejamento Pedagógico.



Fonte: Autora (2022).

Ao estabelecer uma metodologia respondendo a essas cinco questões, será possível conceber o planejamento com uma concepção de ensino e aprendizagem ativa, que deve criar, imaginar e construir práticas educativas inovadoras. Isto é, práticas que visem a efetiva participação do aluno e não o cumprimento passivo de algumas atividades desconexas ou daquelas em que o aluno simplesmente ouve o educador falar. Para Carvalho (2013), essa abordagem torna-se eficaz quando o professor leva seus alunos a pensar por si mesmos e a cooperar sem coerção, ajudando-os a construir suas próprias razões morais e, portanto, sua autonomia. Nesta concepção, conforme Castellar e Moraes (2016, p. 82):

É possível saber se o professor está na direção adequada? Pode-se dizer que sim, quando há envolvimento dos alunos nas estratégias de ensino. No entanto, convém

ressaltar que nem todos os alunos terão a mesma compreensão do papel da escola em suas vidas e, com isso, poderão não valorizar o que acontece no cotidiano da sala de aula.

Diante de todos os processos pedagógicos e metodológicos aqui apresentados, percebe-se que o professor assume uma nova postura, apesar de ainda desempenhar o papel de especialista que possui a experiência de comunicar e desenvolver o papel de mediador pedagógico. O planejamento refere-se aos atos de reflexão e estudos que permitem também a prática do registro pedagógico, tão importante para a revisão das práticas pedagógicas cotidianamente. Sendo assim, Trasel (2018) menciona que:

O papel do professor/coordenador pedagógico é superar os constantes desafios e, por esta razão, necessita organizar espaços de reflexão para o fortalecimento de suas aprendizagens, levando-se em conta a formação dos professores como agentes transformadores, que requer a revisão e mudanças necessárias na construção de um trabalho coletivo e articulado com a reflexão sobre a prática.

Neste sentido, um planejamento organizado se efetiva no processo de ensino e aprendizagem com uma boa metodologia utilizada pelo professor, pois esta é a condição e a execução na prática do planejamento.

2.4 O PLANEJAMENTO SEGUNDO A LDBEN (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, diz que a proposta pedagógica, onde deve constar o planejamento, é um documento de referência, pois é a partir deste momento que a comunidade escolar exerce sua autonomia financeira, administrativa e pedagógica. Além da LDB, a proposta pedagógica deve considerar as orientações contidas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Mas esse documento terá que partir de um consenso, e não de algo elaborado a sós, ou seja, por uma equipe pedagógica de determinada escola. Para tanto, é necessário que cada uma das partes envolvidas neste processo exponha seus objetivos e interesses com base nos princípios educativos com os quais todos almejam, para que haja uma harmonização das diferenças entre os grupos que compõem a escola.

Essas ações irão impedir que os planejamentos das escolas virem documentos com características de ordem burocrática para entregar nas secretarias das escolas ou documentos de gaveta que somente serão reavaliados no final de um ano letivo. Conforme já mencionado, segundo Briza (2005), para planejar, é importante cada professor dominar o conteúdo de sua

matéria, porém nada valerá se ele não escutar os alunos e não valorizar o que já conhecem.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), em seu artigo Art. 3º:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extraescolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Observa-se que nos incisos III, VIII, X, XI da mencionada lei, é citada a importância de valorizar os currículos das escolas que nutrem-se das relações socioculturais que ocorrem fora da escola, e constituem uma cultura própria e diferenciada em relação às diferentes formas culturais que compõem a sociedade. O ato de planejar nada mais é do que exercitar a capacidade de realizar uma seleção das diferentes formas culturais, sendo um espaço de reelaboração e ressignificação das culturas. Ele representa as práticas de professores, estudantes e das escolas. Portanto, não pode ser percebido como uma simples relação de disciplinas, mas sim como um instrumento regulador de relações voltado não apenas a processos de conhecimentos, mas também aos processos de socialização.

As mudanças culturais chegam às escolas através dos currículos e se concretizam no cotidiano das salas de aula através do planejamento, mas apenas na medida em que se transformam em práticas concretas, pois a cultura escolar expressa no mesmo não tem compromisso exclusivamente intelectual ou cognitivo. O planejamento escolar está impregnado de valores, modelos, padrões de relacionamento que normalizam as práticas de professores e estudantes e das próprias escolas, constituindo uma construção cultural e histórica.

Além disso, conforme o inciso XII (Art. 3º - LDBEN), deve-se levar em conta o momento histórico em que estão inseridos as escolas, professores, estagiários, alunos, as características socioeconômicas, culturais, raciais, para que as propostas curriculares das escolas tornem-se uma elaboração conciliada, transformando em algo ressignificado, para que os conteúdos mínimos não se tornem apenas listagens de conteúdos. Pois talvez seja lícito afirmar que o momento de planejamento dos professores de uma escola é, afinal, o modo de

organizar a socialização e a produção de cultura na escola, envolvendo todos os tipos de práticas sociais, de saberes e de valores que dizem respeito.

No artigo 67, no inciso V: “V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”, é garantido em lei o processo de planejamento. No entanto, muito mais do que preencher protocolos, fichas e documentação, este espaço deve ser direcionado como um momento para promover a inclusão social com ensino de qualidade; combater a evasão e a repetência; aumentar o tempo de permanência dos alunos na escola; e refletir sobre a prática docente, a fim de que o meu fazer pedagógico venha a ser relevante para o meu aluno, motivando-o para que mais tarde venha a apropriar-se dos conceitos e conteúdos em questão.

2.5 AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA ÁREA DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL PARA ESCOLAS DO CAMPO

Parte-se, nesta etapa, da compreensão do que são políticas públicas, duas palavras que estão permanentemente presentes nos discursos e têm sido utilizadas em campanhas e manifestações das populações em busca de seus direitos constitucionais. O princípio de que a educação é dever do Estado nunca significou garantia de espaço na escola e de políticas públicas na educação. A educação é dever de todos: poder público e sociedade, em geral. Tratando-se da educação do campo, cada vez mais os povos do campo reafirmam que é um direito humano e não uma “esmola do poder público”. Desta forma, sob “pressão” dos povos do campo e comprometimento em defesa do ensino público no campo e para o campo, é que o Estado tem cumprido o seu dever de assegurar a educação pública e de qualidade no espaço geográfico onde estão estes sujeitos que são oriundos e estão no campo. Para tanto, é fundamental que se tenha conhecimento e o entendimento da subjetividade das políticas educacionais do campo, pois desta forma poderemos ampliar a nossa visão e formação sobre esta modalidade de ensino.

Nesse sentido, a Lei nº 9394/96 ampliou as possibilidades de acesso e permanência de alunos de escolas do campo mediante a organização do ensino desta modalidade especial de educação, por meio de programas direcionados aos Ensinos Fundamental e Médio, tais como: transporte e merenda escolar, livro didático, assistência à saúde, tecnologias educacionais, entre outros. A educação do campo como modalidade da educação básica favoreceu a inclusão de sujeitos que, por muito tempo, ficaram excluídos da escola pela falta de condições adequadas de acesso, frequência e permanência. Pode-se considerar que a partir deste reconhecimento, foi

possível traçar estratégias para fazer uma educação que reconhecesse as características desses sujeitos para a formulação de propostas curriculares político-pedagógicas de atendimento. Arroyo *et al.* (2004, p. 49) nos traz:

Um dos problemas do campo no Brasil hoje é a ausência de políticas públicas que garantam o seu desenvolvimento em formatos adequados à melhoria da qualidade de vida das pessoas que ali vivem e trabalham. No contexto atual do nosso país, defender políticas públicas específicas para o campo não significa discriminá-lo ou pretender insistir numa postura dicotômica entre rural e urbano. Ao contrário, no nosso caso, precisamos de políticas específicas para romper o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo, e para atendimento diferenciado ao que é diferente, mas não deve ser desigual.

Frente a isso, Arruda (2022) denomina políticas públicas como ações e programas que são desenvolvidos pelo Estado para garantir e colocar em prática direitos que são previstos na Constituição Federal e em outras leis. São medidas e programas criados pelos governos dedicados a garantir o bem-estar da população. Além desses direitos, outros que não estejam na lei podem vir a ser garantidos através de uma política pública. Isso pode acontecer com direitos que, com o passar do tempo, sejam identificados como uma necessidade da sociedade. Contudo, as políticas são sempre marcadas por interesses, o que não é negativo, desde que atendam aos interesses da maioria, e são também intencionais.

Não existe neutralidade na política, porque vem marcada por escolhas. Barbosa (1975) defendeu que a política afina o espírito humano, educa os povos no conhecimento de si mesmos, desenvolve nos indivíduos atividades, a coragem, a nobreza, a previsão, a energia, cria, apura, eleva o merecimento. Nesta pequena citação do autor, remete-se à uma reflexão de como daremos o batismo adequado? Politiquice? Politiquismo? Politicaria? Politicalha? Neste último, sim, o sufixo pejorativo queima como um ferrete e desperta no ouvido uma consciência elucidativa. Podemos concluir, então, que as políticas públicas são “maneiras” de gerir o Estado, segundo princípios definidos, regidos por regras morais e leis.

O planejamento, a criação e a execução dessas políticas públicas são realizados em um trabalho em conjunto dos três poderes que formam o Estado: Legislativo, Executivo e Judiciário. Os Poderes Legislativo e Executivo podem propor políticas públicas. O Legislativo cria as leis referentes a uma determinada política pública e o Executivo é o responsável pelo planejamento de ações e pela aplicação da medida. Já o Judiciário faz o controle da lei criada e confirma se ela é adequada para cumprir o objetivo. Construir uma política pública de Educação no Campo referenciada na grande diversidade das populações rurais brasileiras é uma tarefa de gestão e de ideologia governamental, que é incumbência do

Ministério da Educação e Cultura (MEC), juntamente com os sistemas públicos de ensino e os movimentos sociais e sindicais do campo.

O nosso país, enquanto poder público, possui uma enorme dívida em relação aos direitos dos povos do campo à educação. Os movimentos sociais, através das suas atuações, têm defendido um atendimento educacional destes povos que não seja nos moldes instituídos a partir da dinâmica social urbana, mas que reconheça a diversidade do universo rural brasileiro e das formas alternativas de organização dos tempos e espaços escolares. Desta maneira, as políticas públicas tratam-se de processos que redesenham a vida humana. Sem políticas públicas direcionadas à educação do campo, há o mesmo que negar esse direito, afinal, não basta oferecer a modalidade, é preciso oferecer condições. Kolling *et al.* (2004, p. 35) destaca que:

A Educação do Campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais: porque a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo; porque o tipo de escola está ou nem ou nem mais está no campo tem sido um dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos sujeitos do campo; porque a escola tem uma tarefa educativa fundamental, especialmente na formação das novas gerações; e porque a escola pode ser um espaço de fazer acontecer a educação do campo. [...] Acrescente a isso o disposto no artigo 105 a respeito do apoio que poderá ser prestado pelo poder público às iniciativas que mantenham na zona rural instituições educativas orientadas para adaptar o homem ao meio e estimular vocações e atividades profissionais.

Na concepção apresentada pelo autor, se materializa a constante busca por políticas públicas que garantam de fato a efetivação desse direito. Ainda, na mesma obra sobre este mesmo viés, Kolling *et al.* (2004, p. 131) destaca também o papel dos educadores do campo na busca por essas políticas públicas:

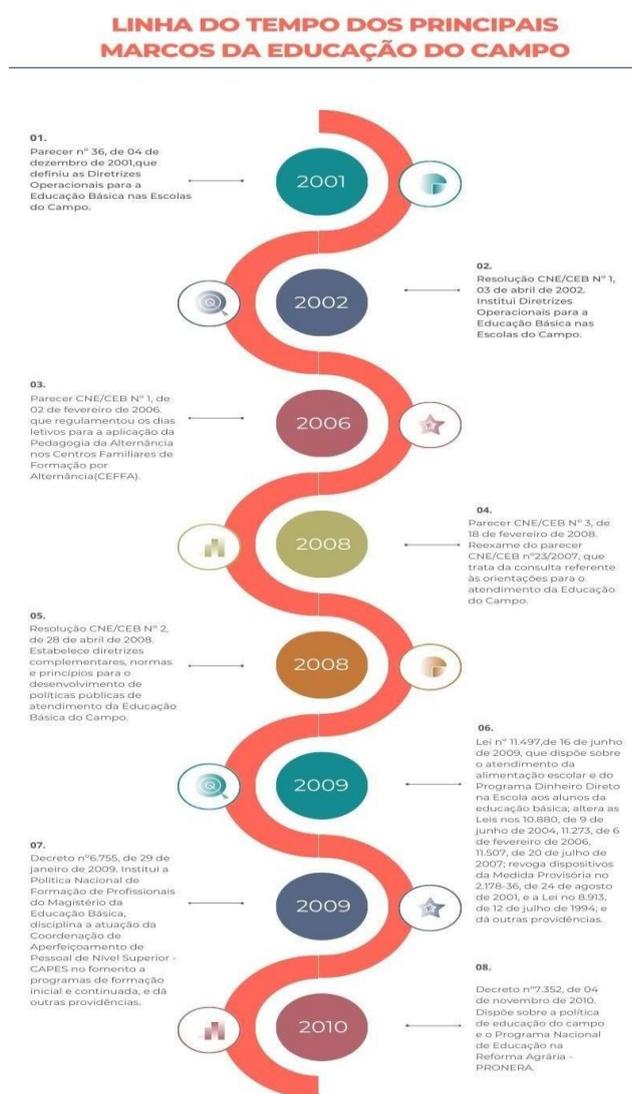
Um educador do povo do campo precisa se envolver nesta luta, estar à frente desta luta; precisa provocar o debate na sociedade sobre como garantir o acesso das famílias do campo às diversas formas de educação que assegurem seu desenvolvimento pleno; precisa participar de mobilizações que exijam dos governos que o campo retorne à agenda das políticas públicas.

No Brasil, a garantia do direito do acesso e da permanência na escola tem sido uma luta histórica, principalmente das classes menos favorecidas. Por esta razão, as políticas públicas educacionais para educação do campo são necessárias. Para que possam atender às necessidades daqueles que, mesmo tendo o direito à educação garantido em lei, ainda não são contemplados. Na Figura 3, tem-se os principais marcos normativos da educação do campo no país, que foram importantes para a implantação e fomento às políticas públicas dessa modalidade da educação.

Além dos pareceres, resoluções e leis aprovados no período entre 2001 e 2010, que significaram os marcos iniciais pela construção do direito a uma educação do campo, também

ocorreu, nos dias 26 a 29 de novembro de 2002, o Seminário Nacional Por uma Educação do Campo, realizado em Brasília. Evento marcante na construção do direito a uma educação do campo. Neste seminário, saiu uma declaração de 2002, como compromisso da Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Neste momento, reuniram-se educadores do campo, militantes de movimentos sociais do campo, representantes de universidades, de órgãos de governos municipais, estaduais e federal, de organizações não governamentais e de outras entidades comprometidas com a luta por políticas públicas e por uma identidade própria à educação e às escolas do campo.

Figura 3 – Principais marcos normativos da educação do campo.



Fonte: Autora (2022).

Como objetivo deste estudo de caso de uma escola do campo, no que tange ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação nos processos de ensino pelos professores da Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa, optou-se por destacar as duas maiores políticas públicas criadas desde o reconhecimento da educação do campo como modalidade da educação básica, pelas quais foram destinados recursos públicos que a instituição de ensino em questão recebeu e se utiliza dos benefícios. São o PROINFO e o Programa Educação Conectada. Importante ressaltar que nenhuma destas políticas são criadas exclusivamente para escolas do campo, ou seja, tratam-se de políticas públicas criadas e implantadas em modelos de escolas urbanas. Na sequência, são explicadas cada umas dessas políticas.

2.5.1 PROINFO (Programa Nacional de Tecnologia Educacional)

É um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, Estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias. Para fazer parte do PROINFO Urbano e/ou Rural, o município deve seguir três passos: a adesão, o cadastro e a seleção das escolas. A adesão é o compromisso do município com as diretrizes do programa, imprescindível para o recebimento dos laboratórios. Após essa etapa, deve ser feito o cadastro do prefeito no sistema, que permitirá o próximo passo, que é a inclusão das escolas no PROINFO (GOV.BR, 2022).

A Escola Joceli Corrêa recebeu este laboratório com 40 computadores da marca Positivo, com sistema operacional *Linux*. Este programa apresentou várias limitações operacionais na escola. Dentre os fatores que contribuíram para esta avaliação, destaca-se primeiramente a qualidade do *hardware e dos softwares* proporcionados, pois estes apresentaram vários problemas técnicos como lentidão e travamento do processador.

O sistema operacional não era de acordo com o que os professores estavam habituados a trabalhar (era *Linux* e os educadores estavam habituados com o sistema operacional *Windows*). Este fato justifica-se pelo sistema operacional *Linux* ser de código fonte aberto e outros sistemas operacionais demandariam a licitação e compra das licenças de operacionalização. Então, sob a ótica governamental, a forma como essa política pública foi constituída foi muito vantajosa. Deste modo, a escola, com recursos próprios oriundos de eventos realizados através do CPM (Círculo de Pais e Mestres), contratou uma empresa para instalação e manutenção do sistema

operacional *Windows* nas máquinas do laboratório de informática, por meio desta política pública.

Outro fator importante era a questão do acesso à internet da escola. Na época, em meados de 2008, os serviços de sinal de internet possuíam ainda escasso e burocrático acesso. Ainda mais em uma escola do campo, com a localização geográfica como a da Joceli Corrêa, ou seja, bem distante do perímetro urbano. Sinal de *wi-fi* nesse período era algo distante e quase inatingível. Sendo assim, a alternativa encontrada na época foi a instalação de sinal de internet por satélite via rádio. O que no período representou um grande avanço, mas com uma velocidade de acesso muito baixa, quase que inoperante, sendo que em dias nublados e chuvosos, o acesso era limitado, para não dizer que não funcionava.

Contudo, este laboratório foi utilizado por 10 anos pela escola, e à medida que as tecnologias educacionais e suas possibilidades iam evoluindo, o laboratório também recebia melhorias de condições de *hardware e software*. Neste espaço, eram realizadas as mais variadas atividades, como pesquisa, produções didáticas e alfabetização digital dos alunos. Na época, a escola contava com uma disciplina curricular que recebia nomenclatura de “Informática” e em 2014 foi extinta da grade curricular por decisão da mantenedora (36ª CRE), que não admitiu que estes conhecimentos fossem trabalhados em uma disciplina específica, mas sim deveriam estar integrados nas disciplinas das áreas do conhecimento.

Atualmente, o laboratório, constituído com esta política pública, não existe mais, porque a tecnologia existente se tornou obsoleta, não atendendo aos requisitos operacionais e funcionais exigidos pelo momento atual. E a escola recebeu também 30 *Chromebooks*, destinados a todas as escolas gaúchas da rede estadual pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A compra integra as ações do plano de ação “Avançar na Educação”, lançado em outubro de 2021 pelo governador Eduardo Leite, visando a qualificação do ensino no Estado. Mais adiante, serão apresentadas mais informações sobre este fato. Isso significou que os alunos não precisam ir até um laboratório de informática, mas o laboratório vem até a sala de aula. Apesar de todas as limitações operacionais da política pública PROINFO, é inegável a sua contribuição para a construção de políticas públicas educacionais na área das tecnologias, pois foi através dela que boa parte dos alunos de escolas do campo tiveram acesso a um computador e a outras tecnologias educacionais fomentadas no período de vigência deste programa.

2.5.2 Educação Conectada

O Programa de Inovação Educação Conectada do Ministério da Educação tem o objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade, por via terrestre e satélite, e fomentar o uso da tecnologia digital na Educação Básica. Para isso, o programa foi elaborado com quatro dimensões: visão, formação, recursos educacionais digitais e infraestrutura, que se complementam e devem estar em equilíbrio, para que o uso da tecnologia digital tenha efeito positivo na educação. A realidade brasileira é um desafio para as metas do programa, que pretende capacitar profissionais, oferecer conteúdo digital às escolas, investir em equipamentos físicos para a conexão e apoiar técnica e financeiramente escolas e redes de ensino (MEC, 2022). Na Figura 4 é apresentado um fluxograma com as principais dimensões desta política pública.

Figura 4 – Principais dimensões do Programa Educação Conectada.



Fonte: Autora (2022).

Considera-se importante a explicação de cada um das dimensões do Programa Educação Conectada:

- a) eixo Formação: nesta ação o MEC disponibiliza materiais e a oferta de formação continuada a professores, gestores e articuladores. A estratégia vai cobrir três frentes: formação inicial, formação continuada e formação para articulação (EDUCAÇÃO

CONNECTADA MEC, 2022). São três frentes de formações, conforme apresentado na Figura 5;

Figura 5 – Frentes de formação de professores do Programa Educação Conectada.



Fonte: MEC (2022).

- b) Recursos Educacionais Digitais: por esta dimensão, o MEC disponibiliza acesso a recursos educacionais digitais e incentiva a aquisição e a socialização de recursos entre as redes de ensino. As ações de apoio desta dimensão focam na publicação de referenciais para o uso pedagógico da tecnologia, no apoio técnico ou financeiro às escolas e redes de educação básica para aquisição de recursos educacionais digitais ou suas licenças, e no fomento ao desenvolvimento de recursos educacionais digitais (EDUCAÇÃO CONECTADA MEC, 2022). A Figura 6 destaca as principais ações desta dimensão;

Figura 6 – Principais ações da dimensão Recursos Educacionais do Programa Educação Conectada.

Recursos Educacionais digitais



□

Plataforma Integrada de Recursos Educacionais Digitais

Reúne **recursos digitais** dos principais portais de conteúdo do MEC e parceiros. São inúmeros recursos educacionais digitais disponibilizados em um só lugar. Construída com base no **conceito de rede social**, os usuários poderão manter coleções, curtir e compartilhar conteúdos e **trocar experiências** com outros usuários da **comunidade educativa**.

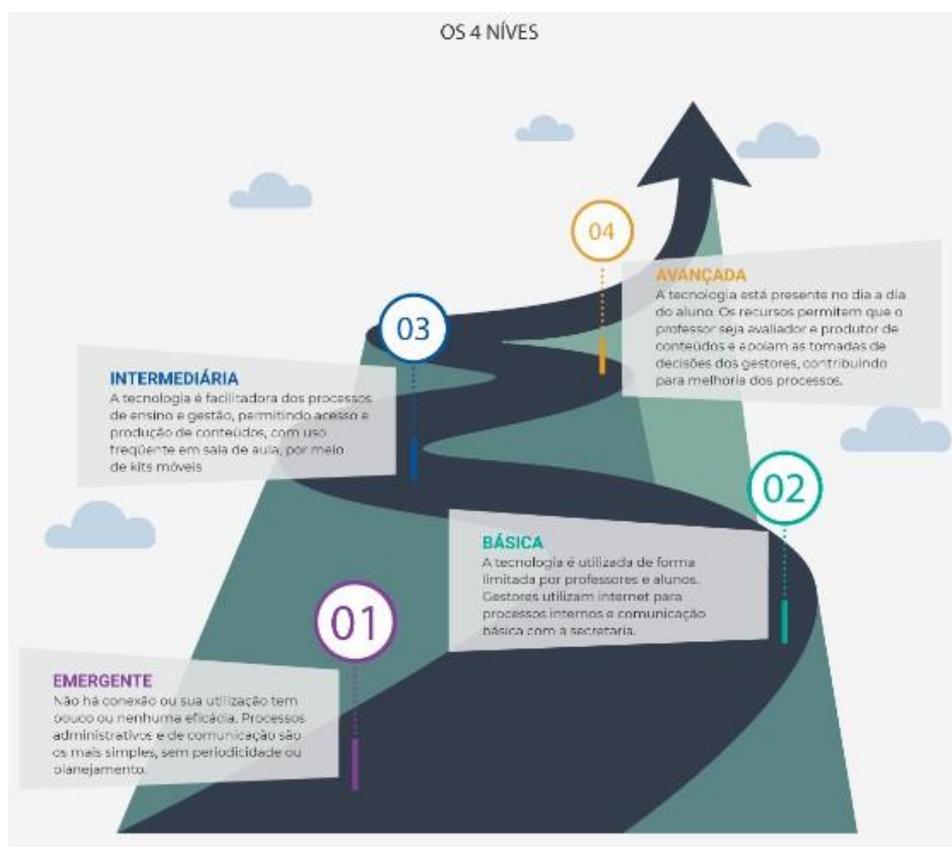
O que o programa oferece

- **Plataforma Integrada** com materiais pedagógicos alinhado à BNCC, desenvolvidos pelo MEC e por parceiros, curadoria de RED e formação de professores e gestores para as redes interessadas em ofertar cursos à distância;
- **Avaliação de Tecnologias**, a partir de critérios técnicos, pedagógicos e de acessibilidade definidos;
- **Guia interativo** para apoiar os gestores na tomada de decisão;
- **Banco de Avaliadores**;
- **Cursos de formação** para uso de jogos educacionais como recursos pedagógicos.

Fonte: MEC (2022).

- c) infraestrutura: na dimensão de infraestrutura, estão previstos investimentos em ações que asseguram condições para a inserção da tecnologia como ferramenta pedagógica de uso cotidiano nas escolas públicas. Essas ações são disponibilizadas pelo MEC por meio de apoio técnico e financeiro para apoiar a ampliação do acesso ao serviço de conectividade, a implantação de infraestrutura para distribuição do sinal de internet e a aquisição de dispositivos eletrônicos (EDUCAÇÃO CONECTADA MEC, 2022). A Figura 7 apresenta os quatro níveis de utilização e operacionalização da tecnologia nas escolas.

Figura 7 – Níveis de utilização e operacionalização da tecnologia do Programa Educação Conectada.



Fonte: MEC (2022).

Essa política pública representa um marco divisório no âmbito da tecnologia educacional das escolas públicas do país. O programa iniciou em 2020 e na Escola Joceli Corrêa este processo não foi diferente. Foi através deste programa que a escola conseguiu se equipar com projetores, aprimorar redes de internet, adquirir monitores de tela para uso didático-pedagógico, adquirir licenças de *softwares* educacionais para utilização dos educadores, receber aparelhos celulares, dentre outras ações.

Nestes dois anos de programa, ocorreram investimentos principalmente em infraestrutura, ao passo que a proposta desta pesquisa veio contribuir com a questão da formação digital destes professores, que deverá ser potencializada pela escola com outras ações formativas no decorrer dos próximos anos neste quesito. É pertinente, ainda, avaliar os recursos desta política pública. Tratando-se do quesito tecnológico educacional, quase se extingue a diferença estrutural entre escolas urbanas e do campo. Portanto, foi uma política que proporcionou equiparação tecnológica das escolas, independente da sua localização geográfica.

Atualmente, a escola conta com uma boa estrutura tecnológica educacional, com equipamentos de *hardware e software* de última geração e um bom sinal *web*, com acesso *wi-*

fi em todas as salas de aulas. Este programa ainda está em fase de implantação e fortalecimento nas escolas públicas do país, com acompanhamento e aplicação dos recursos para que a qualidade de ensino e eficiência nas escolas e nos sistemas de ensino se concretize na educação.

Contudo, as políticas públicas em tecnologia educacional para escolas do campo ainda possuem um longo caminho a ser percorrido. Afinal, de acordo com dados do último censo educacional 2021, acerca das tecnologias educacionais, uma em cada cinco escolas públicas brasileiras não têm acesso à internet e metade delas não disponibiliza qualquer computador ou dispositivo para uso dos estudantes. De acordo com Gomes (2023), em áreas de assentamento, terras indígenas e comunidades quilombolas, estudos e dados recentes estimam que, das cerca de 10.400 escolas públicas de educação básica localizadas nestas áreas:

- a) 3.675 estão em zonas de cobertura de banda larga fixa, o que significa que há disponibilidade de tecnologia (fibra óptica ou cabo, por exemplo) que viabiliza a conexão à internet. Dessa forma, para conectá-las, seria necessária apenas a contratação de um plano de internet, dado que a região já possui oferta de serviços;
- b) 4.700 estão fora de zonas de cobertura. Isso significa que, para conectá-las com banda larga fixa, seria preciso implementar uma infraestrutura de conexão;
- c) 2.085 não possuem energia elétrica ou dependem de geradores. Nessas condições, para conectá-las à banda larga, seriam necessárias tanto a infraestrutura de eletricidade como a de comunicação.

Frente aos dados apresentados em âmbito nacional, são necessárias distintas políticas e fontes de financiamento voltadas à conectividade e uso de tecnologias na educação pública, a fim de garantir atendimento prioritário às escolas do campo, indígenas e quilombolas (GOMES, 2023). E quem acredita que o debate sobre tecnologia é secundário diante do atual contexto da educação brasileira, vale lembrar que um dos pioneiros desta discussão foi Paulo Freire. Afinal, Freire estimulava a participação de todos nas decisões das políticas educacionais e investia na democratização das relações de poder no momento da elaboração coletiva do orçamento da educação. Ou seja, foi coerente com os ideais pedagógicos e administrativos. Neste sentido, a E. E. E. M. Joceli Corrêa luta para inserir-se neste processo.

2.6 TRABALHOS RELACIONADOS COM O ESTUDO DE CASO DESENVOLVIDO

O produto final deste estudo de caso tem como objetivo a formação de professores em Letramento Digital para que os mesmos sejam preparados para a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação, seguindo um conjunto de instruções que possam auxiliar nesse processo. De maneira a elaborar essa formação, inicialmente foram pesquisadas a existência de possíveis diretrizes, as quais possam ter relação com a utilização das TDICs como ferramentas de apoio no processo educacional, de maneira a identificar, avaliar e validar se poderiam contribuir ou existir a possibilidade de que as mesmas pudessem ser otimizadas. Por isso, buscou-se trabalhos que trouxessem a abordagem das TDICs com a educação do campo e que problematizassem as potencialidades e os desafios deste contexto. Nessa seção, são apresentados alguns trabalhos relacionados ao estudo de caso realizado. No final da seção, é exibido um estudo comparativo entre os trabalhos desenvolvidos na área da educação e sua relação com a utilização das TDICs em sala de aula.

No primeiro trabalho analisado, de Oliveira, Almeida e Pereira (2020), a pesquisa se concentrou em uma comunidade de professores em área rural, geograficamente descrita como área ribeirinha da região do baixo Amazonas. Sendo assim, o estudo ocorre na região amazônica do Brasil, especificamente em uma comunidade onde sua dependência advém de atividades agroextrativistas. A comunidade faz parte da região de Juruti, no Baixo Amazonas, conhecida por sua mobilização e organização de comunidades para manter seu modo de vida tradicional sustentável em face da exploração de mineração por empresas como a Alcoa (*Aluminum Company of America*). A cidade de Juruti, onde foi desenvolvido o estudo, está localizada a aproximadamente 850 km da capital do Estado do Pará e, para fins administrativos e de organização do serviço público, foi dividido pela Lei nº 996/2010, de 15 de setembro de 2010, em quatro distritos administrativos: Tabatinga, Castanhal, Distrito-Sede e Distrito de Marapinima, a principal referência política e econômica constituída de 50 comunidades de caráter tradicional, onde faz parte a comunidade, local/espço pesquisado (OLIVEIRA *et al.*, 2020, p. 11). Esta pesquisa realiza-se também em uma área de assentamento extrativista, que possui ao todo 98 famílias que vivem do agroextrativismo (atividade pesqueira, coleta de sementes, frutas, produção e consumo de farinha e outros). A pesquisa foi realizada em uma escola do campo ribeirinha deste assentamento. Essa escola foi escolhida em razão de já ter feito parte de ações extensionistas ligadas ao Proinfo Rural, com vigência de dezembro de 2012 a abril de 2013. A pesquisa inclui um grupo de professores que lecionam disciplinas como

Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Educação Religiosa, Artes, Estudos da Amazônia e Língua Inglesa.

O uso da tecnologia, incluindo os Recursos Educacionais Abertos (REA), é inspirado em programas governamentais que visam integrar a Tecnologia e a Informação e a Comunicação Digital (TDIC) na educação, dinamizando a região, especialmente desde a década de 1990, quando houve uma tentativa através de projetos governamentais de ampliar os meios de comunicação. Contudo, é um processo que ainda está em construção. Os desafios enfrentados nessa região incluem acesso limitado à eletricidade e a necessidade de engajamento crítico com a tecnologia na sala de aula.

O trabalho aborda os desafios, como o acesso limitado à eletricidade e à internet, embora os professores tenham interesse em usar recursos digitais para fins educacionais, visando as necessidades que essas populações possuem. E ao mesmo tempo, enfatiza as possibilidades que o uso dos Recursos Educacionais Abertos podem promover no acesso à educação em regiões remotas e contribuir para a democratização do acesso à educação. O estudo apresentado neste trabalho se alinha à integração da TDIC na educação para o desenvolvimento humano e sinaliza, reafirmando que estas podem servir como sensor da realidade regional, promovendo experiências coletivas e sociais.

Ao longo do texto, é possível observar a discussão sobre a necessidade de estruturação do espaço escolar com o uso das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) e o caráter ideológico derivado de tais tecnologias. Ele explora a convergência das TDICs na educação e nos movimentos dos povos ribeirinhos. Para chegar nesse objetivo, no decorrer da pesquisa é apresentado o potencial dos Recursos Educacionais Abertos para apoiar as práticas pedagógicas compartilhadas na construção de estratégias educacionais dialógicas, autorais e co-autorais. Trazendo o conceito, o qual os autores conceituam de ciclo 5R da REA, ou seja, reter, reutilizar, recombina, reverter e redistribuir, para a promoção da construção do conhecimento local e do diálogo com o conhecimento de centros privilegiados, busca-se que os mesmos possam auxiliar de fato no processo de democratização do acesso à educação e na integração das TDICs para o desenvolvimento humano. Os REAs podem servir como sensores da realidade regional e contribuir para ações políticas em movimentos indígenas, juvenis e de ensino. Para além disso, aborda a discussão dos desafios das políticas educacionais na região e a necessidade de políticas públicas voltadas para a melhoria e o estabelecimento de outras práticas. Para isso, o estudo destaca a importância de considerar o contexto sociopolítico, econômico e cultural da escola para escolher métodos e recursos de ensino adequados que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos. Como esta pesquisa, os autores também abordam a questão de os

professores serem alfabetizados digitalmente e se apropriarem da cultura digital. Isso fica claro quando relatam que os mesmos tinham acesso a dispositivos tecnológicos, mas não tinham certeza de suas funcionalidades. Desta maneira, enfatizam o uso da TDIC (Tecnologia e Informação e Comunicação Digital) na educação sob a perspectiva da compreensão de condições materiais e aspectos ideológicos. Assim, as práticas apresentadas no decorrer do estudo demonstram ser impossível para a construção do conhecimento local, em diálogo frutífero com o conhecimento de centros privilegiados, o não estabelecimento de uma relação de subserviência e a possibilidade de mobilizar o intercâmbio de vivências e de materiais didáticos entre professores da região que, com suas experiências, remixam informações que irão causar a ampliação do conhecimento.

O segundo trabalho analisado, de Stefanello, Vargas, Vieira e Júnior (2022), faz uma análise dos impactos do uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na educação do campo durante a pandemia de Covid-19, destacando os efeitos positivos no processo de ensino-aprendizagem, no desenvolvimento profissional e pessoal de alunos e professores, e na melhoria da qualidade do ensino. O estudo baseou-se em uma exploração teórica e bibliográfica, utilizando livros, artigos de periódicos e materiais *on-line* para pesquisa sobre o período pandêmico. Buscando compreender como aconteceu este processo nas escolas, este estudo objetivou contribuir para uma melhor compreensão do uso das TDICs na educação do campo durante a pandemia, sem negar as particularidades desta modalidade de ensino, incluindo sua história, cultura, organização e relação com o meio ambiente, enfatizando a necessidade do uso crítico, significativo e ético das tecnologias digitais em várias práticas sociais, incluindo a educação. O uso de tecnologias na educação rural foi aprimorado em um processo de ensino-aprendizagem interativo, eficiente e ágil, impactando positivamente na formação profissional e pessoal de alunos e professores, melhorando a qualidade do ensino e criando ambientes de aprendizagem possíveis.

O estudo visa contribuir para a reflexão sobre a intensificação do uso das TDICs na educação do campo durante a pandemia e pós-pandemia, além de incentivar novas pesquisas sobre o tema. Contudo, traz a importância da compreensão das características do campo e para o campo, e a vulnerabilidade social enfrentada pelos estudantes no acesso à internet e no aprendizado remoto durante o período pandêmico. Ou seja, problematiza as questões sociais e estruturais das populações do campo. Apesar de ser um estudo bibliográfico, o mesmo apresenta dados importantes dos órgãos estatísticos do país, que revelam a exclusão e a desigualdade digital presentes entre os espaços urbano e agrário brasileiro. Desta forma, mesmo que sucintamente, os autores conseguem chamar a atenção sobre a importância do uso de

Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICS) na educação do campo, pois a mesma pode proporcionar melhores resultados educacionais, aumentar a curiosidade e estimular novas descobertas e conhecimentos.

O terceiro trabalho analisado, de H.D. e Medeiros (2019), apresenta um estudo sobre a utilização das TDICs em uma escola do campo do interior de Santa Maria/RS. De acordo com as autoras, a coleta de dados para o estudo foi realizada através de um questionário com perguntas abertas e fechadas, aplicado no formato impresso a seis educadores que atuam na escola em estudo. Estes educadores atuavam nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Este método de pesquisa objetiva analisar como as TDICs eram utilizadas em escolas do campo. Desta maneira, o estudo aborda uma investigação sobre a contribuição da inclusão de práticas pedagógicas que utilizam recursos de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como mediadoras no processo de ensino e aprendizagem na escola do campo em questão. Contudo, também destaca o desafio enfrentado pela escola na implementação de TDICs, o que exige a capacitação formativa adequada para professores e alunos, resultando, assim, em uma maior motivação dos alunos na construção do conhecimento.

No decorrer do texto do estudo em questão, é possível perceber os *insights* sobre o uso de uma metodologia de pesquisa-ação cíclica e autorreflexiva no campo educacional, pois relata detalhadamente como as aulas práticas e interativas, em várias disciplinas, ocorrem usando o Laboratório de Informática Educacional (LIE). E o mais importante, enfatizam a necessidade de os educadores serem mediadores do conhecimento e prepararem os estudantes, incluindo aqueles do campo, para acompanhar os avanços globais por meio do uso da tecnologia.

2.7 ANÁLISE, DISCUSSÃO E RELAÇÃO COM A PROPOSTA DE ESTUDO

Apresentaremos nesta seção algumas características que permitem comparar os trabalhos estudados ao estudo de caso desenvolvido, conforme mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Estudos comparativos

(continuação)

TRABALHOS	CARACTERÍSTICAS	RELAÇÃO COM O ESTUDO DE CASO REALIZADO
Trabalho 1 Oliveira, Almeida e Pereira (2020)	A pesquisa trata de um estudo de caso, de natureza qualitativa, analítica, objetiva e descritiva, que ocorreu na Amazônia paraense em escolas ribeirinhas. Com a aplicação de um questionário aos professores sobre as TDICs utilizadas como instrumento metodológico e pedagógico. A pesquisa também contou com encontros com os docentes e vivências com os mesmos. No decorrer do texto, aborda a relevância dos Recursos Educacionais Abertos (REAs) por integrarem um movimento de potencialidades, através do uso das TDICs.	O estudo de caso também foi realizado por meio de uma pesquisa qualitativa, analítica, objetiva e descritiva, contendo a avaliação dos professores de escola pública, referente ao uso metodológico e pedagógico em sala de aula, onde se incluem Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Abordam dificuldades que estas populações possuem quanto à estrutura para a utilização em sala de aula dos recursos tecnológicos. Também retoma a necessidade de formação dos professores em relação à utilização destes recursos. Trata da relevância dos Recursos Educacionais Abertos (REAs) por integrarem um movimento de potencialidades, através do uso das TDICs. Ao ler o trabalho, apesar de ter sido realizado na região Norte no Brasil, é possível observar que as dificuldades que as populações do campo encontram são quase as mesmas no outro extremo do país (o Sul).
Trabalho 2 Stefanello, Vargas, Vieira e Júnior (2022)	Trata-se de um estudo teórico bibliográfico de natureza exploratória, elaborado por meio de pesquisa bibliográfica, constituída de livros, artigos de periódicos e com material disponibilizado na internet, seguindo abordagem qualitativa do problema e descritiva analítica quanto aos objetivos.	O estudo abordou sobre o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação nas escolas do campo durante a Covid-19, como no estudo de caso desenvolvido, apontando as fragilidades e as potencialidades da utilização desses recursos. Frente a isso, faz uma breve análise de algumas políticas públicas para educação do campo, como também apresenta dados estatísticos sobre as condições de acesso a tecnologias da população camponesa. Os dois trabalhos andam juntos, na mesma concepção de que a educação do campo necessita estar incluída nas políticas públicas de fomento da virtualização do conhecimento nessa era digital, para que, através de um processo de inclusão e acesso digital, as escolas do campo não sejam consideradas distantes pedagogicamente das escolas urbanas. Ambos os estudos reafirmam que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação melhoram consideravelmente a qualidade do ensino.

Quadro 1 – Estudos comparativos

(conclusão)

Trabalho 3 H.D. e Medeiros (2019)	A metodologia da pesquisa refere-se a um procedimento metodológico da espiral cíclica e autorreflexiva da investigação-ação no campo educacional.	O estudo também faz apontamentos quanto à importância da inclusão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICS) no processo de ensino e aprendizagem e o quanto isso representa um desafio significativo para a escola do campo, exigindo capacitação e formação continuada adequadas aos professores, o que resultará na maior motivação dos alunos na construção do conhecimento.
--------------------------------------	---	--

Fonte: Autora (2022).

Quando analisamos este quadro, percebemos que a educação do campo no Brasil enfrenta grandes desafios para não ser extinta do espaço agrário brasileiro. As pesquisas, artigos e estudos ainda retratam esta modalidade de educação de maneira superficial e com raríssimas publicações. Pensar a educação do campo é pensar na educação urbana também, pois com um espaço agrário organizado e fortalecido, os problemas urbanos também são minimizados, afinal, com um menor fluxo de pessoas nos centros urbanos, tende-se a minimizar os problemas sociais.

Os trabalhos elencados aqui trazem, de forma rápida, a realidade que estamos vivendo e que está avançando rapidamente, e todos os espaços escolares devem estar incluídos nesse processo de transição ao qual estamos vivendo na educação. Temos o primeiro trabalho que aborda a questão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em escolas do campo do Norte do país. Retratando que, independente da nossa localização, o cenário da educação, na questão tecnológica/digital, assemelha-se. Após, temos o segundo trabalho que vem com uma análise dos períodos pandêmico e pós-pandêmico. As consequências, os retrocessos e avanços que tivemos na educação do campo dentro do campo digital. E por último, um artigo que apresenta o engajamento de uma escola em desenvolver práticas pedagógicas que incluíssem as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em uma escola do campo. Onde apresenta a deficiência da formação dos professores no curso de licenciatura, quando alegam que nunca tiveram uma preparação, capacitação ou uma formação tecnológica. E problematiza dados formativos e de inclusão dessas atividades nas práticas pedagógicas da escola em questão.

Perante os dados apresentados e o estudo de caso que foi desenvolvido, podemos perceber que nesses dois anos de pandemia que vivemos, o acesso às tecnologias digitais e às iniciativas de inovação na educação ainda estão a passos lentos. Em um país onde a pesquisa TIC Domicílios 2021, que entrevistou pessoas em 23.950 domicílios, mostra que 82% da população tem acesso à internet, um crescimento de 11% em relação a 2019. Apesar disso, o

país ainda contabiliza 35,5 milhões de pessoas sem acesso e o número de domicílios das classes B,C e D/E com computadores caiu no mesmo período. E pensar que boa parte desta população que integra a pesquisa está no campo, revela que ainda a realidade socioeconômica das famílias brasileiras nos leva a constatar que o acesso à internet pela população e a falta de investimento na formação dos professores são algumas barreiras efetivas que encontramos para que a educação brasileira desenvolva de fato a competência digital em nossas escolas.

Em tempos de adventos de novas tecnologias como a Inteligência Artificial e o Metaverso, onde as revoluções da indústria 4.0 já são realidade e exigirão do mercado forças capazes de construir novas tecnologias e pessoas com pensamento analítico, é necessária uma aceleração dos processos de virtualização do conhecimento. As políticas públicas estão acontecendo e sendo aprimoradas, e precisamos fazer acontecer nas escolas. Dentro deste contexto, também nos referimos às escolas do campo que, devido aos processos de globalização, facilitaram a sua inclusão e acessos às novas tecnologias, com o “encurtamento do mundo”.

Martins *et al.* (2020, p. 13) destaca nesta linha de pensamento que:

Afinal, nas diferentes conjunturas educacionais se busca uma “conexão plena” entre professor e aluno. Todos os instrumentos tecnológicos estão aí, para auxiliar na remodelagem dos *layouts* das formas de ensinar e aprender. Afinal, não basta ter acesso, é importante ter uma proposta pedagógica bem definida, para a garantia de uma sequência didática consistente que garanta, de fato, a construção de uma aprendizagem colaborativa, onde o aluno é o protagonista da construção de seu conhecimento. Porém, não se pode esquecer um aspecto muito importante para esse estudo, que é a questão de que todos os trabalhos apresentados tratam das TICs e o estudo de caso apresentado neste trabalho vai além, pois apresenta o conceito de TDICs. Ambos possuem significados diferentes. De acordo com Gewehr (2016), para melhor compreender as distinções entre TICs e TDICs, é possível fazer uma comparação entre as diferentes lousas disponíveis atualmente: a lousa analógica e a digital. Um quadro negro (lousa analógica) é uma tecnologia, é uma TIC, já a lousa digital é uma TDIC, pois através da tecnologia digital permite a navegação na internet, além do acesso a um banco de dados repletos de *softwares* educacionais. Outro fator importante que se deve dar destaque são os apontamentos dos diversos professores, os quais, por meio de diversas pesquisas realizadas pelo país, ressaltam as potencialidades e as imperfeições que permeiam a educação no Brasil. Eles conhecem os limites do que se necessita e do que se pode ou não fazer. Mas, sobretudo, acreditam na mudança e que é possível mudar e se reinventar.

Por fim, os trabalhos relacionados apresentam uma cronologia (2019, 2020 e 2022) revelam que a pandemia de Covid-19 trouxe à tona uma realidade difícil para as escolas, dentre elas as do campo. Foi a partir desse momento que as escolas despertaram para a importância de acompanhar as necessidades da nova geração e as transformações tecnológicas e educacionais. Tupy *et al.* (2022, p. 56) menciona que:

Em menos de dois anos, as escolas tiveram que se reinventar e aceitar que a tecnologia não é mais um argumento para a venda, para captação de alunos, mas um canal de comunicação, uma ferramenta de ensino e aprendizagem obrigatória para atender uma geração cada vez mais exigente e sedenta por tecnologia e inovação.

A escola precisa se preparar para o futuro com educação de qualidade. E no caso da educação do campo, a responsabilidade é ainda maior, pois o campo é o cenário principal das modernizações e inovações nos processos produtivos. É preciso preparar essa geração para esses novos desafios

3 METODOLOGIA DO ESTUDO DE CASO QUE FOI DESENVOLVIDO

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa descritiva e utiliza várias técnicas metodológicas. Ela abrange análises teóricas, trabalho de campo e entrevistas com profissionais de educação em uma instituição de ensino específica, na qual conduzimos um estudo de caso descritivo. Além disso, observamos de que maneira os indivíduos envolvidos na pesquisa interagem com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e estabelecemos um diálogo com esses sujeitos. A análise dos dados coletados envolveu interpretação, análise crítica e descrição. O próprio estudo de caso se baseou nos dados e informações obtidas por meio dessas várias técnicas de pesquisa.

3.1 ESTUDO DE CASO QUALITATIVO DESCRITIVO

O estudo de caso qualitativo descritivo é uma metodologia amplamente utilizada em diversas áreas do conhecimento, principalmente nas ciências sociais. Esta abordagem é particularmente valiosa quando se busca compreender fenômenos complexos em seus contextos reais (YIN, 2015). Laville e Dionne (1999, p. 156, grifos dos autores), o estudo de caso permite a “possibilidade de aprofundamento (...), pois os recursos se vêm concentrados no caso visado, (...)”. Esses mesmos autores explicam que o estudo de caso fornece informações que marcam um contexto, ao mesmo tempo em que este pode representar um todo mais amplo e, assim, “ajudar a compreender uma situação ou um fenômeno complexo, (...)” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 156).

Ainda neste sentido, Stake (1995) diz que o estudo de caso qualitativo é uma investigação empírica que explora um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes. A natureza descritiva desta metodologia permite uma compreensão aprofundada do caso estudado. Creswell (2014) menciona que a coleta de dados em um estudo de caso qualitativo pode incluir entrevistas, observações, análise documental, entre outros métodos. A análise de dados geralmente segue um processo de codificação e identificação de temas ou padrões.

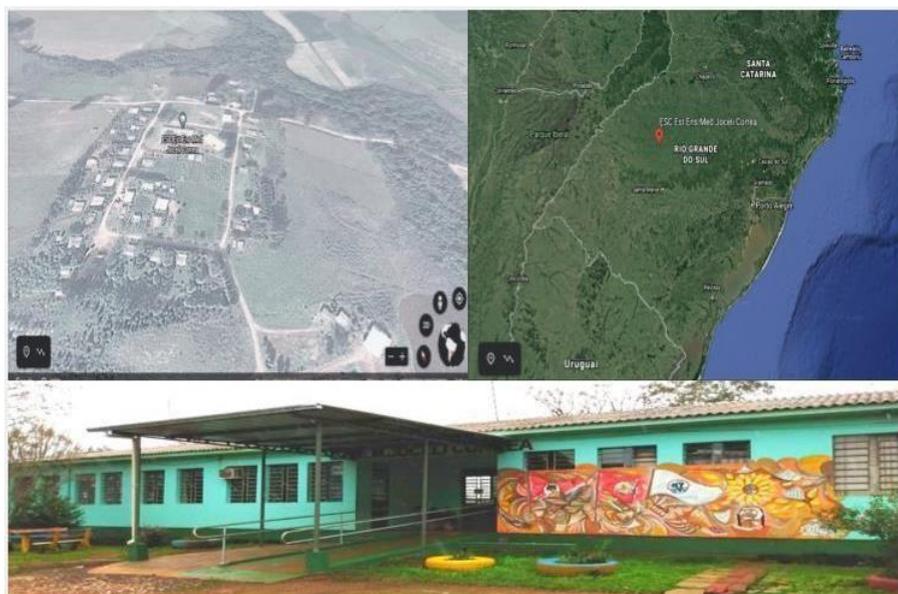
O estudo de caso qualitativo descritivo constitui-se de uma metodologia valiosa neste processo de pesquisa que buscou entender profundamente fenômenos complexos como as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação na Educação do Campo. A flexibilidade e abordagem holística são particularmente adequadas para explorar a realidade social em suas

múltiplas facetas, como a do estudo em questão.

3.2 O CASO

O estudo de caso foi realizado na Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa, uma escola do campo que completou, no ano de 2022, seus 23 anos. Possui uma história de luta, amor, dedicação, resistência, responsabilidade e comprometimento. A escola localiza-se no município de Jóia, na região Noroeste do Rio Grande do Sul, no Assentamento Rondinha, como demonstra a Figura 8.

Figura 8 – Localização geográfica da E. E. E. M. J. C.



Fonte: Autora (2022).

A trajetória da Escola Joceli Corrêa é motivo de grande orgulho para a comunidade onde está inserida. Desde o início, em 1995, quando as famílias assentadas chegaram à região, até os dias atuais, a escola representa uma construção coletiva e contínua no campo da educação. Seus alicerces foram estabelecidos não apenas com tijolos e concreto, mas também com os valores e ideais compartilhados pelos indivíduos que fazem parte e fizeram parte dessa história de perseverança e coragem. A fundação da escola, em 10 de março de 1995, marcou o início de uma jornada marcada pela palavra "luta". Essa luta, que ainda persiste, foi uma conquista da comunidade assentada e reassentada, que batalhou e continua a batalhar pelo direito de proporcionar educação de qualidade aos seus filhos no campo, próximo à terra tão almejada e

conquistada.

Martins *et al.* (2020, p. 14), em seu estudo de caso, relata:

No início, construída para atender a comunidade recém-assentada e reassentada, passo a passo, a comunidade escolar, juntamente com os educadores que aqui chegaram, criaram um elo sólido e, de mãos dadas, construíram uma caminhada que hoje orgulha e dignifica a educação pública do campo do município de Jóia e do país. Uma comunidade nova, oriunda de três diferentes regiões do Estado do Rio Grande do Sul: a região de Lagoa Vermelha, Não me Toque e São Miguel das Missões que, juntas, formaram a segunda comunidade assentada no Projeto de Assentamento Rondinha (a primeira foi a Botão de Ouro). Com a vinda de 232 famílias, totalizando em torno de 686 pessoas – e na sequência outras tantas viriam – formou-se uma nova comunidade com as mais diferentes culturas do Rio Grande do Sul, resultando em ações provenientes de muitas outras demandas, como posto de saúde, comércio, escola, recursos financeiros, estradas/logística, transporte, entre tantas outras. Todo o município precisou se adequar à chegada dos novos moradores. O que era Jóia antes da chegada dos assentamentos e o que é atualmente. A partir daí, foi inaugurada uma nova era neste município. Atualmente, a escola é referência em Educação do Campo, visando sempre desenvolver um projeto político pedagógico voltado para a inclusão social, humanização e capacitação.

Do ano de 1995 até 2022, a escola alcançou diversos marcos significativos, que incluem o crescimento anual no número de alunos e professores; a elaboração do Projeto Político Pedagógico expressando a identidade de escola do campo; a concessão da autorização para oferecer a modalidade de Educação de Jovens e Adultos; a introdução do Ensino Médio, beneficiando os estudantes do campo e evitando que precisem se afastar de suas famílias em busca da conclusão da Educação Básica.

A escola também se destaca na promoção da inclusão através da Sala de Recursos; na melhoria das instalações esportivas com a construção de uma quadra poliesportiva; na criação de salas de aula adicionais; na disponibilização de recursos de informática com acesso à internet por meio do programa PROINFO e, agora, com o carro itinerante com 30 *chromebooks* com acesso *wi-fi*, que circula pela escola; na modernização da rede elétrica; na implementação de um laboratório de ciências; na participação em programas como Mais Educação, Escola Aberta, Atleta, PROEMI (Programa Ensino Médio Inovador) e Sustentável. No programa de Guardiões das Sementes Crioulas, que visa a difusão e a disseminação de uma agricultura voltada para a produção de alimentos e sem o uso de agrotóxicos, para os atuais e futuros camponeses, garantindo assim a preservação da natureza. Fazendo um contraponto ao agronegócio brasileiro, onde as produções estão voltadas cada vez mais para as *commodities*.

A escola valoriza as tradições locais com grupos de dança tradicionais e oferece treinamento esportivo. A conquista da reforma da quadra poliesportiva, em 2015, foi resultado da ocupação da escola pelos estudantes, que reivindicavam melhorias na educação pública no Estado do Rio Grande do Sul. Outros avanços incluem a criação da Rádio Escola, a produção

de Curtas na Escola, a implantação de uma horta escolar, a participação no programa Educação Conectada e a captação de água da chuva para abastecer uma cisterna.

Ao longo dessa jornada, a escola acolheu um total de mais de 1.540 alunos, dos quais 846 já concluíram seus estudos. Isso envolveu a formação de 19 turmas de Ensino Fundamental com um total de 282 alunos; 17 turmas de Educação de Jovens e Adultos com 141 alunos; e 15 turmas de Ensino Médio com 223 alunos. Atualmente, a escola conta com 248 alunos, abrangendo desde o 1º até o 9º Ano do Ensino Fundamental, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Ensino Médio. No que diz respeito aos educadores, ao longo desse período, a escola teve mais de 96 profissionais, dos quais 15 estão atualmente em atividade.

De acordo com as palavras de Yin (2001), uma abordagem de estudo de caso é focada quando se enfrentam questões que buscam entender "como" e "por quê" determinadas ocorrências específicas. Diante disso, realizou-se uma abordagem rigorosa e sistemática para investigar questões contextuais que a proposta de pesquisa constituía. Desta forma, foi possível compreender, identificar e avaliar a maneira como os professores da Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa estão integrando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em seu processo de ensino, integrando essas tecnologias em seus planos de aula.

3.2 ETAPAS DA PESQUISA

A realização desta pesquisa, no contexto de um estudo de caso qualitativo descritivo, envolveu várias etapas cruciais. Cada etapa contribuiu para a integridade e credibilidade da pesquisa de forma rigorosa e sistemática para garantir que os resultados fossem confiáveis e que diversas fontes pudessem ser utilizadas no processo da pesquisa. O uso de múltiplas fontes de dados ou métodos de coleta é crucial para aumentar a confiabilidade dos estudos de caso (DENZIN, 1978). Isso permite uma compreensão mais rica e validada do fenômeno estudado.

Para realizar este estudo de caso, foram desenvolvidas as seguintes etapas:

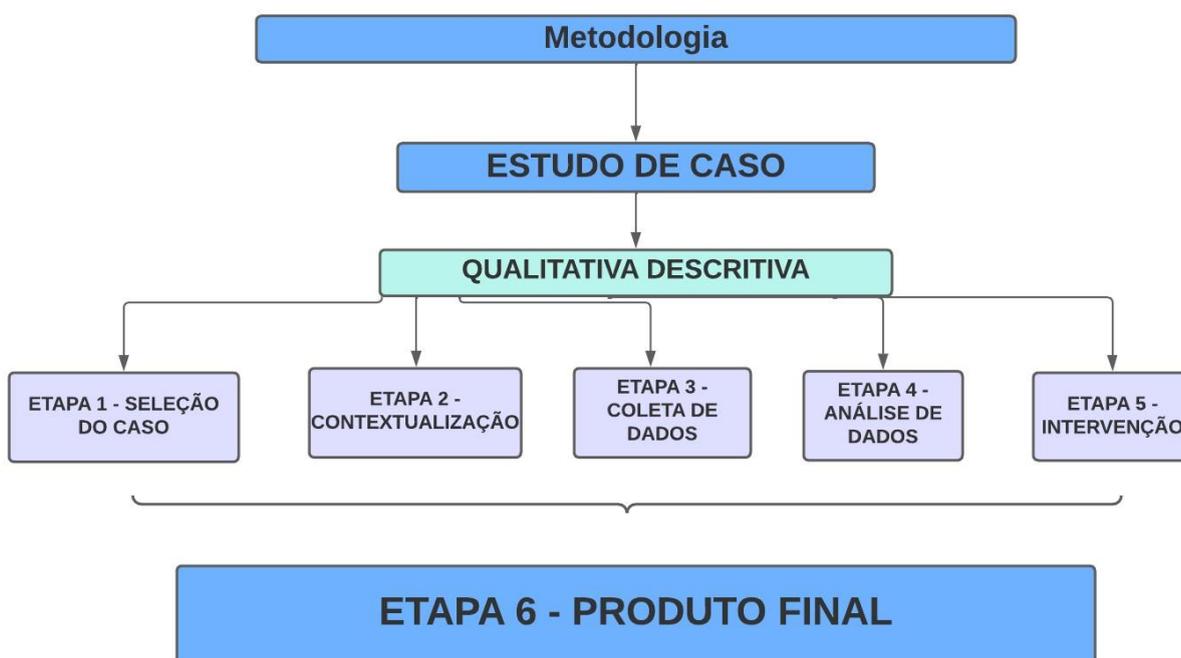
- a) Etapa 1 - Seleção do Caso: envolveu a escolha do caso de estudo e o delineamento da pesquisa para uma estruturação e orientação de pesquisa aprofundada à realidade educativa que o estudo se propõe;
- b) Etapa 2 - Contextualização: etapa importantíssima considerando o contexto deste estudo. A educação do campo e os estudos dos fatores históricos, culturais e sociais que compõem a realidade em questão;
- c) Etapa 3 - Coleta de dados: esta etapa caracterizou-se pela realização de revisão bibliográfica para coleta de materiais que abordem os conceitos de aplicação e

integração das TDICs no contexto educacional. Foram realizados estudos de diversas fontes, antes de das pesquisas a campo;

- d) Etapa 4 - Análise de dados: a avaliação dos resultados do estudo de caso por meio da análise e interpretação dos dados coletados;
- e) Etapa 5 - Intervenção do estudo de caso: propor um programa de formação contínua destinado aos professores da escola, alinhado aos objetivos desta pesquisa, com o propósito de aprimorar a prática docente na escola em questão;
- f) Etapa 6 - Produto final: elaboração e execução do produto final do site Professores Conectados do Campo, como plataforma *online* de letramento e alfabetização digital dos educadores.

O fluxograma, apresentado na figura 9, demonstra a dinâmica da abordagem sistemática e estruturada para a condução deste estudo de caso dentro de um contexto qualitativo descritivo. Destacando a importância de uma metodologia rigorosa em cada passo do processo, garantindo que as conclusões fossem bem fundamentadas e as intervenções aplicáveis, pois foram informadas por dados sólidos. Para que se chegasse ao produto final (*site Professores Conectados do Campo*), se atingisse os objetivos e as necessidades da realidade. Isso dependeu da execução cuidadosa de cada uma dessas etapas.

Figura 9 – Fluxograma da abordagem sistemática e estruturada do Estudo de Caso.



Fonte: Autora, 2022.

Vale ressaltar que o estudo de caso realizado é do tipo descritivo. De acordo com Yin (1994, p. 169), um estudo de caso descrito é:

Descrever uma intervenção e o contexto da vida real no qual ocorreu. Terceiro, os estudos de caso podem ilustrar certos temas dentro de uma avaliação, uma vez mais num modo descritivo – mesmo que de uma perspectiva jornalística. Quarto, a estratégia do estudo do caso pode ser usada para explorar aquelas situações nas quais a intervenção a ser avaliada não tem um único conjunto de resultados claros [...]. Se o estudo do caso é descritivo, a ligação de padrões é ainda relevante, desde que o padrão previsto de variáveis específicas seja definido antes da recolha de dados. Desta e outras maneiras, os estudos de caso podem comunicar informações baseadas em investigação sobre um fenômeno a uma variedade de não especialistas. Desta maneira, a utilidade dos estudos de caso vai muito além do papel do relatório típico de investigação, o qual é geralmente dirigido a colegas em vez de não especialistas (ver CAIXA 32). Obviamente. Estudos de caso descritivos, assim como explanatórios, podem ser importantes neste papel [...]. Estudos de caso descritivos de organizações frequentemente exibem a mesma característica. Tais estudos de caso cobrem a gênese e história de uma organização, a sua entidade patronal e empregados, as linhas de produto, as suas linhas formais de organização, e o seu estado financeiro, em capítulos separados ou secções. A ordem particular, na qual estes capítulos ou secções são apresentados não é crítica e pode por isso ser vista como uma abordagem não sequenciada.

Na leitura e interpretação de Yin (1994), a finalidade dos estudos de caso do tipo descritivo é descrever, de modo detalhado, uma solução aplicada em determinado contexto, dando suporte para a compreensão dos eventos que moveram um indivíduo ou grupo de um contexto a outro. Ao longo de sua explanação, o estudo permite que as questões “como” e “por quê” sejam respondidas, destacando caminhos, variáveis e ferramentas empregadas em todo o processo de estudo (FIA, 2020).

3.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Em um estudo de caso descritivo qualitativo, os instrumentos de pesquisa são ferramentas essenciais usadas para coletar e analisar informações sobre o caso estudado. Os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram utilizados para capturar dados detalhados e aprofundados, proporcionando uma compreensão rica e contextualizada das práticas pedagógicas de ensino da E.E.E.M. Joceli Corrêa, para que, após essa análise e interpretação, fosse possível o planejamento da elaboração do produto final, que visa a Formação em Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação.

Os instrumentos neste estudo de caso incluem:

- a) entrevistas estruturadas: através de questionários elaborados no *google forms*. Com um conjunto fixo de perguntas, a fim de manter a consistência nas respostas dos

entrevistados. Nesses questionários os entrevistados não eram identificados, o que auxiliou a manter a consistência nas suas respostas. Os questionários utilizados nessa entrevista podem ser conferidos nos Apêndices B e C.

- b)** visitas a campo: foram conduzidas investigações a campo, a fim de avaliar as abordagens pedagógicas dos professores. Em campo, a pesquisadora pode adaptar suas estratégias de coleta de dados conforme necessário, respondendo às condições e oportunidades que surgiam.
- c)** observações:
 - Observação participante: em algumas observações, a pesquisadora se envolveu ativamente no ambiente do estudo de caso em questão, observando e participando das atividades.
 - Observação não participante: em algumas observações realizadas ao longo deste estudo de caso, a pesquisadora observou o ambiente de estudo sem se envolver diretamente nas atividades, de acordo com o roteiro de observação apresentado no Apêndice A.
- d)** análise documental: inclui a análise de documentos relevantes ao caso de estudo, como relatórios, Projeto Político Pedagógico, Plano de Estudos, políticas, registros oficiais, diários, mídia e outras fontes de informação escrita. No estudo em questão, envolveu muita análise documental para compreender com profundidade a realidade em estudo. A proposta pedagógica da escola, os encaminhamentos de gestão e administrativos, as políticas públicas, os pressupostos teóricos que embasam o trabalho pedagógico da escola e que relatam a historicidade da instituição de ensino em questão.
- e)** pesquisa bibliográfica: para coletar materiais que envolvam conceitos e aplicação das TDICs no âmbito educacional e compreensão dos práticas e processos pedagógicos que envolvem as práticas de ensino dos professores.
- f)** conversas informais: um valioso instrumento de pesquisa, pois é através dessas conversas que os sujeitos pesquisados forneceram informações ricas e *insights* que muitas vezes não são capturados por meio de métodos mais estruturados como os questionários. Além disso, essas conversas informais auxiliaram a construir confiança e relacionamentos com os participantes deste estudo, o que foi fundamental para uma pesquisa qualitativa como essa, pois garantiu a abertura e a honestidade nas respostas. Ainda auxiliaram a contextualizar outros dados coletados, fornecendo informações sobre o ambiente, as interações sociais e o

contexto cultural dos sujeitos de pesquisa. Além disso, foram realizadas reuniões com os docentes da Escola Joceli Corrêa para discutir suas abordagens metodológicas, preocupações e desafios relacionados à incorporação das TDICs. Durante essas conversas, a pesquisadora atuou como ouvinte reflexiva, permitindo uma visão mais ampla da educação.

- g)** diários de campo: utilizados pela pesquisadora para registrar observações, reflexões e experiências em cada visita e inserção em campo durante o estudo de caso.
- h)** Análise reflexiva: após as visitas, era realizada uma análise reflexiva, onde a pesquisadora considera suas próprias experiências e observações e como estas influenciam a interpretação dos dados. . O registro reflexivo foi adotado de maneira sistemática como o elemento central para a organização, acompanhamento e avaliação deste processo de estudo e pesquisa.

A análise de todos estes instrumentos de pesquisa deu-se por meio da interpretação, com rigor ético, garantindo a privacidade e o consentimento dos participantes, sem identificação dos mesmos. Além disso, a pesquisadora procurou registrar, analisar e interpretar as informações coletadas e após fez a integrações aos resultados do estudo. Ao final desta análise de caso, o objetivo foi contribuir para promover o uso e integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) nas escolas do campo, oferecendo estratégias e alternativas para fortalecer os métodos de ensino. A equipe administrativa dessa escola demonstrou grande cooperação com o escopo deste estudo. Abaixo, na figura 10, podemos conferir uma síntese da metodologia utilizada nesta pesquisa:

Figura 10 –Dinâmica da Pesquisa.



Fonte: Autora (2022).

Todo esses percursos metodológicos apresentados na pesquisa de estudo de caso qualitativa descritiva em questão, organizaram os percursos da pesquisa e encaminhou-se para a personalização do produto final.

4 APRESENTANDO A ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO JOCELI CORRÊA EM JÓIA/RS

A Escola Joceli Corrêa é uma escola do campo que oferece à comunidade todas as etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), estando localizada no Assentamento Rondinha, no município de Jóia/RS, pertencente ao território da região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, região Sul do Brasil. Tem sua origem a partir da implantação de um dos maiores assentamentos de reforma agrária da região, separado administrativamente em quatro áreas: os Assentamentos Rondinha, Barroca, Tarumã e 31 de Maio, congregando em torno de 500 famílias. Este assentamento é resultado de um conflituoso processo de negociação entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o governo federal e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), órgão responsável pela política agrária e fundiária rural no país.

4.1 TRAJETÓRIA DA E. E. E. M. J. C.

Inicialmente, as 232 famílias se organizaram/distribuíram em 14 núcleos, para facilitar a participação nas decisões para a construção do projeto de assentamento. A escola se desenvolveu e sofreu influências de acordo com as mudanças que ocorreram na comunidade assentada. Com o tempo, os núcleos acabaram se reorganizando, principalmente considerando a questão das afinidades culturais e econômicas, quando se reagruparam por associações e coletivos, influenciando na caminhada dessa história.

No mesmo ano do assentamento, logo que as primeiras 40 famílias chegaram, houve o pedido, junto às negociações com o governo estadual, de uma escola para o assentamento. Mas como este processo ia demorar, tiveram que mandar seus filhos de 1ª a 4ª séries para uma escola próxima, a Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Leon Ilda Zardin Nicoletti, e de 5ª a 8ª séries para a Escola Estadual de 1º Grau Edmar Kruehl, na localidade de São José, onde foi muito difícil para os jovens, porque lá eles sofreram muita discriminação pelo fato de serem do Movimento Sem Terra, pois esta escola era basicamente utilizada pelos filhos dos pequenos e médios produtores rurais, os quais tinham uma grande rejeição a tal movimento social (PERIN, 2017, p. 95).

No Projeto Político Pedagógico da escola está descrito que, em 23 de janeiro de 1996, o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul aprovou por unanimidade a criação da Escola Estadual de 1º Grau no Assentamento Rondinha, embora o sancionamento

do decreto de criação da escola pelo então governador do Estado do Rio Grande do Sul, Antonio Britto, somente tenha ocorrido em 11 de março de 1996. No entanto, a batalha ainda não tinha chegado ao fim, pois a luta mais intensa ocorreu com a Prefeitura Municipal de Jóia, a qual demorou muito para construir o prédio, uma vez que deveria ter organizado a licitação pública para empreiteiras, mas devido a algumas irregularidades entre as empreiteiras concorrentes, quem acabou por assumir a obra, de fato, foi a própria municipalidade.

Para que os alunos não ficassem sem aula enquanto a escola não fosse construída, em 1996 se conseguiu uma extensão da Escola Municipal Leon Ilda Zardin Nicoletti para dentro do assentamento, com direção e professores assentados e de outras localidades, já com a preocupação de se trabalhar uma educação mais voltada para a realidade local da comunidade da escola (voltados aos princípios do MST). Esta escola funcionou em um galpão com quatro salas de aula e uma cozinha improvisada, construída pela comunidade assentada e outras alterações feitas pela Prefeitura Municipal, como banheiros, secretaria e as divisórias das salas. Mas esta mesma dificuldade fez com que as comunidades escolar e assentada lutassem com muito mais força na agilização da construção da escola, inclusive fazendo ações massivas, como ocupações na Prefeitura Municipal de Jóia e caminhadas, estando tal questão sempre em pauta em todas as negociações. A Figura 11 apresenta o dia em que a comunidade assentada ocupou a Prefeitura Municipal de Jóia/RS, no ano de 2001.

Figura 11 – Ocupação do prédio da prefeitura de Jóia/RS.



Fonte: Arquivos da E. E. E. M. J. C.

A Figura 12 apresenta uma das primeiras salas de aula da escola. Percebe-se a organização da sala de aula, que nem parece ser a instalação de um galpão que, por sinal, não afetou em nada a vontade de aprender dos alunos. É possível visualizar os cartazes grudados nas paredes, como recurso didático utilizado pela professora, como também pode-se perceber a utilização do quadro negro pelo professor, assim como caderno, lápis e borracha utilizados pelos alunos, dando um contraste aos dias de hoje, em que os estudantes podem contar com recursos das tecnologias digitais educacionais. Além disso, este espaço nem contava com biblioteca.

Figura 12 – Instalações da Esc. Munic. Leonilda. N. Zardin.



Fonte: Arquivos da E. E. E. M. J. C.

Somente em novembro de 1998 a obra foi concluída e oficialmente entregue pela prefeitura para a comunidade assentada, sendo que a sua autorização para funcionamento foi expedida no dia 10 de março de 1999, já no governo Olívio Dutra. A Figura 13 apresenta uma imagem registrada no primeiro dia de aula.

Figura 13– Registro do primeiro dia de aula da E. E. E. M. J. C. no prédio atual.



Fonte: Arquivos da E. E. E. M. J. C.

A escola cresceu muito nesse tempo, tanto em espaço físico como na formação de seus educadores, e durante todo esse período teve um quadro de professores e funcionários muito rotativo, o que, em parte, contribuiu com a construção do processo educativo devido à diversidade de ideias, mas por outro lado, dificultou a prática escolar, pois houve muitos momentos em que não se tinha a certeza da presença dos educadores diariamente. Mesmo assim, sempre se primou pelo atendimento aos novos anseios e necessidades da comunidade escolar, além de se buscar entender a finalidade da educação a ser desenvolvida nesse momento: para a vida ou para o trabalho.

Hoje, a matrícula real da escola é de 150 educandos, divididos em 10 turmas, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, vivendo a realidade de busca da sobrevivência na pequena agricultura assentada, no modelo atual de sociedade. Bem diferente do início da escola, quando era uma única sala de aula multisseriada, com apenas uma professora e a experiência de um curso de magistério em nível médio, oferecendo apenas o ensino de 1ª a 4ª série. Assim sendo, constata-se que a escola mudou, a estrutura e qualificação dos professores também, porém, sua cultura de origem não.

A escola, ao longo desse processo histórico de constituição, se fortaleceu como espaço coletivo de ação, reflexão e de troca, que oportuniza o aprimoramento dos sujeitos nos seus saberes e fazeres para a nova sociedade em reconstrução, tendo por base os valores humanistas e socialistas, isto é, valores sociais que têm como fundamento a filosofia de vida que defende o sujeito como prioridade humana, sendo, pois, os pilares da justiça social. O trabalho na terra, que acompanha o dia a dia do processo, que faz de uma semente uma planta e da planta um

alimento, ensina de um jeito muito próprio que as coisas não nascem prontas (MARTINS, 2020, p.15).

A E. E. E. M. Joceli Corrêa atualmente conta com 10 salas de aula, biblioteca, quadra de esportes, refeitório, sala de professores, carrinho equipado com 30 *Chromebooks*, enfim, toda uma estrutura necessária para que a educação possa acontecer com qualidade. Porém, o que mais chama a atenção é a sala de recursos, denominada pela escola de Laboratório de Aprendizagem. O Laboratório de Aprendizagem oferecido em turno inverso destina-se a educandos que necessitam de acompanhamento contínuo no que diz respeito às dificuldades ou necessidades apresentadas por cada um e detectadas pelo professor em sala de aula. A seguir, os alunos são chamados em grupos, em turno inverso ao seu horário escolar, a fim de que busquem realizar, através das leituras compreensiva, interpretativa e crítica, exercícios ortográficos e produções textuais orais e escritas, cálculos e situações-problema, com o intuito de sanar as dificuldades anteriormente apresentadas no ensino globalizado e nas diversas disciplinas. O quesito tecnológico digital será abordado mais adiante, para que se possa contextualizar dentro deste estudo.

Portanto, sinaliza-se uma realidade bem diferente da estrutura que se encontrava há 23 anos, no início da escola, que tinha somente uma sala de aula sem qualquer recurso didático a não ser o quadro negro, mediante estes aspectos observados e avaliados: a estrutura, a qualidade dos recursos didáticos e a inclusão, que representam o progresso da cultura escolar. Ainda, a escola conta com 13 alunos com Necessidades Educacionais Especiais, com uma educadora especial e uma sala de recursos de aprendizagem para estes estudantes. Por outro lado, percebe-se que, apesar de todos estes progressos, a escola não perde suas raízes e não se envergonha de falar sobre suas origens.

4.2 AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DA E. E. E. M. J. C.

“O currículo deve ser desenvolvido a partir da realidade próxima das crianças e através das experiências práticas”
(MST, 2005, p. 52).

A escrita da seção deste estudo desafia-nos a construir uma reflexão crítica, animadora e esclarecedora em relação à educação do campo. Afinal, ela traz os indícios e fatos da sua trajetória, políticas, enfrentamentos e possibilidades de modo realista e apresenta seus vínculos com a história de uma comunidade. Destacamos o que Carbonell (2016, p. 63) nos diz:

A educação adquire uma grande relevância e tem três dimensões: o resgate da dignidade para milhares de famílias que voltam a ter suas raízes e projetos, o desenvolvimento de uma identidade coletiva e a construção de um projeto educativo para as diferentes gerações de famílias dos Sem Terra, que combina escolarização com preocupações mais amplas de formação humana e capacitação de militantes. “Um desafio pedagógico do MST é ajudar as pessoas a fazerem uma nova síntese cultural que combine seu passado, presente e futuro, em uma nova e arraigada identidade pessoal e coletiva” (SALETE, 2021). As pessoas se educam, aprendendo a ser nas ações que realizam e nas obras que produzem, aprendendo a conhecer para resolver, produzindo e reproduzindo cultura; e as pessoas se educam em coletividades: os Sem Terra aprendem com o grupo – este é o grande sujeito da luta pela terra e seu grande educador.

Antes de avançarmos na análise deste estudo, tornou-se absolutamente necessário examinar os documentos da escola (ou seja, o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Estudos da Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa). A leitura desses documentos é fundamental para compreender a proposta de trabalho da instituição. Na realidade, não há maneira de conhecer uma escola sem examinar e compreender essas propostas. Com base em nossos estudos, podemos destacar que a visão de educação da escola está centrada na ideia de que ela representa um espaço coletivo de ação, reflexão e inclusão, que promove o desenvolvimento dos indivíduos em termos de conhecimento e habilidades para uma sociedade em evolução.

Arroyo (2004, p. 10) afirma que:

A Educação no Campo nasce de outro olhar sobre o campo. Interroga-nos por que nem sequer os governos democráticos, nem sequer o movimento educacional progressista, conseguiram colocar seus horizontes no direito dos camponeses à educação. [...]o debate da relação campo-cidade perpassa todas as reflexões da Educação do Campo.

A escola é extremamente valorizada pela comunidade dos assentados, pois ela representa que os povos do campo têm tanto direito à educação básica quanto os trabalhadores da cidade. A educação básica é colocada no centro da luta pelos direitos, como o direito ao saber, direito ao conhecimento e o direito à cultura que é produzida socialmente.

Ainda de acordo com os estudos realizados por Martins *et al.* (2020, p.16), o valor dado ao trabalho na terra, que acompanha o dia a dia do processo que faz de uma semente, uma planta, e da planta um alimento, ensina de um jeito muito próprio que as coisas não nascem prontas, mas, sim, que precisam ser cultivadas; são as mãos do camponês, da camponesa, as que podem lavrar a terra para que chegue a produzir o pão. Este também é um jeito de compreender que o mundo está para ser feito e que a realidade pode ser transformada, desde que se esteja aberto para que ela mesma diga a seus sujeitos como fazer isto, assim como

a terra vai mostrando ao lavrador como precisa ser trabalhada para ser produtiva.

No delineado pedagógico da escola, analisando suas práticas através da observação reflexiva, é possível perceber que a escola está permeada de práticas pedagógicas que valorizam e reafirmam as identidades da Educação no Campo. Através da atenção que a mesma oferece aos homens e mulheres do campo, a escola se vincula sobretudo aos processos culturais inerentes aos processos produtivos e sociais. Os gestos e “rituais pedagógicos” expressam e incorporam a cultura camponesa. A Escola Joceli Corrêa vincula o cotidiano, a prática escolar às dinâmicas do campo. Em um sincretismo, onde a escola e a comunidade formam uma só instituição.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Joceli Corrêa, a escola considera as seguintes dimensões humanas no desenvolvimento do trabalho:

- a) formação político-social: por meio das atividades implementadas na escola, desenvolvem o conhecimento e a consciência das relações que estão por trás dos fatos e situações apresentadas no cotidiano;
- b) formação técnico-profissional – proporciona a vivência de técnicas em diferentes áreas do conhecimento;
- c) formação moral: resgata e vivencia os valores dos grupos sociais do campo, principalmente das áreas de assentamentos da reforma agrária;
- d) formação cultural e estética – proporciona a reflexão e o debate sobre temas importantes para a convivência em sociedade;
- e) formação afetiva – diz respeito à “amorosidade” necessária que todos os envolvidos com o processo educativo devem demonstrar para com o que fazem e com o ser humano;
- f) formação religiosa – refere-se à religiosidade que deve desenvolver-se e demonstrar para com todas as criaturas de Deus.

Durante este período de estudo de caso na escola mencionada, houve uma imersão, de fato, nesta comunidade, onde acompanhei a graduação em Licenciatura em Computação todo o processo de integração das tecnologias nas práticas pedagógicas. Todo o processo acompanhado durante a pandemia e no período pós-pandêmico é apresentado aqui de uma forma profunda e vivenciada juntamente com sujeitos envolvidos neste processo de pesquisa. O grande desafio que se observa de 2021 para a atualidade é cada vez mais articular ações e proposições pedagógicas tecnológicas-digitais. Através da formação continuada e da promoção de atividades pedagógicas que a escola pretende orientar e fomentar com o objetivo de preservar e impulsionar a dinâmica do desenvolvimento e da aprendizagem, preservando a autonomia do

aluno e favorecendo o contato sistemático com as TDICs, por meio de temáticas e atividades que melhor garantirão seu progresso e integração como estudante.

Neste prisma, Feldmann (*apud* FAZENDA; SEVERINO, 2003, p.149):

A tarefa da escola contemporânea é formar cidadãos livres, conscientes e autônomos, que sejam fiéis aos seus sonhos, que respeitem a pluralidade e a diversidade e que intervenham, de forma científica, crítica e ética na sociedade brasileira. Dessa forma, efetivar mudanças na escola é compartilhar da construção de um projeto político-pedagógico que transcende a dimensão individual, tornando-se um processo coletivo.

As estratégias já foram traçadas em processo de definição antes do surto da pandemia de Covid-19, e foram extremamente reforçadas durante esse período, devido aos desafios de continuar o processo de ensino mesmo quando as instalações escolares estavam indisponíveis. Agora, atualmente, após atravessar as fases do ensino remoto e do ensino híbrido, a intenção é que as práticas pedagógicas que fazem uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) sejam cada vez mais promovidas pela equipe de gestão da escola, além de inovações nas atividades de ensino dos professores em sala de aula.

Para Kenski (2022, p. 43):

Assim como na guerra, a tecnologia também é essencial para a educação. Ou melhor, educação e tecnologia são indissociáveis. Segundo o dicionário Aurélio, a educação diz respeito ao “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando a sua melhor integração individual e social”. Para que ocorra essa integração, é preciso que conhecimentos, valores, hábitos, atitudes e comportamentos do grupo sejam ensinados e aprendidos, ou seja, que se utilize a educação para ensinar sobre as tecnologias que estão na base da identidade e da ação do grupo e que se faça uso delas para ensinar as bases dessa educação.

Diante disso, é possível observar que a Escola Joceli Corrêa realiza um trabalho sob uma perspectiva pedagógica, em acordo com a metodologia e as práticas do saber do campo e as mudanças que coadunam com as concepções de homem e sociedade. Das quais, estas demonstram nos processos e na ciência pedagógica a inexistência da possibilidade de falar em atividades neutras e atividades individualistas de reflexão, a educação do campo é uma construção coletiva. Desta maneira, nas atividades pedagógicas sempre há que se discernir entre uma série de opções e um horizonte metodológico para que nós, educadores, possamos fazer continuamente uma série de perguntas, para deixar muito clara a proposta de educação popular que estamos desenvolvendo no ensino e nos processos sociais.

4.3. OS EDUCADORES DA E.E..E.M.J.C.

Partimos do pressuposto que ser um educador do campo é ser um educador do povo brasileiro que vive no campo, em suas diferentes identidades. Que olhe o campo como um lugar de sujeitos, seres humanos, sujeitos sociais, que compreenda a realidade. De acordo com Kolling *et al.* (2004, p. 129), é necessário:

Compreender que estes diferentes grupos humanos que vivem no campo têm história, cultura, identidade, lutas comuns e lutas específicas; que parte deles se organiza em movimentos sociais para fazer estas lutas, mas que todos têm direitos sociais e humanos que devem ser respeitados, legitimados, atendidos.

Mas o que cabe aqui é que a denominação “professor” limita a função social e a representatividade simbólica de todos os profissionais da educação do campo. Por isso, o conceito mais alargado é o de educador.

Educador é aquele cujo trabalho principal é o de fazer pensar e o de pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social; seja educando as crianças, os jovens, os adultos ou os idosos. Nesta perspectiva, todos somos de alguma forma educadores, mas isto não tira a especificidade desta tarefa: nem todos temos como trabalho principal educar as pessoas e conhecer a complexidade dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do ser humano em suas diferentes gerações (KOLLING *et al.*, 2004)

Percebe-se, neste momento, a distinção entre as nomenclaturas para se referir aos educadores da escola do campo e, neste sentido, considera-se importante contextualizar as definições, afinal, na escola onde se realizou o estudo de caso, os profissionais da educação recebem esta designação, ou seja, todos os que trabalham na escola são educadores. Mas é preciso ir mais além para entendermos esta definição. Sendo assim, concordamos quando Arroyo *et al.* (2004, p. 53) cita:

Estamos entendendo por escola do campo aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais para sua implementação. Pensar em uma proposta de escola do campo, hoje, não é pensar num ideário pedagógico pronto e fechado, mas ao contrário, é pensar num conjunto de transformações que a realidade vem exigindo/projetando para a escola (educação básica) neste espaço social, neste momento histórico. Ao dizermos princípios, dizemos também processos e valores, entendendo que estes conceitos mais se combinam do que se excluem.

Refletimos, então, pelo significado profundo e amplo que a palavra educador possui.

Por isso, justifica-se tal aprofundamento na abordagem da palavra no texto, a fim de que ela seja contextualizada nas práticas educativas das escolas do campo. Assim, a escola conta com 22 educadores, dentre esses, 15 são professores, cinco são funcionários de manutenção e infraestrutura e dois são funcionários da parte administrativa. Como esta pesquisa refere-se ao trabalho metodológico dos professores, pretende-se dar ênfase a estes.

O corpo docente da Escola Joceli Corrêa é notavelmente intrigante devido à sua distinção em relação à concepção convencional de escolas rurais. Muitas pessoas acreditam erroneamente que essa modalidade de ensino é destinada apenas a profissionais que buscam benefícios financeiros adicionais ao final de suas carreiras. No entanto, o estudo de caso demonstra que essa noção é enganosa, ou seja, não reflete uma verdade universal. Ele evidencia que a educação do campo é uma entidade dinâmica e vital dentro do panorama educacional, onde qualquer abordagem educacional genérica não é adequada. Em outras palavras, podemos observar o comprometimento desses profissionais na defesa da expansão do acesso à educação e da escolarização no campo, na construção de uma escola que não está apenas geograficamente localizada no campo, mas que também seja verdadeiramente pertencente a ele. Uma escola que está pedagogicamente alinhada com a história, com as questões sociais e humanas das pessoas que vivem no campo, e que não seja meramente uma extensão da escola urbana convencional.

Quinze professores atuam na escola e apenas quatro não são oriundos das áreas de Assentamento da Reforma Agrária, residindo nos municípios vizinhos a Jóia/RS, como Augusto Pestana/RS, Ijuí/RS e Capão do Cipó/RS, todos localizados na região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. São professores que testemunharam toda a construção da escola (eram filhos de assentados ou reassentados) e que lutaram e ainda lutam pela permanência do direito à terra e à educação.

Segundo Kolling, Cerioli e Caldart (2004, p. 20):

Reconhecemos a caminhada dos Movimentos Sociais do Campo, como expressão de um povo organizado que faz e pensa a vida no campo. Das suas práticas de organização, de luta social e de educação podemos extrair muitas lições para a educação do campo. A primeira delas é que o povo que vive no campo tem que ser sujeito de sua própria formação. Não se trata, pois, de uma luta para os, mas sim dos trabalhadores do campo e é assim que ela deve ser assumida.

A Escola Joceli Corrêa considera importante construir a educação do campo formando educadores e educadoras que vivam no campo, ou seja, os professores, sejam eles oriundos dessas áreas ou não, para que conheçam e entendam a realidade na qual estão inseridos. Este propósito é reafirmado em cada encontro de educadores das áreas da Reforma Agrária (ENERA

– Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária). A pesquisadora deste estudo de caso participou do ENERA/2019 do Rio Grande do Sul, onde teve a oportunidade de verificar *in loco* as discussões e debates acerca da pedagogia Sem Terra. Neste sentido, Freire (1996, p.78) “exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente”. Portanto, o ambiente em torno da instituição educacional vai muito além da simples transmissão de conhecimentos básicos ou das abordagens pedagógicas utilizadas. A educação desempenha um papel social e político crucial para ampliar os horizontes dos saberes acumulados pela humanidade. Uma "escola inovadora" busca integrar em seus métodos de ensino e processos de aprendizagem elementos da cultura comunitária, abrindo assim novas perspectivas sobre a compreensão do mundo. Essa abordagem visa criar o novo e explorar as potencialidades do mundo tecnológico-digital.

A faixa etária dos professores varia dos 30 anos de idade até os 55 anos, composta a maior parte pelo sexo feminino, sendo que apenas dois são do sexo masculino. Um quadro de educadores que sabem que é necessário cultivar a identidade camponesa e lutar por ela como tarefa de educadores da escola do campo. Sobre isso, Cortella (2020, p. 90) menciona:

Por isso mesmo, em sua derradeira obra escrita em vida, Paulo Freire afirmou que “para me resguardar das artimanhas da ideologia, não posso nem devo me fechar aos outros, nem tão pouco me enclausurar no ciclo da minha verdade. Pelo contrário, o melhor caminho para guardar viva e desperta a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade”. Na democracia é preciso ouvir, prestar atenção, dispor-se ao envolvimento, recusar a passividade, rejeitar a conivência e acolher a decisão da maioria. A democracia educa a nossa convivência e, mais do que tudo, permite que sejam renovadas as nossas utopias.

Frente a essa perspectiva, o político no pedagógico destaca-se como um ato pedagógico que leva o educador a perguntar-se como encara o aspecto metodológico diante das didáticas, das sequências e dos processos educativos. Nesta experiência, inferimos que as pessoas envolvidas no processo (escola/comunidade/ movimento social) compreendem que a escola que constroem implica em uma opção política e, tomada essa posição coletiva, esta escola fortalece o diálogo com educadores que subsidiarão, teórico-metodologicamente, essa opção (WANDERLEY, 2020, p. 43). Ou seja, dentro dessa sociedade, com o advento da tecnologia, queremos uma educação para a reprodução ou de transformação social? Questões que os educadores da Escola Joceli Corrêa estão respondendo com maestria.

4.4 OS PROFESSORES E SEU PERFIL FORMATIVO

Professor, o ponto essencial para melhorar a educação no país. A peça-chave para a transformação que tanto ouvimos nos discursos fervorosos da nossa classe política. Mal sabem eles que em nós, professores, está todo arcabouço das mudanças sociais e políticas que este país tanto almeja desde a sua constituição como nação brasileira. Ser professor, em uma sociedade do nosso país, é muito mais do que uma escolha profissional, é uma escolha ideológica, pois assumir esta escolha é o mesmo que definir um papel na construção dos cidadãos da nossa sociedade (MARTINS *et al.*, 2020, p. 18). Os professores da Escola Joceli Corrêa constituem-se como professores do campo, ou seja, valorizam o campo, a vivência, a experiência, a sensibilidade pelas lutas que permeiam a Educação no Campo em um país onde, segundo um levantamento realizado pelo Fórum Educação no Campo, 100 mil escolas rurais fecharam nos últimos 20 anos. Esse mesmo levantamento ainda alerta para as condições precárias que se encontram as poucas unidades de ensino que permanecem abertas. Ser um professor do campo é inculcar esses valores de resistência e de luta.

Afirmam Perrenoud *et al.* (2002, p. 12):

As finalidades do sistema educacional e as competências dos professores não podem ser dissociadas tão facilmente. Não privilegamos a mesma figura do professor se desejamos uma escola que desenvolva a autonomia ou o conformismo, a abertura ao mundo ou ao nacionalismo, a tolerância ou o desprezo por outra cultura, o gosto pelo risco intelectual ou a busca de certezas, o espírito de pesquisa ou o dogmatismo, o senso de cooperação ou o de competição, a solidariedade ou o individualismo.

Arroyo (1999, p. 42) nos traz :

Paulo Freire já nos dizia tanto: “Todos nós temos que ser aprendizes. O bom professor é aquele que aprende a cada dia”. Como construir a própria escola democraticamente? Como não controlar a escola de cima para baixo? Todas essas qualidades são fundamentais na formação de professores. Se vocês forem fiéis aos valores do campo, vocês estarão prontos para serem educadores do campo. A melhor formação de um educador é ser fiel às matrizes culturais a que nos referimos antes, estar sintonizado com o movimento social e cultural.

Mesmo em situações de extrema adversidade, professoras e professores, estudantes, familiares e gestores organizam iniciativas que promovem aprendizagens muito além das disciplinas curriculares, sem ignorá-las. Dessa maneira, garantimos que o acesso à tradição e a sua transmissão sejam processos que fortaleçam as comunidades, valorizem suas heranças e contribuam para a construção de futuros. Por esse motivo, cada escola elabora seu Projeto

Político Pedagógico, uma vez que a educação nunca é isenta de influências. Nesse contexto, durante o desenvolvimento desta pesquisa, investigamos o perfil formativo dos professores envolvidos. Ficou evidente que os profissionais que atuam na escola possuem formações diversas. Mais de 50% dos docentes da instituição obtiveram sua formação profissional por meio de convênios e parcerias entre Secretarias de Educação, Universidades, Movimentos Sociais e Organizações do Campo. Ou seja, a maioria dos professores tornou-se educador graças às políticas públicas promovidas pelos Movimentos Sociais.

De forma unânime, os professores são graduados em cursos de licenciatura e nove possuem especialização na área da educação. As áreas de formação são: Pedagogia (quatro professores), Ciências Humanas (quatro professores), Ciências da Natureza (dois professores), Ciências Agrárias (professor), Matemática e suas tecnologias (quatro professores) e a área das Linguagens Códigos e suas Tecnologias (quatro professores), com datas de conclusão que variam do ano de 1999 a 2022. Nenhum possui uma formação específica na área computacional ou tecnológica. Contudo, o fato mais agravante foi de que 80% dos professores (dentre os 15) alegaram não terem sido capacitados durante a sua graduação para lecionar utilizando metodologias de ensino apoiadas pelas TDICs.

Nesse momento da nossa discussão, chamamos a atenção para a importância da formação do professor. Se queremos desenvolver uma educação conectada com as novas demandas da sociedade, faz-se imprescindível fortalecer a formação do professor. Se essa é a chave de transformação do Brasil, é necessária a revisão da formação inicial dos professores, é preciso investir em políticas públicas que fomentem e incentivem uma formação adequada aos professores, como também a sua posterior formação continuada. É urgente estimular mecanismos de apoio aos professores brasileiros quando nos referimos à integração das TDICs nas escolas, bem como a progressão atrelada ao desenvolvimento profissional. Dentro deste contexto, é notório que os cursos de licenciatura apresentam deficiências neste aspecto. É imprescindível aprimorar o ensino das disciplinas didático-metodológicas. Além disso, todos os participantes do estudo concordam, de forma unânime, com a importância da incorporação das metodologias ativas aliadas às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na estrutura curricular dos cursos de graduação relacionados à educação. Essas perguntas foram obtidas não apenas por meio de observações de campo, mas também por meio da análise dos questionários (Apêndice B).

Pujol (2019) traz a seguinte reflexão:

A jornada do professor passa pelo domínio do conteúdo, pelo conhecimento do

contexto em que sua comunidade escolar está inserida e sobre quem são esses estudantes que estão sentados à sua frente, ou seja, suas histórias de vida, suas emoções, suas limitações. A universidade ainda não cumpre o papel de formar o docente para essa prática: temos educadores que chegam à sala de aula sem saber lidar com o que vai além da disciplina que dominam, em descompasso com o que o mundo pede. É preciso criar uma conexão com o aluno para estimular seu interesse e fazer com que a didática acompanhe seu ritmo ou, então, todos os esforços serão em vão.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, ao observar e ouvir os profissionais envolvidos, fica claro que eles demonstram uma preocupação constante com o aprimoramento contínuo de suas habilidades profissionais. Esse compromisso é considerado de extrema importância, pois aqueles que se dedicam ao ensino devem sempre se manter abertos ao aprendizado. No entanto, persiste um tema de inquietação entre esse grupo de professores, que é a questão da alfabetização ou letramento digital. Neste sentido, Soares (2002, p.15) manifesta-se que “[..] o letramento abre caminhos para o indivíduo estabelecer conhecimentos do mundo em que vive”. Nogaró *et al.* (2016, p.140) menciona:

Está sob os cuidados dos professores a busca de uma nova mentalidade pedagógica e para isso precisam aprender como usar as novas ferramentas para atingir metas mais ambiciosas em termos de conhecimentos. Para o autor, a grande virada no campo educacional se dá no contexto do próprio estudantes a partir da descoberta dessas novas possibilidades de aprendizagem. As tecnologias precisam ser abordadas dentro de uma visão empreendedora no educando.

Os autores citados acima reafirmam a importância da formação desse “novo professor” que deve estar em sala de aula. E isso implica também na reformulação e discussão dos currículos acadêmicos, principalmente os dos cursos de Licenciatura e, após, um processo fortalecido de formação continuada.

A sociedade deste século está imersa na era tecnológica e com ela todo o pacote das dificuldades que a comunidade escolar enfrenta diariamente, uma vez que o uso das Tecnologias Digital de Informação e Comunicação – TDIC revolucionaram as formas de se relacionar, de criar e até mesmo de ensinar e aprender. O que significa que surgiram desafios e competências novas para todas as profissões, sobretudo nas que se relacionam diretamente com as pessoas, pois as relações passaram a ser mediadas pelos meios tecnológicos. Contudo, a cultura escolar sofreu os impactos da era tecnológica e com ela os atores sociais que fazem parte da escola tiveram que aos poucos adaptar-se ao novo modelo social (MENDES; RODRIGUES; SOEIRO, 2020, p. 14).

E aí? Como as escolas do campo ficam nesse contexto de processo de “virtualização do conhecimento”? Quem são esses alunos advindos da era digital? Os professores que participaram desta pesquisa compõem um perfil do magistério público, sem acesso a um processo de formação continuada na área digital adequada até então. Como acompanhar esse processo? (MARTINS *et al.*, 2020).

No decorrer deste estudo, procuramos investigar como permeiam essas relações nas práticas educativas de uma escola do campo, e como isso tem se refletido no processo de ensino.

4.5 O CURRÍCULO E A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NA E. E. E. M. J. C.

Trabalhar com educação é um dos ofícios mais perenes da formação das práticas humanas. Afinal de contas, escola é sinônimo de pluralidade e nela refletem tantas inovações que é preciso integrar os saberes aos fazeres do ofício da docência aprendidas desde o berço da história cultural e social. Renovações teóricas, curriculares, didáticas, movimentos de renovação pedagógica. Contudo, a melhor forma de dialogar sobre isso é com os sujeitos envolvidos no processo educativo. Vivemos em uma era marcada por mudanças significativas no cenário educacional, e as questões relacionadas à tecnologia têm sido amplamente discutidas ao longo do tempo. Independente da localização geográfica das escolas, a convocação para a renovação dos currículos escolares já foi proclamada.

E não há mais caminhos de “escapatória”: é necessário encarar a nova realidade. As escolas do campo também devem apropriar-se do debate, afinal, isso é uma questão de inclusão social dos educandos, de torná-los de fato pessoas preparadas para viverem e sobreviverem nos novos arranjos da cidadania de nosso país. Sob essa perspectiva, Kenski (2022) menciona que:

Na nova realidade tecnológica, o tempo da educação é o tempo da vida. As escolas não vão atender apenas segmentos restritos de alunos de determinada faixa etária, nível social e educacional. Será preciso que haja ofertas educacionais para os alunos de todas as idades e todos os níveis. Também devem ser oferecidas soluções educacionais para pessoas que estejam de forma temporária (por doença, por exemplo) ou permanentemente (sem moradia, sofrendo de doença crônica etc.) afastadas dos prédios escolares.

Frente a isso, podemos analisar mais criticamente que a globalização reflete essa mudança nos currículos escolares. Reconhecemos que nosso país enfrenta desigualdades profundas, mas é fundamental lembrar que fazemos parte de um processo de globalização que, embora não seja inclusivo por natureza, nos deu acesso a diversos domínios econômicos, científicos, culturais e sociais aos quais nossos antecessores não tinham acesso, mesmo em um passado recente. O mundo agora está ao alcance de nossas mãos, e a educação precisa se adaptar a essa realidade para não sufocar a criatividade de nossos alunos. Isso requer uma abordagem escolar mais dinâmica, na qual os professores assumem a responsabilidade de orientar o processo de aprendizagem, em vez de focar apenas no resultado final. Portanto, é crucial pensar

de forma mais profunda sobre como cada indivíduo aprende. Estamos lidando com uma geração que valoriza o acesso à informação e às tecnologias, e é essencial atender a essa demanda.

Contudo, é importante retomar um conceito, o de território. A importância de compreender as relações entre educação e território cresce com as imposições da globalização. Todos os sistemas de ensino são afetados, na medida em que se torna hegemônica a percepção de que um mundo comum se sobrepõe aos espaços cotidianos. Estes, no sul global, são marcados por determinadas práticas e tradições tidas como inferiores às hegemônicas, e se tornam objeto de preconceito e discriminação (LÁZARO *et al.*, 2020, p. 27). Milton Santos, renomado geógrafo brasileiro, descreveu e explicou este processo em suas obras. Grande estudioso dos processos de globalização, conceitua o território como espaços que são atravessados por distintas forças e formas de articulação, que nomeia como verticalidades e horizontalidades. As horizontalidades serão os domínios da contiguidade, daqueles lugares vizinhos reunidos por uma continuidade territorial, enquanto as verticalidades seriam formadas por pontos distantes uns dos outros, ligados por todas as formas e processos sociais (SANTOS, 2000, p. 256).

Perrenoud *et al.* (2002) nos remete à reflexão de que o século XXI está apenas começando, mas por enquanto ele ainda tem a cara do século passado. E, neste sentido, não podemos fazer uma análise sem passar pelas novas concepções que a Base Nacional Curricular Comum (MEC, 2020) nos traz e as formas de planejar dos professores da escola em estudo. Alinhada ao cenário social do século XXI, caracteriza-se como uma importante política pública na educação brasileira e reforça a urgência das escolas se atualizarem em seus currículos e didáticas. Apesar das controvérsias, afinal, pensar em um currículo comum em um país de proporções continentais, tão desigual como o nosso, não constitui-se em uma tarefa simples. Embora ela tenha colocado as escolas em movimento, apesar das suas peculiaridades regionais. A palavra-chave que ela nos traz é REPENSAR. Sem isso, é impossível interpretar os rumos que a educação está tomando no país. Independente do período histórico pelo qual estamos passando desde 2020, onde somente se aceleraram os processos de mudança de concepção metodológica da educação, ainda temos muito o que trilhar, seguindo um currículo nacional que está sendo colocado em prática (MARTINS *et al.*, 2020 p.19).

Não existem receitas milagrosas. O contexto educacional conclama um tom mais coerente entre o discurso e a prática docente. No campo de pesquisa deste estudo de caso, é possível observar que dentro das atuações pedagógicas da Escola Joceli Corrêa, que como escola do campo está aberta a novas concepções de educação, ela tem se concretizado nas práticas docentes, como foi observado durante a pesquisa. O anseio dos educadores em

proporcionar o acesso, o manuseio e a compreensão que englobam os usos das TDICs nos processos de ensino também articula-se com a Pedagogia dos movimentos sociais. Neste sentido, Caldart (1999, p. 49) diz:

O MST tem uma pedagogia. A pedagogia do MST é o jeito através do qual o Movimento vem formando o sujeito social de nome *Sem Terra*, e que no dia desta pedagogia, para este movimento pedagógico educa as pessoas que dele fazem parte. É o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio movimento. Olhar para esta pedagogia, para este movimento pedagógico, nos ajuda a compreender e a fazer avançar nossas experiências de educação e de escolas vinculadas ao MST.

No processo de pesquisa observou-se que as dinâmicas pedagógicas ocorrem buscando as inovações didáticas trazidas pelas TDICs, no entanto, sem perder sua identidade com o viés da formação humana, tão difundida dentro dos movimentos sociais do campo. Diante disso, nos deparamos com esse “sincretismo pedagógico” onde as matrizes pedagógicas, a humanização e a tecnologia constituem a forma mais genuína e orgânica de educação do campo.

A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza dos dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e a partir das relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum. Ali estão pessoas de diferentes idades, famílias, comunidades, organizações e movimentos sociais. A perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino (KOLLING *et al.*, 2004, p. 27). A inovação curricular tão necessária deve vir por um viés social que amplie o entendimento dos estudantes sobre a sua realidade, dialogando com o mundo da tecnologia e a resolução de problemas, com recursos pedagógicos renovados que conduzam a uma educação proativa e persistente, promovendo o diálogo, investindo na humanização e na consciência coletiva e individual. Para isso, não basta implementar computadores, *tablets*, lousas digitais e outros recursos tecnológicos nas salas de aulas. Para uma educação, de fato, ser considerada inovadora, é necessária a promoção de diálogos entre os problemas que nos cercam e de todas as possibilidades para resolverem os problemas por meio da tecnologia e, assim, envolver características do mundo real com o mundo virtual, ou seja, o hibridismo (MENDES; RODRIGUES; SOEIRO, 2020).

Nesta dinâmica de ruptura de paradigmas educacionais e de abertura para a compreensão e difusão das TDICs na Escola Joceli Corrêa, o trabalho docente se assemelha ao de um engenheiro que vai construindo uma ponte entre os sujeitos, práticas e concepções das mais variadas ordens. E como um engenheiro, se faz necessário aprender a avaliar a saliência

de muitas condições diferentes que influenciam o ensino e exercem influência sobre a aprendizagem. Vivemos em uma era globalizada e de acesso instantâneo à informação. Todos os dias, milhares de pessoas criam e compartilham quantidades imensuráveis de conteúdo, imagens e vídeos nas redes sociais e na internet em geral. E a educação do campo tem que se posicionar diante disso.

4.6 A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A educação crítica é a “futuridade” revolucionária. Sendo profética – enquanto tal, portadora de esperança –, corresponde à natureza histórica do homem. Ela afirma que os homens são seres capazes de se superar, que vão adiante e olham o futuro; seres para os quais a imobilidade representa um risco fatal, para os quais olhar o passado deve ser um modo de compreender com maior clareza quem eles são e o que são para poder construir o futuro com mais sabedoria.
(FREIRE, 2017, p. 134)

Finalmente vamos falar de um dos marcos históricos da educação brasileira que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma das mais importantes políticas públicas já pensadas em nível nacional. Constitui-se como um documento que determina as diretrizes do que deve ser ensinado nas escolas em toda a Educação Básica, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio. Muito mais do que isso, ela vem garantir que as competências e habilidades cobradas dos cidadãos do século XXI sejam realmente acolhidas pelas escolas e seus educadores. Vem como um marco inicial na mudança de paradigma das concepções de educação. Como tudo o que é “novo” tende a ser inicialmente rejeitado, é inegável o movimento que irá causar nas práticas docentes de todo o país. Na BNCC, é previsto o uso de tecnologias com o objetivo de que os alunos a utilizem de maneira crítica e responsável ao longo da Educação Básica. Contudo, ela vai muito além (MEC, 2020).

Vem como uma garantia que a escola sempre será formadora, sim! Já que a educação sem um plano curricular formal não oferece novas perspectivas. Ela vem no sentido de garantir que a educação é uma “herança nacional” que deve ser garantida a todos os cidadãos brasileiros, independente do lugar, território ou região em que residam. É o cabedal de conhecimentos que se lega aos filhos dos brasileiros.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a necessidade de reavaliar as

abordagens pedagógicas em um momento de extrema importância para a educação. Que possui uma historicidade desde a promulgação da nossa Constituição Federal de 1988. Soares (2021, p. 35) descreve bem este contexto de constituição da BNCC:

Em relação à BNCC, a elaboração do material estava prevista desde a Constituição de 1988 já que, no art. 210, prevê-se a criação de uma Base Nacional Comum Curricular. Novamente em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) determina, no art. 26, a adoção do referido documento para a Educação Básica. Mas somente em 2015 o MEC instituiu o grupo de redatores responsáveis pela primeira versão da BNCC; em seguida, promoveu um seminário com especialistas de todo o Brasil e do mundo para debater sobre o currículo e como seria efetivado o processo de construção desse documento. Nesse mesmo ano, a primeira versão foi disponibilizada para consulta pública. Em março de 2016, a versão foi finalizada com mais de 12 milhões de contribuições da sociedade civil, profissionais da área, escolas, organizações do terceiro setor e entidades científicas. Após as contribuições serem sistematizadas por uma equipe da Universidade de Brasília, e encaminhadas para o grupo de redatores, em abril de 2017 o MEC entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a terceira versão da base referente à Educação Infantil e Ensino Fundamental. De junho a setembro do mesmo ano, o CNE realizou novas consultas públicas e, em dezembro, a Base Nacional Comum Curricular foi publicada. Em abril de 2018, esse órgão recebeu a parte referente ao Ensino Médio.

Quando a BNCC foi publicada, significou o fortalecimento das escolas que, em suas práticas, já vinham realizando o uso das TDICs através das atividades que envolviam metodologias ativas, e às escolas que ainda não desenvolviam essas práticas, a mesma serviu como uma base para nortear as propostas educativas destas instituições de ensino. Em cada texto referenciado na base, é exigida uma nova postura dos profissionais da educação quanto à cultura digital nos currículos escolares. Todos os sujeitos envolvidos no processo educativo ganham um novo olhar. O professor deixa de ser o centro e o aluno passa a ter uma posição de destaque. A mediação será a palavra de agora em diante que direciona o trabalho do professor. Ele será o grande semeador das inquietações, dúvidas, questionamentos e motivações que levarão o aluno a construir a sua aprendizagem.

Entretanto, sabe-se que, apesar de todos os esforços pela construção de um currículo comum, isso não será a garantia de que as inovações que as TDICs trazem e suas possibilidades metodológicas pedagógicas serão implantadas se não houver uma mudança de postura das instituições escolares. Soares (2021, p. 37) argumenta:

É preciso estimular. Aqui se questiona: o que de fato é preciso para estimular a escola a desenvolver na prática o que se propõe em seu discurso sobre o processo educativo como inovador e progressista? Os professores que continuam sendo controladores e centralizadores estão permitindo que os alunos desenvolvam a sua autonomia? A turma que é orientada a responder todas as questões da mesma forma (afinal, o registro pressupõe uma resposta a cada pergunta) está desenvolvendo a criatividade? De que maneira isso ocorre? [...] Se a sala de aula ainda continua com o mesmo formato de carteiras enfileiradas.

Frente à reflexão que a autora nos traz, é importante que tenhamos uma proposta pedagógica consistente e que seja realmente vivida pelos sujeitos. Afinal, o clamor pela inovação está presente em todos os âmbitos da BNCC, todavia, algumas estão com maior ênfase e clareza em suas redações. Viegas (2020, n. p.) diz que na BNCC existem duas competências gerais – a quarta e a quinta – que estão relacionadas diretamente ao uso da tecnologia:

Competência 4: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Competência 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Ou seja, enquanto a competência 4 discute a utilização de diferentes linguagens, incluindo a digital, como forma de expressão e compartilhamento de experiências, a competência 5 discorre sobre o protagonismo do jovem a partir da compreensão, utilização e criação das tecnologias digitais. Ainda, segundo a autora, além de constar nas competências gerais, a tecnologia também é citada entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil e nas competências específicas de área nos Ensinos Fundamental e Médio, bem como nos respectivos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades. Dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular incentiva a modernização dos recursos e das práticas pedagógicas com o objetivo de formar as habilidades e competências necessárias ao século XXI (MARTINS *et al.*, 2020, p. 20).

A cultura naturalmente faz parte do ser humano, é transmitida por meio da fala, da música, da arte, do vídeo, etc. O digital completa, aprimora e expande o processo de difusão. A Educação 4.0, vivenciada atualmente, prima por métodos de ensino que favorecem o virtual, a experimentação, a colaboração, a prática e a interdisciplinaridade. Neste âmbito, as TDICs surgem como aliadas de processos em que o estudante se torna protagonista de sua aprendizagem e formação. A onipresença da tecnologia em nosso cotidiano explicita a necessidade de revisar as práticas pedagógicas. O termo TDIC refere-se aos dispositivos eletrônicos e tecnológicos disponíveis, tais como computador, *software*, *smartphone*, aplicativos, jogos virtuais, etc.; ou seja, TDIC engloba todo e qualquer instrumento de comunicação de dados por meio da utilização da internet (STEFANELLO, 2022, p. 8)

A BNCC uniu as competências intelectuais, emocionais e éticas. A educação é o grande caminho sustentável para essa nova era que nasceu em plena “overdose” das inovações trazidas pelas TDICs. Todavia, os professores não podem ter “fobia” das inovações e do progresso, seja qual for o contexto em que atuam. As grandes economias mundiais também estão ensinando e regulando essa geração de como se utiliza tecnologia. No processo educativo atual, é inevitável o uso da tecnologia a serviço dos objetivos propostos pela escola. O uso de TDIC na educação não substitui necessariamente as metodologias atuais, mas trata-se de um instrumento potencializador de inovações pedagógicas, pois “[...] para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes [...]” (BRASIL, 2018, p. 8).

4.7 O PLANEJAMENTO DOS PROFESSORES DA E. E. E. M. J. C.

“Trabalhar com conhecimento vivo!”
Arroyo (2015).

Falar em metodologia no âmbito da educação do campo, ao se debruçar sobre um instrumento idealizado para ser utilizado nas escolas do campo, em áreas de reforma agrária, como parte de uma proposta pedagógica, é sempre muito valioso. Afinal, as práticas educativas que ocorrem nas escolas do campo são impregnadas de significado e de um viés ideológico. Caldart (1999, p. 51) expressa que:

A grande tarefa de educadoras e educadores sem terra que querem ajudar a construir escolas do MST, é assumirem como sujeitos de uma reflexão permanente sobre as práticas do MST, extraindo delas as lições de pedagogia que permitem fazer e transformar cada escola, e do seu jeito, o movimento pedagógico que está no processo de formação da identidade dos sujeitos sem terra, como está também na formação dos sujeitos de um modo geral.

No decorrer do processo de pesquisa, foi possível observar que as escolas das áreas de reforma agrária, em especial, a que está no campo de estudo, possuem uma forma particular de desenvolver suas metodologias partindo de um planejamento mais específico que considera as lutas pela terra, as contradições que assolam o espaço agrário brasileiro e as conjunturas de país e de mundo que afetam o nosso modo de viver e de sobreviver. Deste modo, os educandos e suas famílias são colocados no centro do planejamento, como componente “vivido” para a definição das metodologias. Esse fato se explica porque dentro dos movimentos sociais do campo, em especial o MST, de acordo com Caldart (1999, p. 43), ao mesmo tempo que os

camponeses “começaram a lutar pela terra, os sem terra do MST também começaram a lutar por escolas e, sobretudo, para cultivar em si mesmo o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele”. Apesar de todas as dificuldades, a educação dentro das áreas de reforma agrária nunca deixou de acontecer, independente do contexto.

O caso da Escola Joceli Corrêa, atualmente com toda uma infraestrutura adequada, não limita-se aos recursos e possibilidades metodológicas às quais mantém à disposição. Mas prima pelas relações do assentamento com a escola. Wanderley (2020, p. 37) destaca:

A conquista do direito à educação tem sido resultado das lutas sociais. A Constituição Brasileira de 1988 é uma referência na garantia do direito à educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) 9.394/1996 assegura a possibilidade de adaptações curriculares e metodológicas nas escolas do campo. Essas conquistas abriram espaço para os movimentos sociais reivindicarem uma educação específica para os povos do campo, que trouxesse para o centro dos processos educativos os sujeitos, suas culturas, os modos de produção da vida, o projeto de campo e de sociedade, a partir da problematização e reflexão que concorressem para a construção de conhecimentos vitais para a transformação social.

Neste contexto, “o currículo deve ser desenvolvido a partir da realidade próxima das crianças e através das experiências práticas” (MST, 2005, p. 52). Desde 2014, os educadores da Escola Joceli Corrêa resolveram adotar uma metodologia de planejamento com o Ensino Fundamental (do 1º ano ao 9º ano) que considera de forma mais autêntica e sistematizada a realidade do aluno e o meio que circunda a escola, na busca por qualificar a aprendizagem dos alunos, para que os conteúdos trabalhados em sala de aula não se restrinjam somente às “paredes da sala de aula”. Elaboraram um processo de planejamento, após muitos estudos, discussões e leituras sobre o assunto, denominado de “Planejamento a partir das Porções da Realidade”. Esse processo de planejamento tem a seguinte metodologia em sua elaboração: no findar de cada ano letivo, o coletivo de educadores desta escola (maior parte do quadro de educadores reside na comunidade onde a escola está inserida) reúne-se para realizar uma avaliação geral do período, isto é, ver quais métodos, formas de avaliação e, principalmente, de planejamento, que obtiveram ou não êxito (MARTINS *et al.*, 2020, p. 21).

Esta metodologia foi nomeada em Inventário da Realidade e surgiu das diretrizes pedagógicas para escolas do campo em áreas de reforma agrária, propostas pelo setor de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) do Estado do Paraná. O formador desta concepção de planejamento junto ao coletivo de educadores era o mesmo professor que implantou a ideia nas escolas do campo nas áreas de reforma agrária do Estado do Paraná. De acordo com relatos dos sujeitos envolvidos na pesquisa, foi desenvolvida uma semana de imersão de estudos com o coletivo de educadores para que a proposta fosse

compreendida. Foram nestes momentos, também, que tiveram a oportunidade de vivenciar a construção de um Inventário da Realidade a partir de suas porções.

No Estado do Paraná esta prática já vem sendo desenvolvida desde o ano de 2010 e na Escola Joceli Corrêa, no Estado do Rio Grande do Sul, desde 2014. Sachs *et al.* (2021, p. 4) relata o processo de constituição dessa metodologia de planejamento nas escolas do campo em áreas de reforma agrária:

O inventário da realidade nas escolas em área de reforma agrária se mostra uma potencialidade nas condições de atividade e produto (SACHS, 2019). Como atividade, pois “a construção do inventário exige e possibilita o envolvimento daqueles que o fazem com toda a comunidade: estudantes das escolas, pais e responsáveis, equipe escolar e demais moradores” (SACHS, 2019, p. 44-45). As pessoas participantes precisam conhecer mais sobre o entorno da escola e as características sociais, culturais e econômicas da vida ali. Nem sempre os profissionais das escolas têm contato mais próximo com o que foge ao âmbito puramente pedagógico. Também como produto, pois “é uma ferramenta de trabalho para materializar sua ligação com a vida e as relações sociais de que é parte” (CALDART *et al.*, 2016, p. 1). A disponibilização, de modo acessível, do inventário construído para os profissionais das escolas, é necessária para isso. Assim, é de extrema relevância que as escolas nessas áreas realizem esse movimento de construção do inventário, o qual pode nortear sua proposta pedagógica de maneira geral e o trabalho dos professores de maneira mais específica. Cabe salientar que, apesar de proposto inicialmente para escolas em áreas de reforma agrária, o inventário da realidade poderia ser construído em diferentes contextos; porém, em escolas que recebem estudantes de diferentes áreas (sejam rurais ou urbanas), haveria maior dificuldade de delimitar qual o entorno a ser considerado nas pesquisas, que não poderia se restringir ao entorno da escola, mas deveria abranger também as residências desses estudantes. No caso de assentamentos e acampamentos, essas áreas coincidem – o que facilita o trabalho.

Deste modo, criaram um método de planejamento em que os educadores partiriam deste material para a elaboração de seus planejamentos trimestrais dentro das áreas do conhecimento (Humanas, da Natureza, Linguagens e Códigos e Matemática). Essa tomada de consciência por parte dos educadores é necessária para uma mudança bem planejada, com objetivos claros e que possam ser concretizados. Ela visa um avanço na educação, a aproximação dos alunos com a escola, a motivação em sala de aula, o comprometimento dos estudantes e a qualidade da aprendizagem. O papel da escola no cenário atual deve estar voltado às necessidades, tanto dos alunos da atualidade quanto das demandas futuras que eles encontrarão ao finalizarem a educação básica, no que se refere aos âmbitos sociais, acadêmicos, familiares e profissionais (SOARES, 2021, p. 41).

Existe um caminho metodológico para a criação do Inventário da Realidade. As informações a serem levantadas estão indicadas por blocos. A depender dos objetivos discutidos em cada escola, um bloco poderá ser mais detalhado do que outro, mas é muito importante ter dados básicos em todos os blocos, porque eles se referem a diferentes dimensões da vida com

a qual o trabalho pedagógico da escola precisa ser conectado. A ordem dos levantamentos ou se eles serão feitos todos de uma vez é uma decisão do planejamento de cada escola (CALDART *et al.*, 2016, p. 3).

Na Escola Joceli Corrêa, a construção do Inventário da Realidade aconteceu como descreve Martins *et al.* (2020, p.22):

Em um primeiro momento, faz-se um levantamento de todas as potencialidades e fragilidades que existem no meio que circunda a escola, ou seja, a comunidade escolar, processo denominado pelo coletivo de educadores como “Inventário da Realidade”. Esse processo é realizado com todos os professores da escola, que se reúnem para fazer tal levantamento, um aspecto muito importante no momento de planejamento de metodologias e estratégias de ensino. Todas as informações vão sendo elencadas pelos professores e sendo anotadas em um quadro que possui cinco pilares:

- Fontes educativas do meio;
- Formas de trabalho no campo (já que a escola está localizada em um assentamento);
- Práticas culturais;
- Recursos e financiamento da educação;
- As influências das tecnologias.

Todos os itens listados são Porções da Realidade divididas nos cinco pilares que existem no entorno da escola ou estão presentes dentro da comunidade escolar. A partir daí, os professores iniciam seu planejamento trimestral, partindo de uma ou mais Porções da Realidade que foram elencadas, ou seja, a partir da realidade e vivência do aluno. Desta forma, antes de abordar qualquer conceito, é apresentado ao aluno um significado filosófico e social, por meio do objeto de estudo, o que faz que sua motivação para aprender seja despertada. Além de um processo de planejamento, é uma forma de a comunidade estar incluída dentro dos processos de ensino e de aprendizagem que a escola está propondo.

Após finalizado todo esse processo de construção, cada professor recebe o Inventário da Realidade para a elaboração do seu planejamento, conforme visto no Quadro 2:

Quadro 2 – Inventário das Porções da Realidade da E. E. E. M. J. C.

Fontes Educativas do Meio	Formas de Trabalho no Campo	Práticas Culturais	Lutas e Contradições	Recursos e Financiamento da Educação
<ul style="list-style-type: none"> • Mercado • Bolichos • Coletivo Mãe Terra • Posto de Saúde • Loja de Roupas e Bazar • Hortas (Sidinei e Valdomiro) • Rios • Nascentes, fontes, banhados • Bacia Hidrográfica Ijuizinho • Usina hidrelétrica desativada • Horto Medicinal • Comunidades Religiosas Cristãs: Católicas, Evangélicas • Esporte Clube Estrela • Ginásio • Estábulo, tambos, rebanho leiteiro • Lavouras diversificadas e de monocultura, produção de autossustento • Grupo da Terceira Idade • Auto Organização dos Assentamentos Tarumã, Rondinha, Barroca • Horta Escolar e Pomar • Assentamentos • Cemitérios comunitários • Meios de Transporte, carro, caminhão, ônibus escolar; • Latifúndios, fazenda • Mosaico de Biomas • Escola JC • EMATER 	<ul style="list-style-type: none"> • Empreitadas em Caxias e Mato Grosso • Diaristas, trabalho temporário, faxineiros • Venda ambulante de roupas, perfumaria, sorvetes, frutas • Trabalho assalariado: motoristas... • Arrendamentos, meeiros • Produção familiar: leiteira, grãos, de animais, autossustento • Funcionários Públicos Estaduais e Municipais (professores, serviços gerais, secretários, serventes, enfermeira, Agentes de Saúde) • Aposentados • Trabalho Socioeducativos • Passadores de veneno • Uso de agrotóxicos nas propriedades 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo de Dança • Festa das Comunidades • Festas Escolares: <p>Junina, da Família</p> <p>Desfile Cívico, Jantar Comemorativo dia das Mães, Formaturas, Acendimento Chama crioula, Inter séries;</p> <p>Piquenique fim de ano</p> <ul style="list-style-type: none"> • Festas de Aniversários e Casamentos • Bailes • Bloco Unidos na Folia • Campeonatos 5, 7 e 11 • JERGS • Jogo de azar de Bocha, Baralhos, Bolãozinho, Rinhas de galo • Missas e Cultos religiosos • Benzedeira • Doceiras, artesanato: tricô, crochê, bordados 	<ul style="list-style-type: none"> * Falta de perspectiva, Conquista coletiva da terra x Baixo autoestima e falta de projeto de vida individualismo * Carências Econômicas * Diferença de Poder Aquisitivo * Falta de Qualidade das Estradas para garantir desenvolvimento econômico e social * Não participação nas Lutas - acomodação * Falta de Assistência Técnica apesar da EMATER, empresas, INCRA, secretaria da agricultura * Luta Escola do Campo <ul style="list-style-type: none"> • Modelo de agricultura X Êxodo da Juventude • Drogadição • Sucessão dos lotes • Modelo de Produção Capitalista X • Desocupação e abandono do 	<ul style="list-style-type: none"> • Mais Educação • Laboratório de informática • Internet • Escola Aberta • Escola Comunitária • FNDE • Livro Didático • Recurso da Merenda • Escola Sustentável • Escola do Campo • Parque Infantil • Recurso do Laboratório de Ciências • Autonomia Financeira • Festas e Promoções

Fonte: Autora (2022).

Já o planejamento do Ensino Médio é baseado em uma pesquisa socioantropológica, a qual é denominada de Pesquisa Participante. A metodologia da Pesquisa Participante, conforme está sinalizado no plano de estudos do Ensino Médio, considera seu processo da seguinte forma:

Assim, realizamos a pesquisa da realidade local com visitas e entrevistas dirigidas à população assentada e reassentada, a qual é selecionada por amostragem. Após, selecionamos as falas significativas, a fim de que se organize a Rede de Falas, a Rede Temática e se determine o Tema Gerador. A partir desse momento, através do planejamento coletivo, os educadores/as elaboram o Plano de Trabalho e os projetos interdisciplinares, conforme o curso e de aula respectivamente. (E. E. E. M. JOCELI CORRÊA, 2011, p. 200).

Perin (2017, p. 147) explica que essa metodologia de planejamento da Escola Joceli Corrêa ocorre da seguinte maneira:

Observa-se que a Metodologia apresentada centra-se da pesquisa socioantropológica, compreendendo-a como a investigação da realidade concreta, caracterizando-se pela interação entre pesquisadores e membros da comunidade escolar e das localidades atendidas pela Escola. Toda a ação de planejamento dos educadores se dá a partir da realização de tal investigação, passando por momentos determinados até ser reorganizada no plano de trabalho e nos projetos interdisciplinares, demonstrando, assim, o esforço de partir do todo para a parte e o seu retorno.

Nessa metodologia de planejamento, são considerados os relatos da comunidade escolar, denominados pelos educadores por “falas”, no momento do planejamento dos componentes das áreas do conhecimento, presentes na base curricular do Ensino Médio.

A cada dois anos, a escola organiza seus educadores e educandos, através do cronograma de visitas à comunidade escolar que os circunda e eles vão até às propriedades conversar com as famílias, a fim de captar “falas”, que são classificadas de acordo com critérios. Essas falas são instigadas a partir de uma pergunta, que tem como propósito motivar o diálogo, relatos e posicionamentos acerca de temas da conjuntura atual do ano em que está sendo realizada a pesquisa. Neste sentido, Perin (2017, p. 164) explica como acontece todo o processo da Pesquisa Participante:

Resultante dessas visitas, em momentos em que os educandos e os educadores de cada grupo, juntos, selecionaram as falas de forma prévia, considerando como critérios: a) denúncia; b) contradições; c) explicações; d) descrições; e) análises; f) proposições; g) situações limites. Nesse processo, foram selecionadas mais de duzentas falas, as quais, posteriormente, foram novamente [re]selecionadas, com base nos mesmos critérios, restando apenas cinquenta. Em um novo movimento, agora de planejamento, apenas com a participação dos educadores (docentes, funcionários e equipe diretiva), as falas sofreram nova revisão, restando apenas vinte e sete que foram organizadas em Rede de Falas.

Conclui-se, com a leitura da autora, que após ser realizada a pesquisa a campo, é montada a rede de falas, que resulta do processo colaborativo, necessário para os professores elaborarem seus planejamentos. Contatou-se que toda a escola se envolve, formando um processo. Com base nisto, Perin (2017, p. 164) descreve que:

Houve o envolvimento de todos e, dessa maneira, percebe-se o comprometimento e a cooperação quando há um processo coletivo em desenvolvimento. A fala destacada próxima ao centro, depois de muito debate, foi determinada como o Tema Gerador para o trabalho pedagógico na Escola para o ano de 2012. As demais falas foram trabalhadas pelas áreas e disciplinas, conforme planejamento dessas.

A Figura 12 destaca a rede de falas formada no ano de 2018, último ano da Pesquisa Participante, que deverá ser retomada em 2023, pois foi interrompida pela pandemia de Covid-19 desde 2020 até os dias atuais, não sendo possível realizar a Pesquisa Participante devido aos protocolos sanitários estabelecidos pela mantenedora da E .E. E. M. Joceli Corrêa. Contudo, a escola já está se organizando para a retomada da pesquisa no decorrer do ano letivo de 2023. O grifo em vermelho na Figura 14 trata do Tema Gerador, definido pelo coletivo dos educadores

vida, à cultura, à história, à luta social, relacionados aos conteúdos das disciplinas, para que adquiram conhecimento da totalidade e compreendam a organização do trabalho desde a sua produção, até o produto chegar ao mercado, e a distribuição do seu resultado. Inclusive, participar de todo o processo, ajudando a decidir o que e como fazer, a prestar contas e avaliar seu resultado (MST, 2005). O inventário é uma ferramenta de trabalho para materializar sua ligação com a vida e as relações sociais de que é parte. Mas à medida que a escola organiza e disponibiliza as informações levantadas, ela passa a ser uma fonte de dados e de materiais de pesquisa para o conjunto da comunidade e para variados usos. (CALDART *et al.*, 2016, p. 1)

De acordo com os professores do coletivo, os resultados obtidos por meio das metodologias de planejamento, como o Inventário da Realidade e a Pesquisa Participante, têm sido bastante positivos. As aulas foram significativamente transformadas, ultrapassando os limites tradicionais do livro didático, quadro negro e giz. Os alunos agora tentam conectar suas experiências do dia a dia com o conteúdo treinado na escola. Os professores da Escola Joceli Corrêa incorporaram uma abordagem que leva em consideração o contexto histórico da comunidade escolar e de seus alunos. Isso resultou na construção conjunta e na reinterpretação das propostas curriculares da escola. O objetivo não é apenas preencher cadernos de anotações, mas sim criar uma maneira de organizar a socialização e a produção de conhecimento na escola, abrangendo uma ampla variedade de práticas sociais, saberes e valores relacionados a essa abordagem.

Além disso, muito mais que uma metodologia de planejamento, ainda pode trazer outros benefícios:

- identificar possibilidades de relação da escola com o trabalho socialmente produtivo, para discussão com a comunidade e possível inclusão no planejamento pedagógico;
- levantar informações para estudos sobre agroecologia e agricultura na relação com o trabalho, considerando a possibilidade real de ligação das escolas do campo com atividades de produção agrícola de base agroecológica, e a necessidade de refletir sobre a realidade da agricultura hoje e suas mudanças no tempo e no espaço;
- verificar porções da realidade inventariada que possam ser ligadas ao estudo dos conteúdos de ensino das diferentes áreas;
- identificar conteúdos a serem incluídos no plano de estudos em vista da compreensão de questões relevantes da realidade atual;
- levantar possibilidades de pesquisas ou visitas de campo com os estudantes para aprofundar o estudo científico de determinadas questões da realidade na relação com os conteúdos de ensino. (CALDART *et al.*, 2016, p. 2).

O inventário da realidade, na proposta pedagógica da educação do campo, tem papel fundamental, pois ele faz parte da caracterização da escola, da comunidade e do seu entorno. O inventário, nessa perspectiva, é um documento no qual se apresenta um registro organizado de aspectos materiais ou imateriais da comunidade camponesa (SACHS, 2021, p.4). Portanto, é

responsabilidade da escola oferecer oportunidades para que todos os alunos possam desenvolver suas habilidades criativas. Isso envolve promover a flexibilidade, a disposição para o novo, a capacidade de proporcionar soluções inovadoras para diversos problemas e a coragem de enfrentar situações inesperadas. A partir da identidade da escola e de seu papel na sociedade, é possível repensar ações que favoreçam uma aprendizagem significativa que atraia os estudantes e que estejam abertas a um fazer coletivo. Os alunos devem sempre ser protagonistas, afinal é por eles que ocorre a educação (SOARES, 2021, p. 136). Nesse contexto, o objetivo deste trabalho foi investigar o papel e a presença das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no planejamento e na prática de ensino dos professores. Neste processo de pesquisa, foram apresentados os aspectos metodológicos, bem como os resultados obtidos.

4.8 PERÍODO DA PANDEMIA DE COVID-19 E A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO

E de repente o tempo pediu um tempo... E todos se perguntaram: E agora? O que fazer? Os professores, que como num estalar de dedos, viram-se distantes dos seus alunos, dos seus colegas, da sua escola, da sua "certeza". Tudo mudou! E se o tempo pediu tempo, para os professores foi preciso buscar um tempo, um novo TEMPO. Nunca, em um período tão curto, os professores foram tão desafiados a superar tantos limites e perceber o quanto é importante e precioso nosso maior instrumento de trabalho: o ALUNO! Por mais que os recursos digitais já fossem ferramentas utilizadas pelos educadores, foi preciso adaptar, criar, gravar, editar e aprender. Tanta coisa nova que nem os professores sabiam que eram capazes e, tudo isso, cada um de sua casa, longe do espaço pedagógico que fortalece os educadores.

Nunca se falou tanto em educação como nesse período. Afinal, muitos papéis foram modificados nesse momento. Mudanças profundas que estavam para ocorrer na educação de um dia para outro foram colocadas em xeque. De repente, surgem diante de nossas escolas os alunos “que são invisíveis” ao olhar do poder público e que agora desmantelam toda a face cruel de uma sociedade capitalista que vê, mas não os enxerga. O Brasil, um país com tantas desigualdades e mazelas sociais acabava de revelar a mais alarmante e profunda divisão: A DIGITAL. O professor neste momento questiona-se: qual o meu papel? Mediador? Facilitador? Educador? Afinal, o que eu sou? Sabia-se que a educação deveria ser reinventada, mas não de um modo tão precipitado como aconteceu.

O Estado, como instituição que oferece infraestrutura política e organizada, teve que efetivamente mostrar seu papel diante da sociedade, apesar das forças ocultas do neoliberalismo

estarem presentes lá. Foi e está sendo um momento de repensar a educação. Para Freire (1996, p. 94), o aluno precisa ter liberdade para se expressar, para descobrir e para pensar. Segundo ele, “o educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do aluno, termina por igualmente tolher a sua própria curiosidade.” Essa afirmação, de um dos maiores professores do país, nos deixou a lição de que a aprendizagem não ocorre necessariamente em quatro paredes na escola ou sala de aula, quando muitas vezes aprendemos coisas interessantes no pátio, nos corredores, na comunidade e por que não nas aulas virtuais?

Professores do país inteiro possuem uma responsabilidade muito grande quanto a isso nesse momento: tentar incluir-se digitalmente e, ao mesmo tempo, incluir seus alunos também, sem perder o viés crítico da educação. Para Braga (2013, p.181), “uma educação crítica é aquela comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária que demanda ações em duas direções: acesso ao conhecimento e reflexão social crítica”. Ou seja, por um lado é necessário que haja a melhoria dos resultados de ensino, já que os saberes e valores hegemônicos, embora não garantam a inclusão social, são necessários para a geração de movimentos de resistência e de luta não ingênuos e potencialmente mais produtivos.

Por outro lado, resgatando o sentido político da educação, já defendido por Freire nos anos de 1960, é necessário ir além do ensino de saberes hegemônicos e promover, no contexto escolar, uma reflexão social crítica que explicita e problematize as ideologias que apoiam e naturalizam as desigualdades e tensões sociais vigentes. A única certeza que se tinha nesse momento é que a educação nunca mais seria a mesma. Assim como a sociedade brasileira também, que deveria tratar com mais seriedade a questão da inclusão ou exclusão digital no âmbito do país.

No decorrer deste processo, a pesquisadora acompanhou todo desfecho deste período histórico que vivemos na educação brasileira. Desta maneira, Martins *et al.* (2020, p. 27) descreve:

Assim que se iniciou o período de isolamento social devido à pandemia de Covid-19, os professores estavam apreensivos com os rumos que essa pandemia poderia tomar. Entretanto, não imaginavam que ficariam mais de três meses em isolamento social. Então, logo no início optaram pelo envio das atividades em papel, ou seja, as famílias iam buscando as atividades semanais na escola. Com o consequente aumento dos casos e os decretos estaduais e municipais, verificaram que esta não seria a melhor metodologia para o momento e que os meios digitais eram a melhor alternativa para resolver o problema. A preocupação com o andamento da educação foi em nível estadual. Mas os professores da Escola Joceli Corrêa foram um pouco mais precipitados (no bom sentido) no processo de “virtualização do conhecimento”. A pesquisadora acompanhou e participou efetivamente desse processo. Foram realizados dois encontros formativos com a presença dos 17 professores em cada encontro (neste

período, a escola tinha 17 educadores), tendo a duração de 4 horas cada um. Um dos encontros foi realizado presencialmente com todos os cuidados referentes à pandemia e outro na forma semipresencial com a metade dos professores que possuía mais dificuldades na escola e a outra acompanhando pela plataforma *Google Meet*. Sem dúvida, o ano de 2020 foi de muitos desafios para o processo de pesquisa. Mesmo assim, nos desafiamos em ir *in loco* realizar os procedimentos, tão importantes para que esta pesquisa ocorresse de fato.

Este era um momento delicado, necessitava de um planejamento estratégico e conhecimento geográfico e técnico. Ao realizar uma análise e diagnóstico da comunidade escolar, notou-se que, devido à localização distante do perímetro urbano, a qualidade da cobertura de sinal telefônico das operadoras é bastante deficiente. Isso levou a maioria das famílias a instalar sistemas de internet via rádio como sua principal forma de comunicação. Diante dessa situação, os professores tentaram adotar abordagens digitais para melhorar o desenvolvimento das aulas, embora muitos deles não tenham familiaridade com a operação e as ferramentas digitais fáceis. Foi então que a diretora da escola, naquela época, entrou em contato com a pesquisadora, questionando qual seria a melhor ferramenta ou método mais adequado para abordar essa situação.

Martins *et al.* (2020, p. 24) relata:

Apresentamos a ela as ferramentas de ensino que existiam na plataforma *Gsuite da Google for Education*, tais como o *Classroom*, *Forms*, *Sites*, *Jamboard* e *Meeting*. A diretora da escola apreciou muito a sugestão. Mas agora tínhamos outro problema. Teríamos que conseguir com a mantenedora os *e-mails* institucionais. Isso ocorreu no início do mês de abril de 2020. Até então, o Estado do Rio Grande do Sul não havia publicado nenhuma orientação sobre de que forma deveria-se proceder para o andamento do ensino remoto. Por sua vez, a Escola Joceli Corrêa, no início do mês de abril, já se organizava com essa metodologia. Assim que foram solicitados os *e-mails* institucionais, a mantenedora já providenciou os mesmos e, em seguida, foram atribuídos aos professores da escola .

Com os *e-mails* prontos, os professores tinham que fazer o primeiro acesso. Para alguns professores, foi um processo bem doloroso. É quase inadmissível, mas sim, havia professores que até o momento não sabiam nem acessar um endereço de *e-mail*. Auxiliou-se, então, um por um na configuração de seus domínios no *Google for Education* e elaboraram-se vários tutoriais de como realizar o acesso àqueles que, mesmo após o auxílio presencial, permaneceram com dúvidas. Utilizou-se, também, um material baseado no manual da *Google Gsuite*, a fim de servir como apoio.

Com os *e-mails* acessados, era possível trabalhar todas as ferramentas presentes na plataforma para o auxílio das aulas remotas. Foi quando ocorreu o primeiro encontro no dia 28/04/2020. A pauta do encontro era: “trabalhando com o *Classroom*”. Nesse encontro, foi preparada pela pesquisadora uma mensagem inicial sobre a importância de nos prepararmos e encarmos esse período difícil da educação, no sentido de encorajar os professores para o novo, porque a novidade é algo que nos tira da nossa zona de conforto, é quando mais evoluímos. Após, projetada a tela do computador, apresentamos cada funcionalidade da ferramenta *Google Classroom*, primeiramente demonstrando como fazer o acesso, como configurar o ambiente, quais possibilidades de atividades são possíveis de serem realizadas, como configurar cada atividade para postagem e como poderíamos fazer a correção.

Ficamos uma tarde inteira trabalhando somente o *Classroom*. À medida que explicávamos, os professores iam desenvolvendo em seus computadores e praticando

seus conhecimentos. Foi um processo lento, com muitas dificuldades no manuseio da ferramenta por parte dos professores. Ficamos mais de quatro horas e nem vimos passar de tão envolvidos na aprendizagem da ferramenta. No entanto, deve-se dar destaque a um aspecto positivo: os professores desta escola são muito motivados e abertos para a construção de uma nova forma de ensinar e aprender. Os grupos dos professores que participaram da formação compunham um perfil do magistério público, sem acesso a um processo de formação continuada na área digital adequada até então.

Como o processo de aprendizagem dos professores em relação ao *Classroom* foi lento, preparamos um vídeo tutorial de todas as ferramentas *Gsuite* para reforçar e acrescentar conhecimentos, tais como: utilizar o *Drive* e o *Google Forms*, colocando-nos à disposição para qualquer dúvida. Neste dia, também trabalhamos as ferramentas *Office no Classroom*. Passado o mês de maio, retornamos com o nosso encontro para trabalhar o *Google Forms*. Desta vez, um grupo com mais dificuldade presencialmente na escola e os demais acompanhando em casa pela plataforma de videochamada *Google Meet*.

Andamos a passos lentos em cada atividade, pela grande dificuldade apresentada pelos mesmos na operacionalização e instrumentalização dessas ferramentas. Poderíamos ter trabalhado com maior profundidade o *Drive*, o *Jamboard*, o *Loom*, entre tantas outras ferramentas. Mas esbarramos na dificuldade apresentada pelos participantes e no tempo. É de suma importância que as políticas públicas em educação e desenvolvedores de *softwares* educacionais tenham um olhar especial aos professores que não possuem um letramento digital. Eles possuem a vontade de fazer diferente, mas precisam de suporte e embasamento didático para que haja mudanças em suas práticas docentes. Afinal, os professores precisam apropriar-se das mudanças que acontecem na sociedade, pois de acordo com estudos, no mundo todo, 92% dos futuros empregos exigirão competências digitais e 45% dos empregos exigirão trabalhadores que possam configurar e trabalhar com confiança em sistemas e tecnologias digitais (PARENTE, 2021). As escolas públicas precisam explorar propostas para incorporar tecnologias.

Sobre este processo, Martins *et al.* (2020, p. 24) descreve:

Ainda utilizamos a mesma metodologia. Apresentávamos a tela e ensinávamos como criar diversos tipos de formulários, suas configurações, como postar e corrigir as atividades, e os professores criavam seus formulários para aprender como são elaboradas as atividades com essas ferramentas. Foram trabalhadas as mais diversas formas de atividades que poderiam ser elaboradas (quizzes, *games*, pesquisas, relatórios, convites, etc.). Por fim, apresentamos brevemente algumas ferramentas para auxiliar no ensino remoto, sendo elas o *Mentimeter*, *Padlet* e o *Kahoot*. Todas permitem a interação entre alunos e professores, proporcionando uma aprendizagem colaborativa mesmo a distância. O *Mentimeter* é um serviço que permite a criação e o compartilhamento de apresentações via internet. Muito mais do que um “*PowerPoint online*”, a plataforma agrega funcionalidades extras, como criação de quiz, suporte a perguntas e respostas, compartilhamento de versões PDF (*Portable Document File*) das apresentações, importação de arquivos do *PowerPoint* e do *Google Docs*. Disponível em plano gratuito, o *Mentimeter* também disponibiliza pacotes por assinatura que expandem o escopo do serviço e oferecem maior número de recursos e funcionalidades para quem precisa de algo mais robusto para interagir com seu público

(GARRETT, 2020). O *Padlet* é uma ferramenta que permite criar quadros virtuais para organizar a rotina de trabalho, estudos ou de projetos pessoais. O recurso possui diversos modelos de quadros para criar cronogramas, que podem ser compartilhados com outros usuários e que facilitam visualizar as tarefas em equipes de trabalho ou por instituições de ensino. É possível utilizar o *Padlet* nos navegadores do computador. A ferramenta possui extensão para o *Google Chrome*, que faz o *download* do aplicativo na área de trabalho do computador. Além disso, é possível baixar o app no *Kindle* e em celulares *Android* e *iPhone* (iOS). A plataforma permite criar quadros com formatos diferentes e que podem ser acessados e alterados a qualquer momento. É possível utilizar modelos de mural, tela, lista, grade, conversa, mapa e linha do tempo. Além disso, o *Padlet* está disponível em 26 idiomas diferentes, incluindo o português (DOMS, 2020). A plataforma *Kahoot* tornou-se uma das estratégias de aprendizado mais eficazes utilizadas em sala de aula. O uso do aplicativo é gratuito. Basta inserir o “*game pin*” de registro, passado pelo educador. Como se fossem apresentadores de um programa de TV, os professores lançam perguntas, e os estudantes, que podem ser divididos em grupos, têm 30 segundos para responder corretamente. Pontos são distribuídos de acordo com a velocidade do clique e, ao final do jogo, é possível ver o desempenho dos grupos em um *ranking* (VIVO, 2021). Assim que foram demonstrados os potenciais pedagógicos de cada ferramenta descrita anteriormente, os professores sentiram-se entusiasmados e encorajados em usar como estratégia metodológica, a fim de dinamizar suas aulas. Contudo, foram alertados que as ferramentas em si não garantem inovação, mas que sua proposta e a intenção pedagógica é que darão o impulso aos processos de ensino e de aprendizagem esperado pelos sujeitos envolvidos, ou seja, professores e alunos. No mês de junho de 2020, a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul adotou o *Google Classroom* como ambiente virtual de aprendizagem. Neste momento, os professores das demais escolas ainda estavam adaptando-se à nova forma de conduzir as aulas, enquanto os professores da Escola Joceli Corrêa, devido às atividades realizadas, já estavam com a condução de suas aulas, das mais variadas formas na plataforma *Classroom*, inclusive ministrando aulas ao vivo (*lives*) pelo *Google Meet*, que vem acoplado com a ferramenta. Todo esse processo foi muito gratificante, já que o método de pesquisa não foi somente baseado em métodos tradicionais, mas de participação ativa no cenário da pesquisa. E nada melhor do que estar inserido dentro da proposta de pesquisa.

O mês de dezembro de 2020 chegou e, ao findar este conturbado ano, a pesquisadora continuou no acompanhamento, estudo e reflexão do que o futuro poderia trazer naquele momento. E neste futuro que teimava em não chegar, as incertezas eram infinitas. Conforme Castells (1999, p. 51), “modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura”.

5 A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO PÓS-PANDEMIA DE COVID-19

O ano de 2021 foi marcado pelo retorno da rotina escolar em instituições de ensino brasileiras. No Estado do Rio Grande do Sul, a volta às atividades presenciais nas escolas aconteceu de forma gradual, por meio de orientações e decretos expedidos pela mantenedora. Contudo, foi no decorrer deste mesmo ano que os professores gaúchos tiveram conhecimento de uma nova forma de ensinar, o ensino híbrido, que veio para ficar nas metodologias pedagógicas dos professores. Esse termo se refere à utilização combinada entre aprendizado *online* e presencial, criando modelos que mesclam momentos em que o estudante atua em um ambiente virtual, utilizando ferramentas tradicionais da educação a distância, com outros em que a aprendizagem é presencial. Trata-se, portanto, de uma abordagem que mescla o aprendizado presencial com o aprendizado a distância, apresentando uma variedade de métodos e estratégias de ensino e aprendizagem que contribuem para estimular o aprendizado.

Na literatura, segundo Peres e Pimenta (2011), podem ser encontrados os termos educação híbrida, *b-learning*, *blended learning*, educação bimodal, aprendizagem combinada, dual, semipresencial, semivirtual, bimodal e ensino híbrido. Todos eles sendo utilizados como sinônimos para a modalidade de ensino semipresencial, descrita nos dispositivos legais e conhecida por ser uma solução mista que pretende “valorizar o melhor do presencial e do *online*” (PERES; PIMENTA, 2011, p. 15). E, neste contexto, a Escola Joceli Corrêa procurou dar viabilidade à proposta que foi colocada para o andamento do ano letivo de 2021, o que foi um processo desafiador. Por ser uma escola do campo, onde os educandos dependiam do transporte escolar para frequentarem os momentos presenciais, nos quais esses não eram obrigatórios, a frequência por parte dos alunos era optativa para a família enviar seus filhos à escola ou não. Além disso, era necessário organizar grupos de presenças, com rotatividade de educandos, não podendo acontecer o comparecimento dos grupos ao mesmo tempo, conforme estabelecido nos protocolos sanitários. Para uma escola do campo, manter essa organização nem sempre foi uma tarefa fácil, devido à distância entre os pontos.

Todo esse processo de permanência no ensino remoto e retomada do ensino presencial gerou um estresse pedagógico muito grande nos educadores, que tiveram que planejar diferentes metodologias e momentos de ensino e aprendizagem para cada contexto em que os educandos se encontravam. Os educadores tinham a mesma quantidade de horas/atividade. No entanto, com a tarefa de realizar vários tipos de planejamento para uma mesma aula.

Na Escola Joceli Corrêa, entre os meses de maio e outubro de 2021, cerca de 60% dos

alunos optaram por não comparecer aos momentos presenciais na escola, fazendo suas atividades na plataforma do *Google Classroom*. Os 40% que não optaram somente por momentos a distância alternavam entre as diferentes atividades desses dois momentos pedagógicos. Sem dúvida, os anos de 2021 e 2022 foram marcados por uma transição didático-pedagógica na educação. Exigi-se, a partir daí, quebras de *layouts* e paradigmas no contexto educacional que vinham sendo negligenciados e renegados pelos sistemas de ensino em âmbito nacional.

Esse momento histórico pelo qual passamos vem para reforçar as novas formas de ensinar e aprender desta geração que está nas salas de aula. O ensino passa, mais do que nunca, a uma abordagem na qual o estudante é colocado no centro do processo, sendo protagonista da sua aprendizagem. O professor tem o papel de incentivar, mediar e problematizar o processo de ensino e aprendizagem, unindo o melhor do presencial e da educação a distância. Assim, conceituar a educação híbrida não é tão simples. Conforme Morán (2015, p. 27), “híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos ‘pratos’, com sabores muito diferentes”.

A Escola Joceli Corrêa, seguindo todas as orientações da mantenedora (36ª Coordenadoria Regional de Educação de Ijuí/RS), passou por esses processos com muito empenho e dedicação por parte dos seus professores e equipe gestora, para que todos os alunos tivessem um acompanhamento e acesso às mesmas atividades. Foi necessário muito planejamento por parte da gestão pedagógica da escola para conseguir atender aos anseios dos profissionais da educação do seu estabelecimento de ensino e da comunidade escolar. Os desafios foram constantes, pois havia a incerteza do futuro pedagógico do ano letivo e sem as respostas que todos esperavam sobre o andamento do mesmo. Dentre tantas adversidades, considera-se importante elencar aqui algumas que mais preocuparam a escola e seus profissionais da educação, como:

- a) reorganizar o processo educativo como um todo, desde as matrizes curriculares até os espaços pedagógicos;
- b) os recursos humanos, já que havia, entre estes, os que pertenciam aos grupos de risco, necessitando o afastamento do trabalho destes profissionais da escola;
- c) a questão do transporte escolar para trazer até a escola os educandos que optaram por comparecer nos momentos presenciais;
- d) o desânimo por parte dos professores que já estavam cansados com a grande sobrecarga de trabalho, tendo que planejar diferentes aulas de acordo com a realidade a qual seu aluno estava inserido;

- e) manter o corpo docente ativo no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, como meio para que a educação atingisse todos os envolvidos. Para isso, exige-se o desafio subjetivo de cada profissional, de estar em busca de aprender e se inserir neste novo contexto pedagógico;
- f) ir em busca de cada aluno e não permitir que ninguém ficasse à margem do processo diante dessa nova forma de ensinar e aprender que foi o ensino híbrido;
- g) zelar pela sanidade dos ambientes e cuidados com os protocolos sanitários expedidos pela mantenedora;
- h) tranquilizar a comunidade escolar e os profissionais da educação diante das demandas e decisões por parte dos órgãos públicos quanto ao andamento do ano letivo de 2021.

No decorrer de 2021, as configurações pandêmicas foram sendo ajustadas à medida que a evolução da Covid-19 apresentava queda nos índices de contaminação e transmissão tendo em vista os grupos etários da população que iam sendo imunizados. Não havia certezas. Apesar dos enormes “pontos de interrogação” perante o momento pelo qual vivenciava-se, tinha-se apenas uma certeza: a de que a educação não poderia parar.

5.1 A POSTURA DOS EDUCADORES DA E. E. E. M. J. C. PERANTE O ENSINO HÍBRIDO

Resiliência é a palavra que define os educadores das escolas do campo durante a pandemia de Covid-19. Estes foram chamados para o grande desafio e responderam com coragem ao que os anos de 2020 e 2021 apresentaram diante da tarefa de ser um professor do e no campo. Foram muitas as políticas públicas lançadas nesse período pandêmico pelo Rio Grande do Sul, a fim de atender às disparidades educacionais existentes em nível regional no Estado. Entretanto, nenhuma delas foi pensada especificamente para as escolas do campo.

O que evidencia a situação da educação do campo neste país é o fato desta não receber um olhar específico como deveria. E a preposição do ensino híbrido vem para reforçar a ideia de que se faz necessária uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Existem diferentes propostas de como combinar essas atividades. Porém, na essência, a estratégia consiste em colocar o foco do processo de aprendizagem no aluno e não mais na transmissão de informação que o professor tradicionalmente realizava.

Kenski (2022, p. 33) sobre o ensino híbrido nos conduz:

A convergência das tecnologias de informação e comunicação para a configuração de uma nova tecnologia, a digital, provocou mudanças radicais. Por meio das tecnologias digitais é possível representar e processar qualquer tipo de informação. Nos ambientes digitais, reúnem-se a Computação (a informática e suas implicações), as comunicações (transmissão e recepção de dados e imagens, sons, etc.) e os mais diversos tipos, formas e suportes em que estão disponíveis os conteúdos (livros, filmes, fotos, músicas e textos). É possível articular telefones celulares, computadores, televisores, satélites, etc. E, por eles, fazer circular as mais diferenciadas formas de informação. Também é possível a comunicação em tempo real, ou seja, a comunicação simultânea entre pessoas que estejam distantes, em outras cidades, em outros países ou mesmo viajando no espaço.

Diante do desafio posto, os professores foram em busca do aprimoramento para atender às necessidades pedagógicas. Na verdade, essa busca por novos conhecimentos para que a educação não parasse iniciou ainda em 2020, quando a pesquisadora acompanhou de perto todo o processo de adaptação com as TDICs. Esses professores passaram a utilizar metodologias que ativassem seus planejamentos, procurando sempre usar uma metodologia que “engajasse” o aluno, de fato, no processo de ensino e aprendizagem, de forma interativa e colaborativa. É evidente que, em um primeiro momento, se deu a impressão de que seria mais uma tarefa trabalhosa aos educadores, mas, aos poucos, pelo *feedback* que os alunos foram dando, percebeu-se que há a necessidade, sim, de mudanças metodológicas.

Frente a isso, Kenski (2022, p. 32) menciona:

A tecnologia digital rompe com as formas narrativas circulares e repetidas da oralidade e com o encaminhamento contínuo e sequencial da escrita e se apresenta como um fenômeno descontínuo, fragmentado e, ao mesmo tempo, dinâmico, aberto e veloz. Deixa de lado a estrutura serial e hierárquica na articulação dos conhecimentos e se abre para o estabelecimento de novas relações entre conteúdos, espaços, tempos e pessoas diferentes.

Através da utilização das TDICs, foi possível que a escola se integrasse aos espaços significativos da cidade e do mundo pelo contato físico e digital – centros produtivos, comerciais e culturais (museus, cinemas, teatros, parques, praças, ateliês, entre outros) –, organizando também os currículos com atividades profissionais e sociais, com apoio da comunidade, além de todos os ambientes virtuais disponíveis.

O ensino híbrido vem para nos deixar uma lição importante: a de que o professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também deve fazê-lo digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um. O digital facilita e amplia os grupos e comunidades de práticas, de saberes, de coautores. E a Escola Joceli Corrêa, dentro das suas múltiplas práticas educativas que valorizam o saber do campo, tem a

oportunidade, através das TDICs, de potencializar conhecimentos e divulgar seu trabalho pedagógico para outras escolas do campo do país.

5.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL DURANTE O ENSINO HÍBRIDO

Quando a proposta de ensino híbrido chega na escola, vem acompanhada de uma ferramenta estrutural importante aos educadores na condução desse processo. No caso analisado, foi o recebimento de aparelhos *Chromebooks* recebidos para os educadores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. O uso de *Chromebooks* veio com o objetivo de auxiliar nas atividades de ensino. Os equipamentos foram adquiridos por meio de investimento inicial de R\$ 83,6 milhões do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), através do plano de ação “Avançar na Educação”, lançado em outubro de 2021 pelo governador do Estado, Eduardo Leite, visando a melhoria da qualidade na educação. Na Escola Joceli Corrêa, todos os educadores receberam *Chromebooks*.

Os *Chromebooks*, de acordo com o site Olhar Digital (2022, n. p.), são aparelhos que “na tipificação estrita do produto, é um *notebook*. Mas é um *notebook* diferente, que roda um sistema operacional mais leve, o Chrome OS – e não o *Windows* ou o *MacOS*, como se encontra de forma mais fácil nas lojas –, com configurações mais básicas, porém eficientes para se trabalhar no dia a dia”. Ou seja, facilitam o acesso e manuseio para usuários mais familiarizados com sistemas *Android Ios*, sendo seu sistema operacional o *Google Workspace*, substituindo o *Google Gsuíte* que vínhamos utilizando com os educadores até o presente momento.

Seu *hardware* é diferenciado. Por exemplo, o teclado não possui todas as teclas de um *notebook* comum, mas possui os atalhos que oferecem os comandos para realizar as mesmas funções. Todavia, é necessário conhecimento, por parte do usuário, de quais teclas são necessárias para que tais funções sejam ativadas. O *software* também é diferenciado. O sistema operacional é o *Google Workspace*, sendo que seu sistema é baseado no salvamento em nuvem e seus *Apps* estão disponíveis na *GooglePlayStore*.

Eis aí uma valiosa ferramenta didática. Contudo, os professores não estavam habituados a trabalhar com este sistema operacional, o que exige uma capacitação e instrumentalização do aparelho. A maior parte dos educadores da Escola Joceli Corrêa eram usuários do *Windows*, sistema operacional da *Microsoft*. E quando realizamos as primeira capacitações, estas se deram no *Google Gsuíte*, que foi substituído pelo *Google Workspace*. Além disso, os professores não estavam habituados com computadores com sistemas de atalhos no *hardware*, o que gerou

estranhamento e até mesmo recusa na utilização do aparelho em um primeiro momento. Vale ressaltar que estes equipamentos foram cedidos perante termos de concessão de uso e não de posse. Em caso de desligamento de vínculo com o Estado do Rio Grande do Sul, o aparelho deve ser devolvido aos gestores da respectiva instituição de ensino na qual o servidor atua.

Os Núcleos Tecnológicos Educacionais (NTEs) de cada CRE realizaram encontros para capacitação dos professores para o manuseio e utilização dos *Chromebooks*. Entretanto, são muitas informações para o usuário em poucas horas. E no caso da Escola Joceli Corrêa, onde os educadores têm que fazer mais de 70 km para comparecer na sede da mantenedora, nem todos tiveram essa possibilidade. Diante disso, nossa proposta de formação de professores em Letramento Digital foi adaptada e impulsionada pela situação. Toda a estrutura organizacional do processo formativo foi pensada e proposta pela pesquisadora a partir dos recursos, manuseio e operacionalização dos *Chromebooks*, conforme será demonstrado no decorrer deste trabalho.

5.3 O RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS E A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

O período de afastamento dos ambientes escolares na rede estadual de ensino tem seu início no dia 18 de março de 2020 e seu término definitivo com a publicação do Decreto nº 56.171/21, em 29 de outubro de 2021, quando se retoma o ensino 100% presencial e sem revezamento de estudantes, com o atendimento e cumprimento de todos os protocolos sanitários estipulados pela mantenedora, sendo obrigatório o retorno presencial do estudante, estando imunizado ou não. O atendimento remoto dos estudantes foi mantido apenas para excepcionidades comprovadas pelo aluno requerente e, mesmo assim, este ficou responsável pela entrega e participação das atividades no *Google Classroom* e por assistir às aulas que foram transmitidas pelo *Meet* em tempo de real do acontecimento das aulas.

Frente à determinação a partir do citado decreto, os alunos da Escola Joceli Corrêa retornaram, de forma unânime, para as aulas presenciais e, a partir daí, iniciou-se uma nova etapa da “reinvenção pedagógica” dos educadores. Afinal, este educando permaneceu quase dois anos afastado dos ambientes escolares, mas não do ensino. Percebe-se que todos os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem retornaram “diferentes”. A diferença reside no fato de que todos se adaptaram a novas formas de aprender e ensinar, as quais já não se encaixam nos moldes da escola que foi deixada em meados de 2020. Assim sendo, apresenta-se, diante da gestão escolar, dos educadores, pais e educandos, muitos desafios e sequelas a serem superados com o retorno do ensino presencial.

As literaturas pedagógicas atuais, ainda raras, não conseguem explicitar os fenômenos que o período pós-pandemia deixou como legado nos contextos educacionais. Observa-se que não há mais espaço para o ensino tradicional, o qual Freire denominava de educação bancária, como “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (2017, p. 80). Percebe-se que esse sujeito retorna para a escola com a necessidade de uma nova forma de aprender. É preciso rever, reinventar, reobservar, redesenhar o “jogo” e as estratégias pedagógicas para o aluno pós-pandêmico aprender. Neste sentido, a equipe pesquisadora acompanhou *in loco* as reflexões e a assessoria necessária à gestão e aos educadores dentro deste processo de retomada.

Um novo tempo, uma nova metodologia. Kenski (2022, p. 44) nos alerta:

Por mais que agora as escolas usem computadores e internet em suas aulas, estas continuam sendo seriadas, finitas no tempo, definidas no espaço restrito das salas de aula, ligadas a uma única disciplina e graduadas em níveis hierárquicos e lineares de aprofundamento dos conhecimentos em áreas específicas do saber. Professores isolados desenvolvem disciplinas isoladas, sem maiores articulações com temas e assuntos que têm tudo a ver um com o outro, mas que fazem parte dos conteúdos de uma outra disciplina, ministrada por um ou outro professor. E isso é apenas uma pequena parte do problema para a melhoria do processo de ensino.

Os educadores da Escola Joceli Corrêa já se encontravam num processo dinâmico de reconstrução metodológica e o mais importante: dispostos a aprender a inovar no contexto educacional do campo. A partir desse pressuposto, percebe-se a necessidade da formação continuada desses professores para que, através das TDICs, possam adotar metodologias de aprendizagens baseadas em desafios, problemas reais e jogos, com a aula invertida para que os alunos aprendam fazendo, juntos e no seu próprio ritmo. A implantação de jogos e as aulas roteirizadas para as gerações que, mesmo estando no campo, estão acostumadas a jogar, com atividades que propõem desafios, recompensas, competição e cooperação, onde a aprendizagem torna-se atraente e fácil de perceber.

Os professores da Escola Joceli Corrêa percebem, neste momento, que manter os modelos de aulas tradicionais já não se configura com um bom caminho metodológico. Mais do que nunca, se faz necessário o professor enriquecer seus planejamentos com metodologias ativas: pesquisa, aula invertida, integração na sala de aula e atividades *online*, projetos integradores e jogos. Contudo, para isso acontecer, é necessário assessoria pedagógica aos professores, oferecendo formação continuada em letracia e fluência digital, para que os mesmos sintam-se seguros e motivados para a implementação e execução de novas estratégias de ensino e aprendizagem.

É neste contexto que nossa proposta de intervenção, juntamente com a escola, se significa e ressignifica com a gestão escolar, corpo docente e comunidade escolar. Afinal, o professor não leva para a sala de aula o que ele não domina. Assim, os educadores da Escola Joceli Corrêa seguem convictos da necessidade da potencialização do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação como meios para uma prática docente mais significativa frente a esse cenário educacional pós-pandêmico.

5.4 A RETOMADA DO ANO LETIVO DE 2022

Inicia-se o ano letivo de 2022, o primeiro ano pós-pandêmico com previsão de 100% das atividades presenciais, em que as mantenedoras convocam as escolas para repensarem seus documentos e currículos escolares frente às novas necessidades e a recuperação de aprendizagens durante o período pandêmico. Frente a isso, as escolas estaduais do Rio Grande do Sul tiveram que elaborar o Plano de Ação Pedagógica. A redação deste plano justifica-se pela necessidade de reorganização das atividades pedagógicas durante 2022, de acordo com a Nota Pública CEEEd/RS 001/2021, do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

O plano de Ação Pedagógica reúne todas as orientações vigentes – administrativas, educacionais, sanitárias e legais. Com o objetivo de alinhar o funcionamento das instituições e o atendimento à legislação vigente, foi sendo atualizado com informações complementares ao longo de 2020 e 2021. O objetivo é cumprir os aspectos legais e as aprendizagens essenciais para 2022, tendo como foco principal a recomposição de possíveis perdas de aprendizagens dos estudantes, causadas pelo período de pandemia da Covid-19.

A Escola Joceli Corrêa elaborou seu Plano de Ação. Mas, para isso, se fez necessária a realização de todo um processo de avaliação diagnóstica dos educandos. Essa avaliação não possuiu intuito de classificá-los, mas de averigar as necessidades e deficiências de aprendizagens para que se pudesse traçar estratégias de retomada e recuperações de aprendizagens. Devido a isso, a pesquisadora teve que dar o tempo necessário para que a escola se organizasse internamente para, após, seguir adiante com a proposta formativa dos professores.

Nesse período de reorganização didático-pedagógica, a escola recebeu 30 *Chromebooks* para uso dos alunos, oriundos do mesmo recurso e programa já mencionados para a aquisição dos aparelhos para os professores, o que impulsiona a necessidade da proposta de formação continuada deste estudo. E o ano letivo de 2022 tratou-se de um ano de retomada das aprendizagens e das rotinas escolares, tanto para os profissionais da educação como para a

comunidade escolar como um todo. A pesquisadora conseguiu dar prosseguimento à sua proposta, dentro do tempo dos professores, oferecendo a formação em Tecnologias Educacionais Digitais, a fim de contribuir com o planejamento e metodologia das aulas presenciais destes “novos alunos” que, durante o período de pandemia, desenvolveram novas formas de aprender que exigem dinamização do processo de ensino e aprendizagem.

6 A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO CAMPO DA ESCOLA JOCELI CORRÊA

Adaptar-se ao meio digital é uma urgência de nossos tempos. Mas uma coisa deve ser levada em consideração: nesse processo de transformação digital, nem todos saem do mesmo ponto de partida, principalmente quando nos referimos às escolas do campo. Quando pensamos na necessidade das escolas em levarem seu modelo de ensino atual para o ambiente digital, passamos pela formação de professores e alunos no manuseio de ferramentas e dispositivos novos, bem como pelas demandas de infraestrutura de cada instituição, o que não é algo homogêneo.

Este estudo sempre primou por acompanhar e propor soluções para a inserção das TDICs nas escolas do campo. Isto é, propor uma formação de professores virtual, de percursos de dinamização das metodologias de ensino. Um processo que busca enriquecer, ainda mais, as práticas docentes já desenvolvidas por esses educadores do campo, estando de acordo com as necessidades de ensino da sociedade contemporânea. Desta forma, pensa-se e estrutura-se todo um processo para formação de professores (com duração de seis meses), que consiste na Letrícia e Alfabetização Digital da *Google Workspace Education*. Frente a isso, inicialmente os estudos nos encontros tiveram enfoque no Letramento e Fluência Digital de todos os profissionais da educação, promovidos pela pesquisadora. A Figura 15 apresenta o Letramento Digital com as ferramentas *Google Workspace Education*.

Figura 15 – Ferramentas do *Google Workspace Education*.

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Essas formações aconteceram de forma híbrida, com momentos *online* e presenciais, e apresentou o universo de tecnologias colaborativas existentes para o trabalho educacional, através do uso dos recursos do *Google Workspace Education* (sistema operacional dos *Chromebooks*) em sua fase inicial, compreendendo os Módulos I e II. Após, teremos a segunda fase, compreendendo o Módulo III, com a capacitação em Ferramentas de Produção Didática e o Módulo das Metodologias Ativas, com diversos recursos digitais para impulsionar o planejamento metodológico das aulas.

Para isso, foram definidas algumas diretrizes para que pudéssemos, juntos, respeitando e auxiliando o tempo de aprendizagem de cada sujeito, incorporar inovações e demandas tecnológicas no processo de ensino da Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa. O planejamento de cada módulo desta formação atentou-se para a observação das necessidades dos educadores, em conjunto com a gestão do estabelecimento de ensino onde foi realizado o estudo. No Quadro 3 consta o cronograma de formações com a E. E. E. M. Joceli Corrêa.

Quadro 3 – Cronograma das formações do ano de 2022.


Cronograma

DESCRIÇÃO DA TAREFA	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	JAN	FEV.
Início das formações com a gestão e os professores da escola (Presencial)		X	X		X		
Início das Formações na plataforma (online)	X	X	X	X	X	X	X



Fonte: Autora (2022).

Lembrando que a proposta de formação era através do *site* que foi construído com programações para uso do *site* (plataforma de formação) e encontros presenciais, realizados nos meses de setembro de 2022 a dezembro de 2022. Estes eram realizados na E. E. E. M. Joceli Corrêa em Jóia/RS, especificamente no turno da noite, na sala de professores, sendo que a pesquisadora percorria mais de 70 km para os encontros de formação com o coletivo dos educadores.

6.1 O *SITE* PROFESSORES CONECTADOS DO CAMPO DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO JOCELI CORRÊA

O termo é uma contração para “*weblog*”, que significa registrar informações num *site*. O conteúdo em um *site* vem na forma de artigos em páginas individuais, chamados postagens de *blog* (*blog posts*). Na página inicial de um *site*, você irá encontrar uma coleção dessas postagens apresentadas em ordem cronológica reversa – da mais recente para a mais antiga. Por ser uma plataforma com facilidade de acesso (intuitivo), um usuário que não tenha muitas habilidades digitais conseguirá manusear e fazer as atividades sem maiores problemas.

Quando os *sites* surgiram originalmente, as pessoas os utilizavam principalmente para compartilhar informações pessoais, como as suas experiências e interesses. Por exemplo, o responsável por inventar o termo *weblog* é Jorn Barger, que costumava publicar ensaios escritos

sobre a cultura da internet e tendências da tecnologia em seu *site*, chamado *Robot Wisdom*. A função de um *site* continua a mesma até hoje, apesar de que o tipo de conteúdo se tornou muito mais diverso. Enquanto muitos ainda começam um *site* por motivos pessoais, algumas pessoas o utilizam para educar os outros sobre um tema específico ou para construir uma presença *online* profissional (HOSTINGER, 2021).

O *site* de formação Professores Conectados do Campo da Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa foi criado com o objetivo de servir como uma plataforma digital de estudo e formação sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e das ferramentas presentes no *Chromebook*, recebido pelos educadores e que pode ser conferido no seguinte endereço: <https://www.jcprofessoresconectadoscampo.com/p%C3%A1gina-inicial>. Na Figura 16, tem-se a interface inicial do *site* Professores Conectados do Campo da E. E. E. M. J. C.

Figura 16 – Interface inicial do *site* Professores Conectados do Campo da E. E. E. M. J. C.

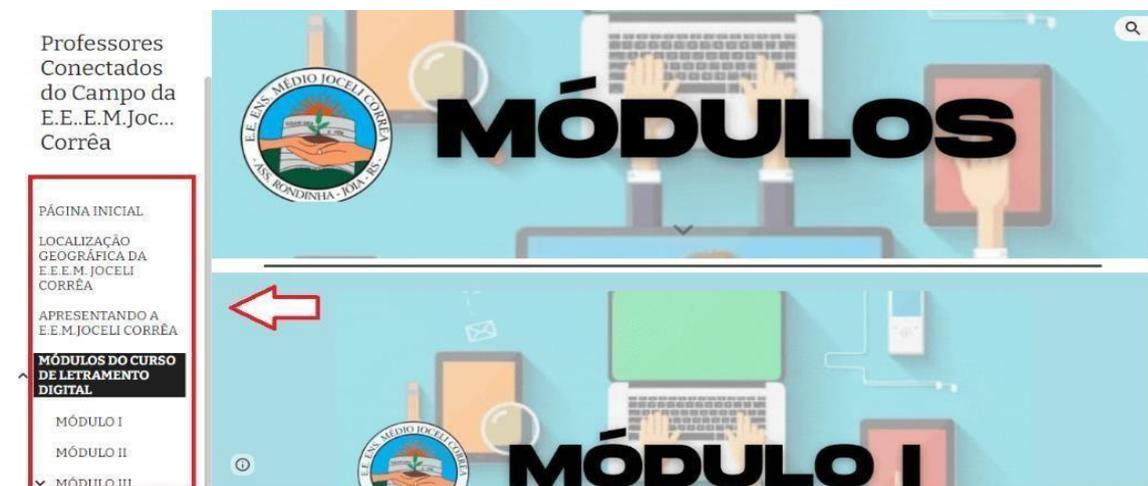


Fonte: Autora (2022).

A estrutura do *site* está organizada de forma personalizada com a proposta da escola e informações importantes na barra lateral com os seguintes ícones, conforme a Figura 17:

- a) página inicial: apresenta a plataforma e a metodologia do processo formativo;
- b) localização geográfica da Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa: apresenta a contextualização espacial de onde a Escola Joceli Corrêa está inserida;
- c) apresentando a Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa: apresenta toda a contextualização histórica e atual da escola;
- d) módulos: onde o usuário poderá acessar os cursos e materiais do módulo desejado;
- e) acervo pedagógico digital: onde o usuário poderá encontrar um repositório de materiais didáticos para aprimoramento profissional e de seus planejamentos.

Figura 17 – Ícones de navegação do *site* Professores Conectados do Campo da E. E. E. M. J. C.



Fonte: Autora (2022).

6.2 METODOLOGIA DO PROCESSO FORMATIVO

Os encontros de formação aconteceram no formato presencial e *online*, com atividades pelo *site*, com distintos recursos e ferramentas que proporcionam um engajamento dos envolvidos no processo educacional das atividades propostas. Os encontros foram organizados através de um cronograma de atividades proposto pela pesquisadora e pela escola:

- a) o âmbito local (presencial na escola): as formações aconteceram nos meses de setembro, outubro e dezembro do ano de 2022, de acordo com os tempos, espaços e condições, alinhados com a equipe gestora da Escola Joceli Corrêa;
- b) o âmbito virtual (*online*): na formação virtual, os professores já estão tendo acesso aos conteúdos dos módulos através do *site* Professores Conectados do Campo da Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa.

Na Figura 18, há o cronograma dos encontros presenciais. As temáticas foram abordadas visando o desenvolvimento de competências digitais, técnicas e pedagógicas, com vistas à fluência necessária para o ensino nos tempos atuais. A pesquisadora orientou a escola para que todos realizassem a previsão desse tempo de formação para facilitar a organização da rotina dos educadores, não sendo obrigatória a participação dos mesmos. Contudo, em todos os encontros, obteve-se uma boa participação, pois a equipe diretiva fomentou, organizou e incentivou seus educadores para o comparecimento, estudos e aprendizagens que os momentos presenciais e virtuais desta formação proporcionaram. Entra aí um aspecto importante da gestão da escola: articular e promover esses momentos dentro da escola. Dentro dessa dinâmica, a gestão teve um papel primordial para que esta proposta de intervenção fosse exitosa.

Desta forma, cabe ressaltar o papel da gestão da escola. Afinal, mencionamos aqui as mudanças de conjunturas em nossa sociedade e do papel das TDICs na educação, o planejamento e as metodologias utilizadas pelos professores, as políticas públicas e outras questões que envolvem a ressignificação da educação no período histórico que estamos presenciando e vivenciando ao mesmo tempo. Diante disso, é necessário, cada vez mais, o fortalecimento do papel das equipes gestoras da escola, para que esta não fique limitada apenas a um enfoque administrativo, mas sim a um processo dinâmico que mobiliza os sujeitos, coletivamente, conduzindo planos e ações voltados à qualidade do ensino. Além disso, a equipe gestora da Escola Joceli Corrêa desenvolve uma prática que promove a maior efetividade do conjunto e foi peça fundamental na condução do processo de formação dos educadores.

Figura 18 – Cronograma dos encontros presenciais.



Fonte: Autora (2022).

O *site* Professores Conectados do Campo da E. E. E. .M. Joceli Corrêa pode ser replicado para qualquer escola ou público que desejar conhecer o seu conteúdo, pois tem licença aberta. No contexto descrito anteriormente, utilizamos de forma frequente a palavra “professores”. Contudo, o *site* serviu para a formação de todos os educadores da escola. Retoma-se aqui a concepção de “educador” e “professor”, já mencionados no texto deste estudo, sendo que toda a escola está em formação com o *site*.

6.3 ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO

O *site* foi organizado por módulos. A proposta de formação está dividida em 4 módulos. O primeiro módulo consiste num processo de formação em Alfabetização e Letramento Digital para utilização do *Chromebook*. O segundo módulo tem aprofundamento no *Google Docs* (que possui as mesmas funcionalidades do *Word*) e o terceiro módulo nas ferramentas *Google* para Produção Didática (*Google Forms*, *Google Apresentações*, *Google planilhas*, dando enfoque também para outros *apps* do *Google Workspace*) e outro módulo para a formação em Metodologias Ativas onde os participantes aprenderam várias ferramentas para dinamizar suas metodologias (*Canva*, *Kahoot*, *Quizizz*, *Powtoon* e *Padlet*). Além disso, foi oferecido todo o suporte aos professores e à gestão do estabelecimento de ensino de forma presencial nos meses de setembro a dezembro de 2022.

6.3.1 Primeiro módulo

Neste módulo o usuário aprendeu:

6.3.1.1 conhecer o *hardware* (a parte física do *Chromebook*);

6.3.1.2 alfabetização digital dos ícones da área de Trabalho do *Google Workspace Education*;

6.3.1.3 trabalhar com o *software* do *Chromebook*.

Composto por 20 vídeos tutoriais que explicam detalhadamente o sistemas de *hardware* e *software* do *Chromebook*.

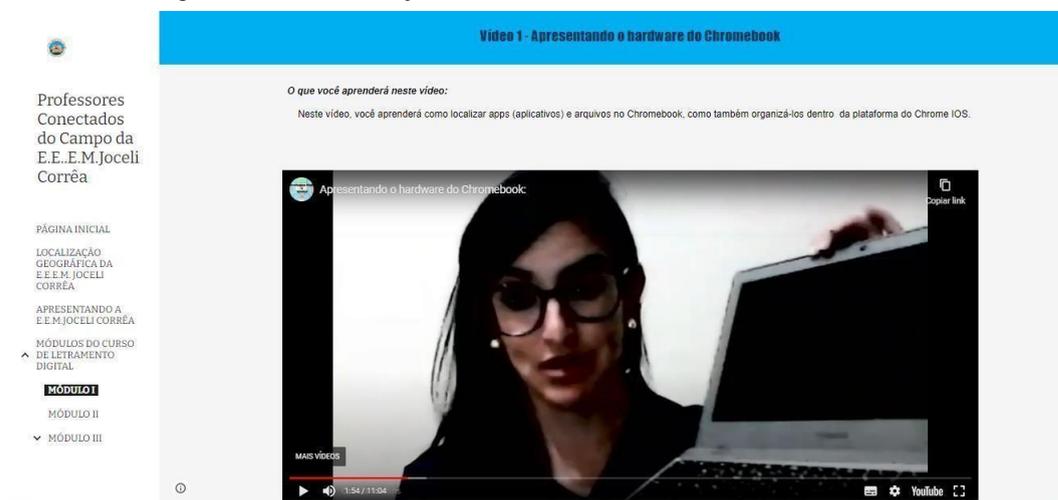
Nas Figuras 19, 20 e 21 são apresentadas as *interfaces* disponibilizadas ao usuário.

Figura 19 – Interface inicial da aba do Módulo I.



Fonte: Autora (2022).

Figura 20 – Demonstração de um dos vídeos do curso do Módulo I.



Fonte: Autora (2022).

Figura 21 – Manual do *Chromebook* disponibilizado para os usuários do curso.



Fonte: Autora (2022).

6.3.2 Segundo módulo

Neste segundo módulo, o usuário realizou um *tour* sobre todos os menus e interfaces do *Pacote Office* do seu *Chromebook*, o *Docs*. Neste módulo, foram disponibilizados 16 vídeos tutoriais e todo um Manual Básico do *Docs*. Nas Figuras 20 e 21, são apresentadas as *interfaces* disponibilizadas ao usuário:

Figura 22 – Interface inicial do Módulo II.



Fonte: Autora (2022).

Figura 23 – Demonstração de um dos vídeos do curso do Módulo II.

Fonte: Autora (2022).

Professores Conectados do Campo da E.E.E.M. JOCELI CORRÊA

PÁGINA INICIAL

LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DA E.E.E.M. JOCELI CORRÊA

APRESENTANDO A E.E.M. JOCELI CORRÊA

MÓDULOS DO CURSO DE LETRAMENTO DIGITAL

MÓDULO I
 MÓDULO II
 MÓDULO III

Vídeo 1- Apresentando a Interface Inicial do Docs

APRESENTANDO A INTERFACE INICIAL DO DOCS

Neste vídeo será apresentado a interface inicial do google docs, formas de acesso, galeria de modelos e a operacionalização pra criação de diversos tipos de documentos de forma interativa e colaborativa.



6.3.3 Terceiro módulo

Plataforma formativa com vídeos tutoriais, imagens ilustrativas e a produção de um guia ilustrativo de cada ferramenta (*apps*) trabalhada. Neste módulo, os usuários aprenderam as Ferramentas de Produção Didática para serem utilizadas como Metodologias Ativas. Iniciamos com o *Google Formulário*, *Google Apresentações* e o *Google Planilhas*, incorporando algumas outras possibilidades com variados *apps* que o *Google Workspace Education* apresenta, como:

6.3.3.1 *Jamboard* (e todas as potencialidades);

6.3.3.2 *Google Fotos*;

6.3.3.3 *Google sites*;

6.3.3.4 *Google Meeting*;

6.3.3.5 *Google Arts*;

6.3.3.6 *Goole Podcast*;

6.3.3.7 *Google Livros*;

6.3.3.8 *Google Museus*;

6.3.3.9 *Google Grupos*;

6.3.3.10 *Google Keep*.

Nas Figuras 24 e 25, são apresentadas as interfaces disponibilizadas ao usuário.

Figura 24 – Interface inicial do Módulo III.
Fonte: Autora (2022).



Figura 25 – Primeiros cursos disponíveis.



Fonte: Autora (2022).

6.3.4 Metodologias Ativas

Embora a presença das TDICs nos meios didáticos seja importante, na plataforma priorizamos a utilização das ferramentas proporcionadas pelo *Google Workspace*, sistema operacional do *Chromebook* utilizado pelos educadores e educandos. Com o propósito de apoiar e enriquecer ainda mais a prática educativa dos educadores e contribuir com conteúdos e sugestões eficazes e enriquecedores, apresentamos o módulo Metodologias Ativas, em que os

usuários são orientados a utilizar Recursos Educacionais Abertos (REAs) que não necessitam de instalação de um *software* no *Chromebook*, ou seja, podem ser utilizados diretamente na *web*, instigando-os e estimulando-os a investigar e criar sequências didáticas cada vez mais inovadoras, conforme ilustrado na Figura 26.

Neste módulo, os professores encontraram vídeos tutoriais, imagens ilustrativas e a produção de um guia ilustrativo de cada ferramenta (*apps*) trabalhada. Seguem as ferramentas:

6.3.4.1 *Kahoot*;

6.3.4.2 *Canva*;

6.3.4.3 *Quizizz*;

6.3.4.4 *Powtoon*;

6.3.4.5 *Padlet*.

Figura 26 – Primeiros cursos disponíveis – *Kahoot*.



Fonte: Autora (2022).

A seguir, estão descritas as ferramentas disponíveis para os usuários da plataforma.

6.3.4.1 *Kahoot*

Ferramenta utilizada no formato *web*, apresentando a possibilidade de também ser instalado o *software*, principalmente no dispositivo *mobile*. A perspectiva de trabalhar a ferramenta foi para ser utilizada no *Chromebook*. Sendo assim, o *Kahoot* é uma das plataformas que auxiliam na criação de conteúdos dinâmicos, que também otimizam as rotinas dos profissionais da educação. Através do *Kahoot*, profissionais da educação e alunos ao redor do mundo podem criar, compartilhar e jogar jogos e quizzes interativos para melhorar a absorção

de matérias e disciplinas, além de se reunirem em videoconferências (BSB STACK, 2022).

A Figura 27 demonstra como a ferramenta foi apresentada na plataforma, ou seja, o vídeo do passo a passo, mais o manual da ferramenta, em caso de persistirem dúvidas. Além disso, sempre foi oferecido o suporte no formato presencial.

Figura 27 – Aprendendo a fazer jogos com o Kahoot.



Fonte: Autora (2022).

6.3.4.2 Canva

Ferramenta utilizada no formato *web*, apresentando a possibilidade, também, de ser acessada em dispositivo *mobile*. A perspectiva em que foi trabalhada a ferramenta foi para ser utilizada no *Chromebook*, dispositivo que a escola dispõe para o trabalho pedagógico. Sendo assim, o *Canva* é uma plataforma de *design* gráfico que permite aos usuários criar gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais. Está disponível *online* e em dispositivos móveis e integra milhões de imagens, fontes, modelos e ilustrações (CANVA, 2022).

A Figura 28 ilustra como a ferramenta foi apresentada na plataforma, isto é, o vídeo do passo a passo, juntamente com o manual da ferramenta, em caso de dúvidas, cabendo destacar que sempre foi oferecido o suporte no formato presencial.

Figura 28 – Aprendendo a trabalhar com o Canva.



Fonte: Autora (2022).

6.3.4.3 Quizizz

Ferramenta utilizada no formato *web*, com a possibilidade de ser acessada em dispositivos *mobile*. A ferramenta foi trabalhada para ser utilizada no *Chromebook*. O *Quizizz* é um *software* que permite utilizar e criar “quizes” para jogar em sala de aula ou como trabalho de casa. Cada pergunta tem duas ou mais opções de respostas. Pelo menos uma delas tem que ser verdadeira.

A Figura 29 demonstra como a ferramenta foi apresentada na plataforma, por meio do vídeo do passo a passo e do manual da ferramenta, para situações de dúvidas. Ressalta-se que sempre foi oferecido o suporte no formato presencial.

Figura 29 – Trabalhando com o Quizizz.



Fonte: Autora (2022).

6.3.4.4 Powtoon

Ferramenta utilizada no formato *web* e com possibilidade de ser acessada em dispositivos *mobile*. A perspectiva de trabalho da ferramenta foi para ser utilizada no *Chromebook*, sendo que o *Powtoon* é uma ferramenta de criação de vídeo animado.

Na Figura 30, consta a demonstração de como a ferramenta foi apresentada na plataforma, incluindo o vídeo do passo a passo e o manual da ferramenta, sendo que sempre foi oferecido o suporte no formato presencial.

Figura 30 – Aprendendo a fazer animações com o *Powtoon*.



Fonte: Autora (2022).

6.3.4.5 Padlet

Ferramenta no formato *web*, com acesso em dispositivos *mobile*. A ferramenta foi trabalhada para ser utilizada no *Chromebook*. O *Padlet* permite criar quadros virtuais para organizar a rotina de trabalho, estudos ou projetos pessoais. O recurso possui diversos modelos de quadros para criar cronogramas, que podem ser compartilhados com outros usuários e que facilitam visualizar as tarefas em equipes de trabalho ou por instituições de ensino (TECHTUDO, 2022).

Na Figura 31, é demonstrado como a ferramenta foi apresentada na plataforma, cabendo destacar o vídeo do passo a passo e o manual da ferramenta, para casos de dúvidas. Além disso, sempre foi oferecido o suporte no formato presencial.

Figura 31 – Aprendendo a fazer painéis interativos com o Padlet.



Fonte: Autora (2022).

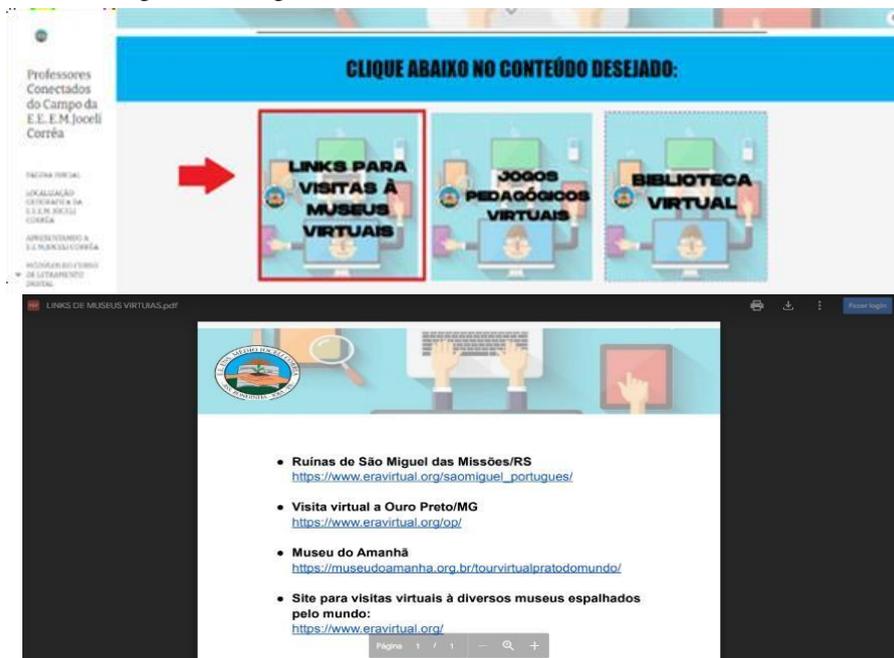
6.3.5 Acervo pedagógico digital

No intuito de contribuir cada vez mais com um fazer pedagógico que envolva as TDICs, a pesquisadora proporcionou aos usuários uma aba na plataforma onde os mesmos podem encontrar diversos materiais pedagógicos que colaboram com seus planejamentos. Essa seção conta com seis subpáginas *linkadas* que os direcionam para páginas de materiais didático-pedagógicos abertos que estão disponíveis na *web*. Desta forma, pretende-se proporcionar o acesso e a operacionalização das diferentes possibilidades pedagógicas que esse material apresenta. As subpáginas estão descritas a seguir:

6.3.5.1 Links para visitas a museus virtuais

Ao clicar nessa aba, o usuário será direcionado para uma página onde será possível encontrar *links* de diversos museus espalhados pelo Brasil e pelo mundo, que possuem sistemas de visitação virtual. A Figura 32 mostra esse direcionamento do usuário.

Figura 32 – Página de direcionamento – visitas virtuais a museus.



Fonte: Autora (2022).

6.3.5.2 Jogos Pedagógicos Virtuais

Ao clicar nessa aba, o usuário será direcionado para uma página onde será possível encontrar *links* de diversos jogos que estão disponíveis na rede *web* de forma aberta, porém, reunidos todos em uma pasta, onde será possível o professor verificar e utilizar qualquer jogo, conforme as possibilidades metodológicas do seu planejamento. A Figura 33 ilustra o direcionamento do usuário.

Figura 33 – Página de direcionamento – jogos pedagógicos virtuais.

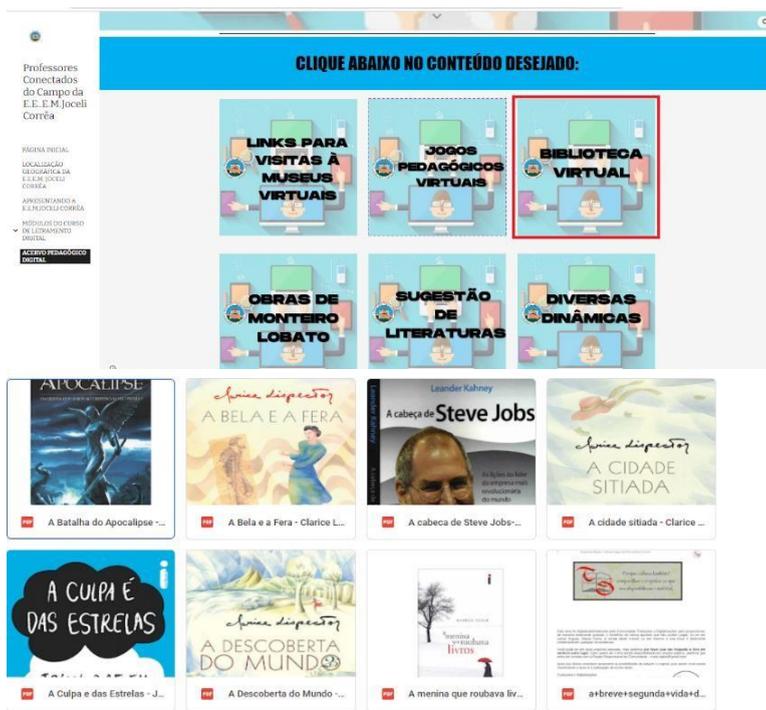


Fonte: Autora (2022).

6.3.5.3 Biblioteca Virtual

Ao clicar nessa aba, o usuário será direcionado para uma página onde será possível encontrar *links* de diversos livros infantojuvenis que estão disponíveis na rede *web* de forma aberta, porém reunidos todos em uma pasta, onde será possível o professor verificar e utilizar qualquer livro, de acordo com as possibilidades metodológicas do seu planejamento. Na Figura 34 tem-se o direcionamento do usuário.

Figura 34 – Página de direcionamento – biblioteca virtual.

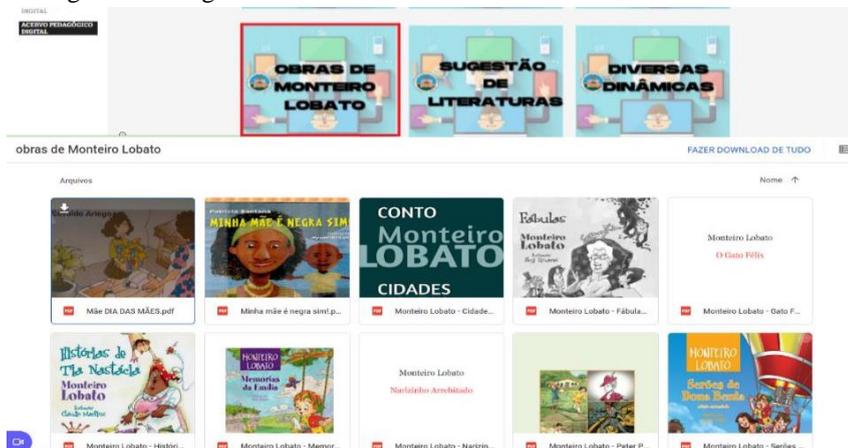


Fonte: Autora (2022).

6.3.5.4 Obras de Monteiro Lobato

Ao clicar nessa aba, o usuário será direcionado para uma página com *links* de diversos livros infantojuvenis de Monteiro Lobato, disponíveis na *web* de forma aberta, porém reunidos em uma pasta, onde será possível o professor verificar e utilizar qualquer livro, conforme as possibilidades metodológicas do seu planejamento. Essa aba é direcionada principalmente a professores da Educação Infantil e Anos Iniciais. A Figura 36 ilustra o direcionamento do usuário.

Figura 35 – Página de direcionamento – obras de Monteiro Lobato.



Fonte: Autora (2022).

6.3.5.5 Sugestão de Literaturas

Ao clicar nessa aba, o usuário será direcionado para uma página com *links* de diversos livros de cunho pedagógico sobre tecnologias na educação, disponíveis na *web* de forma aberta, reunidos em uma pasta. O professor pode verificar e utilizar qualquer livro, conforme preferências. A Figura 36 ilustra o direcionamento.

Figura 36 – Página de direcionamento – sugestão de literaturas.



Fonte: Autora (2022).

6.3.5.6 Diversas Dinâmicas

Ao clicar nessa aba, o usuário será direcionado para uma página onde será possível encontrar *links* de diversos livros com várias dinâmicas para serem realizadas com os alunos e que estão disponíveis na rede *web* de forma aberta, porém, reunidas em uma pasta onde será possível o professor verificar e utilizar qualquer livro, de acordo com as suas preferências. A Figura 37 evidencia o direcionamento do usuário.

Figura 37 – Página de direcionamento – diversas dinâmicas.



Fonte: Autora (2022).

6.3.6 Avaliação do processo formativo

Chegamos ao momento mais importante deste trabalho: o da avaliação. Um percurso de formação em Letramento Digital que visou uma relação horizontal do processo formativo, sendo que a condução com os educadores da mencionada escola partiu da demanda, realidade e necessidade de cada educador. Desta forma, a percurso inicial dos módulos deu-se através da consulta aos sujeitos envolvidos nesse processo formativo. Acredita-se que desta forma, horizontal e democrática, os educadores se sentiram protagonistas de seu percurso formativo, tendo a possibilidade de interagir e colaborar nas ações de formação continuada. Percurso este que se iniciou em março de 2020 com a inesperada e assustadora pandemia de Covid-19, onde o processo de virtualização do real transformou espaço e tempo, transformando consequentemente relações, identidades, competências comunicativas e interconexões locais.

Percebe-se que, desde o primeiro encontro formativo presencial, em 2020, quando projetava-se a proposta de formação que deu origem a esse produto de mestrado, bem como todo o suporte oferecido aos professores e à gestão da escola, no decorrer deste tempo, tudo foi longo e lento, e ainda está e continuará em construção.

Durante este período, modificaram-se currículos, políticas públicas, relações pedagógicas entre educadores, educandos e comunidade escolar. Citações que parecem “clichês”, mas que ainda perturbam a mente de muitos professores. Afinal, todo esse processo ocasionou uma avalanche de mudanças didático-pedagógicas, de concepções filosóficas e sociológicas que permeiam a educação como um todo.

Diante disso, é extremamente difícil avaliar um processo formativo de professores, principalmente de uma escola do campo, em uma área de reforma agrária, onde todos os sujeitos envolvidos tiveram que superar os desafios impostos pela ordem espaço temporal, pela cultura, pela economia e pelas tecnologias. Santos (1996, p. 51) alerta e analisa essa contínua mudança nos arranjos espaciais e como os fluxos concentram e transformam o tempo humano na sociedade científico-informacional:

Essa reconstituição permanente dos espaços tem uma substância científico-tecnológica informacional. Não é nem meio natural, nem meio técnico. A ciência, a tecnologia e a informação estão na mesma base de todas as formas de utilização e funcionamento do espaço, ao mesmo passo que participam da criação de novos processos vitais e da produção de novas espécies animais e vegetais.

Os desafios foram imensos para todos. Contudo, não podemos esquecer que ainda não superamos e no sentido da educação ainda estamos caminhando em direção ao “futuro da educação”, que insistentemente não chega, apesar de estarmos “apurando o passo”. Com esta analogia, avalio o processo formativo em que tive a honra de participar durante o período de 2020 a 2022. Cada material produzido para as formações, a preparação da plataforma, os suportes oferecidos aos professores, foram pensados de forma estratégica, pedagógica, social e, acima de tudo, humana, respeitando o tempo de cada um e a disposição dos educadores e da gestão da escola em aceitar e receber o trabalho que este estudo se propôs a realizar.

No decorrer do caminho, encontramos o desânimo profissional, a resistência ao aparato tecnológico e às mudanças pedagógicas que a pandemia acelerou na educação. No entanto, com muito diálogo e trabalhos motivacionais, foi possível verificar que o grupo de educadores, apoiado pela equipe gestora da referida instituição de ensino, optou por despir-se das velhas convicções e abriu-se para o novo momento que a realidade educacional estava exigindo.

Com um olhar cauteloso, ia ouvindo confissões, sentindo angústias e até mesmo certo medo nos olhos aflitos de muitos educadores. O que via aumentava a minha curiosidade em querer saber mais do universo da docência nos tempos da tecnologia e de como poderia estar auxiliando-os nesse processo. O que sentia nesses momentos? Ficava maravilhada, assustada, preocupada, emocionada... Diversos sentimentos ainda perturbam-me ao ler muitos textos

produzidos nesses momentos de observação.

E foi desta maneira que os professores participaram ativamente dos encaminhamentos formativos em tecnologias digitais educacionais, formação a qual, neste período, me propus a realizar e que não será um processo findado com a entrega deste estudo, pois ainda continuarei com esta equipe gestora e estes profissionais da educação, oferecendo-lhes todo o suporte tecnológico e metodológico para a implementação em sala de aula.

Do mesmo modo, o *site* Professores Conectados do Campo da E. E. E. M. Joceli Corrêa continuará em contínua manutenção e atualização com a colaboração de todos, sendo construído e enriquecido continuamente por todos, como uma rede colaborativa de compartilhamento pedagógico, metodológico e de formação.

Contudo, o processo de aprendizagem dos professores dos recursos Tecnológicos Digitais da Informação e Comunicação foi lento. Quando foi proposto todo o cronograma do processo formativo, foram elencadas várias ferramentas para uso pedagógico em sala de aula pelos professores. Entretanto, observou-se que estes possuem determinadas limitações operacionais com as TDICs, ou seja, levam mais tempo até dominarem as ferramentas e sentirem-se seguros para a utilização e operacionalização em suas aulas. Afinal, o professor não leva para a sala de aula o que ele não domina ou não se sente seguro em utilizar e ainda existe o paradigma de que o professor deve ser o detentor do saber e não o mediador do conhecimento.

Assim sendo, respeitando o ritmo do coletivo dos profissionais, realizamos este estudo e o trabalho como formadora em TDICs na área de educação. No último encontro presencial, realizado no mês de dezembro de 2022, foi possível observar o quanto os professores estão engajados no processo formativo, demonstrando motivação em aprender mais do que já foi proporcionado. No entanto, ainda precisam estar com permanente suporte, encorajamento e formação continuada nesta área, para que as suas práticas e o seu fazer pedagógico não retrocedam no sentido tecnológico.

Desta maneira, a Escola Joceli Corrêa, uma escola do campo, está vitalmente inserida nessa sociedade da informação. E isso foi compreendido por seus educadores, sendo que ao longo deste tempo de acompanhamento realizado neste trabalho, foi possível verificar que os mesmos entenderam a exigência dessa inserção, as maneiras como ela se efetiva, a interlocução entre educadores e educandos que tem que existir para transformar a informação em saber e a afirmação de uma nova pedagogia baseada no princípio educativo de uma sociedade permeada e dominada pelas TDICs.

Tais fatores exigiram uma outra escola, uma outra postura pedagógica da gestão e da equipe de educadores e uma sala de aula reconstituída. Afinal, não trata-se de uma questão de

conveniência, ou do “querer do professor” ou arbitrária escolha. A inserção da escola com práticas pedagógicas que envolvam as TDICs é uma realidade na qual já estamos inseridos. Ainda, de acordo Mendes, Rodrigues e Soeiro (2020, p. 26):

É inegável que a atual era digital trouxe vários espaços diferenciados de educação, os ambientes virtuais de aprendizagem, e isso não significa que a escola, instituição milenar e consagrada será extinta, pelo contrário, ela se redimensiona em forma e espaço, no entanto, continuará sendo uma instituição que tem a função social de democratizar uma educação de qualidade que forma cidadãos críticos. Portanto, terá que aprender a conviver em harmonia com os espaços virtuais e a nova maneira de se obter informações. Não significa que teremos duas escolas distintas, a presencial e a virtual, ditamos que esta se fundirá em uma única escola, mas com um novo aspecto, aspecto esse que contemple o papel do professor enquanto tutor e da tecnologia como um meio para produção e disseminação do conhecimento.

Frente a tudo que vivenciamos no decorrer deste processo de pesquisa, é de grande alegria observar que os professores que participaram das formações motivaram-se em realizar outros cursos na área tecnológica digital educacional, inclusive com pós-graduações, além do que está sendo disponibilizado. Despertamos a motivação em aprimoramento profissional na área. E ao vê-los acessarem a plataforma e prestigiar os materiais inseridos, incorporando as aprendizagens percebidas nos seus planejamentos, compensa qualquer esforço ou dificuldade encontrada no decorrer deste processo de pesquisa e proposição. Inclusive, no último encontro presencial, foi solicitada a integração da plataforma no cronograma de formação dos professores da Escola Joceli Corrêa e a inclusão do acesso dos educandos à plataforma no ano de 2023, para que os mesmos também possam ter acesso aos conteúdos que estão sendo disponibilizados no *site*.

Afinal, este é um trabalho que não finda com a entrega e defesa do texto final, mas que prosseguirá com uma “longa vida” dentro dos contextos educacionais da Escola Joceli Corrêa, ou seja, continuaremos com a manutenção da plataforma (*site*) de acordo com as necessidades da gestão, dos educadores, educandos, da comunidade escolar e dos encontros presenciais formativos, que serão incluídos no calendário escolar do ano de 2023, para que a escola do campo tenha um olhar específico e criterioso na utilização das TDICs.

Diante de todas as descrições deste estudo de caso, evidencia-se – mediante todo este percurso, desde o contato com a escola, o estabelecimento de estratégias, o enfrentamento da pandemia da Covid-19, até a projeção e elaboração do *site* da escola – que foi um longo processo qualitativo e descritivo das práticas pedagógicas de uma escola do campo. E este estudo terá muitos reflexos educacionais. Afinal, a plataforma é aberta, podendo ser utilizada por qualquer escola ou usuário que estiver disposto a aprender e qualificar seu fazer pedagógico dentro dos

contextos tecnológicos. A equipe gestora da Escola Joceli Corrêa solicitou-me se era possível a divulgação do *link* da plataforma para outras escolas de áreas de reforma agrária, o que deixa evidente a importância social e educacional deste trabalho.

Outrossim, em conversas com a equipe gestora da instituição, foi possível constatar que a mesma percebe uma mudança pedagógica e comportamental frente às TDICs após o início das formações que aconteceram desde meados do ano de 2020 e que foi potencializada com a implantação e acompanhamento da plataforma do *site* no decorrer de 2022. Neste sentido, cabe destacar o relato do professor A.

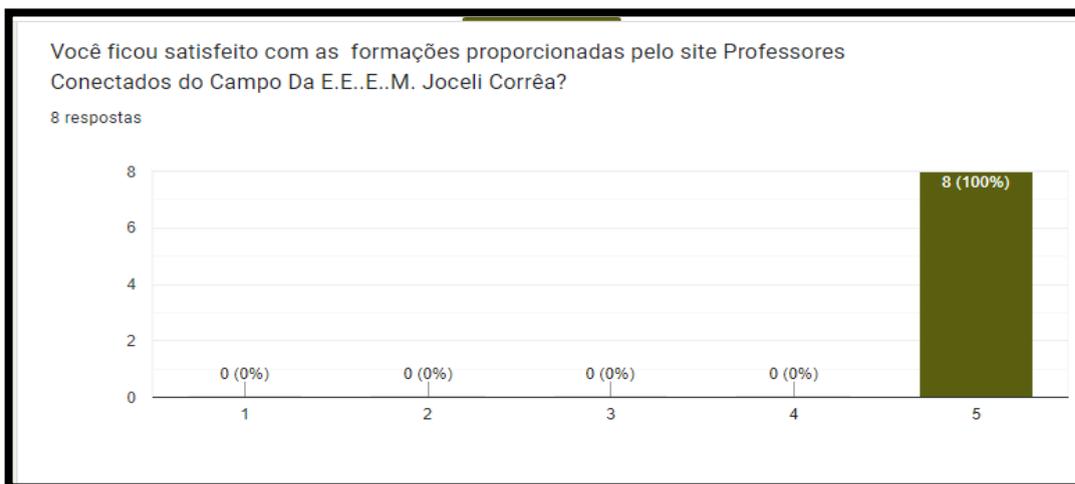
A evolução em relação ao uso das tecnologias no grupo escolar, na Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa, lugar em que trabalho também, no período pós-pandemia, percebo que é visível, pois majoritariamente ocorreu uma mudança, evolução em relação ao uso das tecnologias como ferramentas pedagógicas, que vieram a somar no processo de ensino e aprendizagem. Percebemos que desde os avisos para os estudantes são feitos via Canva, aplicativo que aprendemos a usar. O *classroom*, outro ambiente virtual que nos permitiu utilizar a publicação de conteúdos, com texto, *links*, videoaula... Explicações extras que nos interessam, o uso dos documentos compartilhados por meio das contas corporativas nos permitiu avançar na forma de compartilhar documentos, corrigir trabalhos... Enfim, o uso das tecnologias veio para ficar, sendo necessário nos aperfeiçoarmos sempre e cada vez mais, pois é um universo mágico que, se bem usado, proporciona uma metodologia dinâmica e criativa. No entanto, existem aqueles colegas que se limitam ainda em utilizar, dar continuidade e ir adiante no uso das tecnologias em sala de aula, temos uma pequena parcela que teve mais dificuldade em utilizar, que está realizando o uso em menor proporção, porém utilizam também. O uso dos *Chromebooks* é disputado, bem como o uso das tecnologias educacionais que temos na escola. Existe uma agenda e essa é disputadíssima, a folha está sempre lotada. E as formações proporcionadas pela professora Camila vieram ao encontro das nossas necessidades.

Com a leitura do relato, é possível observar que todo estudo e intervenção provocados por essa pesquisa obtiveram resultados e que este processo ainda está em construção. Acredita-se que mesmo com o findar deste estudo, contudo, com o prosseguimento deste trabalho, cada vez mais a escola do campo estará inserida nos processos de virtualização e dinamização do conhecimento da era da cultura da informação. Vale ressaltar que não adiantam políticas públicas que enviem recursos para aquisição de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação se não houver formação continuada adequada à realidade das escolas, principalmente quando falamos em escola do campo. Afinal, os recursos, como tais, não valem por si, mas pelo uso que fazemos e pelo tratamento pedagógico ao qual são submetidos.

Considerou-se importante uma avaliação, também, específica do *site* Professores Conectados do Campo da E. E. E. M. Joceli Corrêa. Para isso, foi disponibilizado um questionário de avaliação do *site* (como pode ser conferido no Apêndice C) aos participantes do processo formativo. O questionário era composto por cinco perguntas não obrigatórias,

sendo facultativa a identificação dos respondentes. Quando questionados sobre: “Você ficou satisfeito com as formações proporcionadas pelo site Professores Conectados do Campo da E. E. M. Joceli Corrêa?” (de uma escala de 1 a 5, onde 1 é não satisfeito e 5 é muito satisfeito), os participantes da pesquisa responderam, de forma unânime, que estavam muito satisfeitos, conforme evidencia a Figura 38.

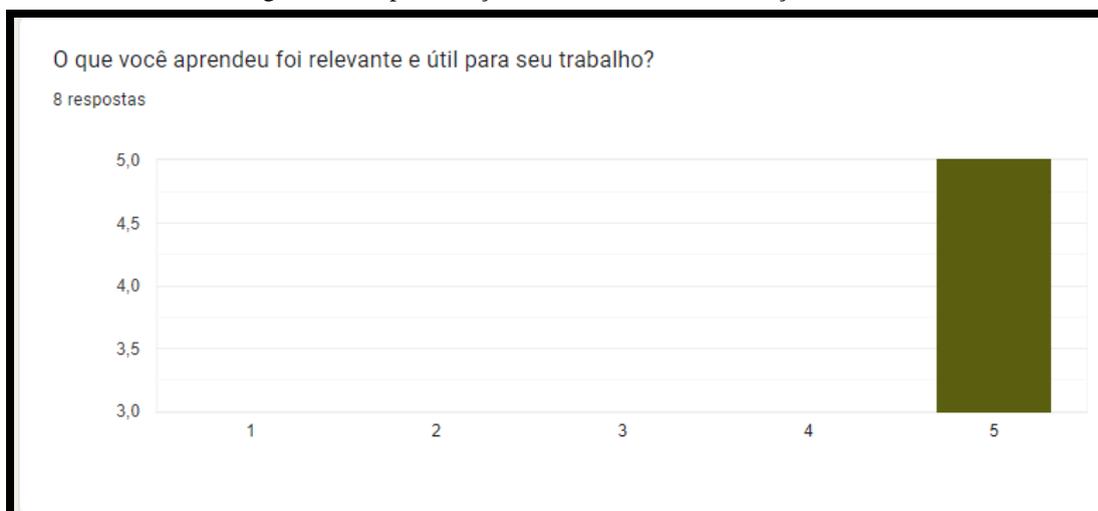
Figura 38 – Apresentação dos resultados de avaliação do site.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Ao serem questionados sobre: “O que você aprendeu foi relevante e útil para seu trabalho?” (de uma escala de 1 a 5, onde 1 é pouco útil e 5 é muito útil), os participantes responderam, de forma unânime, que estavam muito satisfeitos, conforme a Figura 39.

Figura 39 – Apresentação dos resultados de avaliação do site.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Quando questionados sobre: “Quais foram os pontos mais importantes?”, os participantes da pesquisa apresentaram respostas diversas, de acordo com o Quadro 4.

Quadro 4 – Apresentação dos resultados de avaliação do *site*.

Professor B: “ <i>A possibilidade de inovação na educação</i> ”.
Professor C: “ <i>A parte metodológica, de como aplicar em sala de aula</i> ”.
Professor D: “ <i>Vislumbrar o uso de metodologias ativas em sala de aula de modo a aproximar os estudantes dos objetos de conhecimento de forma exitosa</i> ”.
Professor E: “ <i>As falas dispositivas que teve durante a formação</i> ”.
Professor F: “ <i>Atualização sobre as tecnologias digitais e seus usos em sala de aula</i> ”.
Professor G: “ <i>Novas metodologias envolvendo as tecnologias, uso de recursos e app para uso direto com os alunos</i> ”.
Professor H: “ <i>O aporte com o uso do Chrome e suas utilidades</i> ”.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Quando questionados sobre: “Você ficou satisfeito com o conteúdo do *site* ?” (de uma escala de 1 a 5, onde 1 é fraco e 5 é excelente), os participantes da pesquisa responderam, de forma unânime, que estavam muitos satisfeitos, segundo é evidenciado na Figura 40.

Figura 40 – Apresentação dos resultados de avaliação do *site*.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Ao serem questionados sobre: “Algum *feedback* geral sobre as formações disponibilizadas no *site* e presencial?”, os participantes responderam conforme o Quadro 5.

Quadro 5 – Apresentação dos resultados de avaliação do site.

Professor B: <i>“Essas formações são ótimas. Nos apresentam ferramentas simples e práticas de serem usadas em sala de aula”.</i>
Professor C: <i>“Parabenizar a Camila por aceitar o desafio de trabalhar com pessoas, muitas delas avessas à tecnologia, e fazê-las ver a educação sob um novo viés”.</i>
Professor D: <i>“Ajudou muito no nosso dia a dia, em nossas metas de educadores que precisamos nos atualizar e entender, apreender mais sobre as tecnologias para que essas metas como educadores possam ser alcançadas com os objetivos aos quais pretendemos com os nossos educandos”.</i>
Professor E: <i>“Propostas muito boas e a formação trabalhando direto na metodologia, o que facilita na implantação no sistema educacional. A proposta de trabalho foi atingida, teve qualidade no trabalho desenvolvido, como passar dessa teoria efetiva para turmas em escola”.</i>
Professor F: <i>“Uma formação muito útil, tanto pessoal como profissionalmente, conteúdo atual, bem preparado e muito bem explicado, de uma forma de fácil entendimento. Já coloquei em prática vários aprendizados. Muito Obrigada!”.</i>
Professor G : <i>“Entender o passo a passo sobre o software, que me permitiu entender como usá-lo melhor”.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Com estas avaliações e análises da pesquisadora, percebe-se a sensibilidade das interfaces de todo esse processo de formação continuada docente, referenciais claros para o entendimento de novas implicações e dos desafios para a ação educacional na escola em questão. Deste modo, transformou-se em ação o tema de pesquisa e a hipótese deste trabalho, onde a proposição exploratória se decompõe em intervenções e contribuições na realidade educacional das escolas do campo. Pois se tem a convicção de que esta plataforma será amplamente divulgada por seus usuários para outros educadores do campo que atuam pelo nosso país. Além disso, a plataforma poderá continuar sendo utilizada para outras formações que a escola julgar importante, podendo ser oferecida para os alunos e a comunidade escolar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, objetivou-se discutir alguns aspectos sobre o processo de Formação dos Professores em Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação das escolas do campo, pegando como referência uma escola do campo em uma área de reforma agrária do interior do município de Jóia/RS. Procurando refletir sobre as questões levantadas na introdução, desenvolveu-se o texto da dissertação trazendo os autores que se dedicam ou se dedicaram ao campo de estudo da Educação do Campo e das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Faz com que este estudo não tenha “ponto final”, mas algumas “reticências”, afinal, a tecnologia é muito dinâmica e cíclica para o ensino se contentar em apenas conhecer e utilizar a tecnologia. É preciso aprofundar-se, ter sede de conhecimento e discernimento sobre este novo cenário que a educação PRECISA desenvolver, para que a escola dentro de um curto período de tempo não torne-se obsoleta. É necessário fazer perguntas simples, mas fundamentais, abordando os *por quês* e *para quês*, antes mesmo de saber como fazer alguma coisa. Se essas reflexões não responderem a contento para ser um meio para atingir a condição de ensino e aprendizagem, alguns pontos podem ser revistos. Isso porque devemos tirar o máximo proveito dos recursos com a clara finalidade educativa, de modo que os estudantes não sejam apartados da evolução tecnológica e que seu uso seja consciente e agregador, tanto no que se refere à tecnologia em si, como se constituindo em instrumento de aprendizagem em outras disciplinas (TUPY *et al.*, 2022, p. 82). Sendo assim, o professor precisa acreditar que, refletindo a ação e sobre a ação, ele poderá imprimir maior qualidade em sua prática pedagógica. A apropriação de saberes e conhecimentos, ou seja, os processos de ensino e de aprendizagem se dão na interação do sujeito consigo mesmo, com os outros sujeitos e com os objetos de conhecimento (MARTINS *et al.*, 2020, p. 23).

Com este estudo de caso, foi possível comprovar que a escola do campo necessita de um projeto e uma proposta educativa contextualizada, que aborde e construa conhecimentos a partir das questões que tenham relevância para esta realidade, para que assim permitam uma intervenção social prepositiva. Sendo assim, a Escola Joceli Corrêa é uma escola do campo que possui a clareza do lugar social que ocupa, que afirma a importância do aprender a aprender, o que significa que o ensino transforma as informações em conhecimento ou em posturas diante de determinadas situações da vida. A Escola Joceli Corrêa é fonte de informações atualizadas e diversificadas, que articula uma comunidade camponesa e contribui de fato para o seu crescimento, fortalecimento e desenvolvimento. Através de suas práticas pedagógicas e concepção de currículo, proporcionam o movimento da realidade e processam como conteúdos

formativos. A Escola Joceli Corrêa possui educadores que, através de sua prática, apresentam um currículo que tem a relação com o trabalho da terra juntamente com o viés tecnológico. No sentido de estabelecer um vínculo entre educação e tecnologia, onde não somente os estudantes sejam contemplados, mas também as comunidades que as circundam. A fim de que os grupos sociais que vivem no campo também possam se apropriar das inovações da contemporaneidade. O fio condutor deste processo é a escola, que passa aos seus educadores que mediam esses conhecimentos com seus alunos e estes espalham pela comunidade escolar, fazendo com que todos sejam “contaminados” e atingidos pelas inovações que as TDICs proporcionam. Valorizando, assim, a cultura dos grupos sociais que vivem no campo, vinculadas aos desafios do tempo histórico em que vivem educadores e educandos perante as opções sociais e tecnológicas em que estão envolvidos.

Com todo o processo de renovação pedagógica que ocorreu de forma mais intensa e contínua desde o ano de 2020, onde exigiu-se uma busca por parte dos educadores pela qualificação profissional para que se contruam metologias que permitam a vivência de novas alternativas pedagógicas no próprio processo de formação. Frente a isso, podemos afirmar que os objetivos propostos para este trabalho foram atingidos. Através de estudos bibliográficos, conversas, estudos em documentos da escola, reflexões sobre o tema proposto para o desenvolvimento do estudo de caso, conseguimos conhecer de forma detalhada e profunda a realidade da educação do campo em nosso país. Embora a produção bibliográfica sobre Educação do Campo no Brasil foi quase extinta dos anos de 2014 para cá, pelo fato da aniquilação dos recursos e políticas públicas destinadas a essa modalidade de educação por parte do governo federal. Podemos afirmar que os educadores do campo demonstraram resistência diante de tantos “ataques” aos direito à educação do campo. Ao ler este estudo de caso, é possível constatar que historicamente o Brasil possui um círculo vicioso e perverso de um sistema educacional que ainda desvaloriza o trabalho dos educadores do campo e que coloca o meio rural como um “atraso” ou até mesmo como penalidade, e não como uma escolha de vida. É de extrema urgência que essas concepções que aprisionam o debate sobre a Educação no Campo em nosso país sejam rompidas. Para que os educadores do campo tenham a dimensão de criar as suas formações continuadas, incluindo suas demandas e necessidades metodológicas, permitindo assim novas vivências pedagógicas, tecnológicas-digitais no seu processo formativo. Todo processo de pesquisa almejava responder e propor soluções pedagógicas sobre esse viés pedagógico. Outra questão importantíssima a ser considerada neste estudo é a questão das raríssimas produções autorais que mencionem a educação do campo em suas obras sob o viés da tecnologia. O campo é um dos principais palcos do processo de inovação tecnológica

proporcionada pelas TDICs.

Muitos desafios ao logo deste estudo de caso colocaram em dúvida a conclusão do mesmo. A pandemia de Covid-19 “empobreceu” o processo de pesquisa com o afastamento dos profissionais dos ambientes escolares, mas não da escola, o que dificultou e aumentou a tensão nos encontros realizados com a equipe diretiva e os professores no decorrer da pesquisa, apesar de alguns deles serem realizados por meio de plataformas digitais. Ser pesquisadora em tempos tão incertos como de uma pandemia também foi um ato de resitência. Assim sendo, concordamos quando Martins *et al.* (2020, p. 28) afirma que:

Contudo, é necessário o desenvolvimento de políticas públicas que dotem o professor de capacidade e domínio dessas ferramentas que irão aplicar com seus alunos nos diversos contextos educativos. Do contrário, não há como falar em mudanças na educação, uma vez que o professor não levará para a sala de aula metodologias as quais ele não possui domínio instrumental. Outro aspecto que ficou claro neste estudo é a questão das estruturas físicas, da facilitação e da colaboração de acesso aos meios digitais e tecnológicos por educadores e educandos, com um projeto pedagógico coerente e com propósitos claros, para que ocorra a transformação desses espaços em processos permanentes de aprendizagem.

Chegamos então ao ponto crucial deste estudo de caso, que é o produto final com o objetivo de proporcionar e formar professores na área das TDICs. Um processo pelo qual a pesquisadora teve que ocupar um espaço de mediadora, onde primordialmente deveria levar em consideração os saberes daquele grupo de professores e encorajá-los a desvendarem as novas tecnologias e atribuições de significado que poderiam ser realizadas por aqueles sujeitos. Desvendou-se até aqui o grande desafio, afinal, o professor é um adulto, e mediar relações de aprendizagem com adultos nem sempre configura-se numa tarefa fácil. Foi necessário que a pesquisadora pensasse em estratégias que mobilizassem as tividades mentais dos sujeitos e novas ferramentas cognitivas para que os mesmos alcançassem uma relação de diálogo e construção com as tecnologias. Placco *et al.* (2015, p. 86) contribui dentro dessa caminhada formativa quando menciona que:

O aprender envolve atribuir significações e engendrar relações únicas com o saber. Mobiliza experiências vividas pelo sujeito em sua interação com outros significativos e em sua inserção no mundo. É um processo permeado por afetos, desejos, expectativas, vontades, os quais interferem na aprendizagem e também são aprendidos.

A complexidade que este estudo de caso envolveu foi imensa, afinal, quando eu estou falando de uma formação de professores, eu estou me referindo a múltiplos processos que envolvem desde a aprendizagem dos educadores até o ensino dos educandos. Ou seja, perpassa

todos os sujeitos da escola, que vai da gestão ao educando. Para tanto a disponibilidade, a subjetividade, a comunicação e expressão em função da aprendizagem são essenciais.

Chega-se ao término deste estudo, mas não do processo formativo dos educadores da Escola Joceli Corrêa, pois continuaremos com este trabalho para, quem sabe, o produto final (o *site*) seja cada vez mais aprimorado, se constituindo como uma grande rede colaborativa pedagógica para outras escolas do campo. Além disso, continuaremos com nosso trabalho formativo com os educadores, inclusive a escola almeja que seja estendido para alunos e a comunidade escolar. Em toda essa caminhada, na busca por entender os desafios postos aos educadores das escolas do campo na sociedade da informação, se espera encontrar algumas respostas, provisórias e parciais, ao mesmo tempo em que se abrem muitas outras perguntas. O escutar e o falar, o ler e o escrever, o navegar pelo mundo das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, se fazem perante o acicate das interrogações que a vida e a profissão continuamente nos colocam, descortinando-se horizontes abertos e outras indagações. Diante desse cenário, podemos concluir que as TDICs estão presentes nas práticas das escolas do campo, sim! Transformando a aprendizagem de acesso às informações e o ensino, a transmissão de conhecimentos fixos, mediante a necessidade de transmutar a informação em conhecimento e fazê-lo significativo ao referi-lo às experiências de vida dos educandos. Pode-se concluir, ainda, que os educandos encontrados neste estudo são nativos digitais, pois a escola proporciona que estes sujeitos utilizem a tecnologia e se confrontem com os dinamismos socioculturais e com as demais áreas do saber.

Assim, finalizo esta dissertação consciente de seu aspecto inconclusivo e das muitas perguntas que não foram respondidas. Afinal, falar de educação e TDICs é exatamente isso, é ser marcado pela provisoriedade e dinamismo do conhecimento na sociedade moderna. Mas, o que fica disso tudo? A possibilidade de ir além, de superar na prática as muitas questões que aqui foram expostas. De fazer a Educação no Campo e a escola do campo se fortalecerem e se garantirem como um DIREITO e não uma ESMOLA. Ao me despedir aqui, quero deixar clara a minha pretensão em continuar com a temática dessa pesquisa para aprofundar os estudos. O estudo realizado até este momento não me pertence mais: está à mercê dos eventuais leitores e pesquisadores. Que continuemos a pesquisar, estudar, avaliar e divulgar as práticas pedagógicas que acontecem em “um lugarzinho no meio do campo” do nosso país!

REFERÊNCIAS

- _____. **A PEDAGOGIA DE PROJETOS NA IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA PLURAL** :: Fazer Pedagogia. Disponível em: <<https://fazerpedagogia2.webnode.com.br/news/a-pedagogia-de-projetos-na-implanta%C3%A7%C3%A3o-da-escola-plural/>>. Acesso em: 13 jun. 2023.
- _____. Dossiê MST Escola: caderno de educação n. 13. Edição especial. Documentos e Estudos 1990- 2001. São Paulo, ago. 2005
- ABBAGNANO, N.(1982). **Dicionário de Filosofia**. 2ª ED. São Paulo: Mestre Jou.
- ANDREI L. **Do Conceito à Estrutura Típica: Tudo Sobre Blogs!** Disponível em: <<https://www.hostinger.com.br/tutoriais/o-que-e-um-blog>>. Acesso em: 13 out. 2022.
- ANJOS, Alexandre Martins dos. SILVA, Glaucia Eunice Gonçalves da. **Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) na Educação UNIDADE I**, 2018, Universidade Aberta Do Brasil. Secretaria de Tecnologia Educacional Universidade Federal de Mato Grosso.
- ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma educação básica do campo: a educação básica e o movimento social no campo**. Caderno 2. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.
- ARRUDA, Marcos Ângelo. Athis enquanto política pública. *In: Seminário de Assistência Técnica em Habitação de Interesse Social*, 5, 2022, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: CAU, 2022.
- AURÉLIO, Dicionário. **Descobrimo a Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2014.
- B2B STACK. **Você sabe o que é Kahoot?** Entenda aqui como funciona. Disponível em: <https://blog.b2bstack.com.br/kahoot/>. Acesso em: 05 jan. 2023.
- BARBOSA, Rui. *In: BENEMANN, J. M.; CADORE, L. A. Estudo dirigido de Português*. São Paulo: Ática, 1975.
- BATISTA, Emerson de Oliveira. **Sistema de informação: o uso consciente da tecnologia para o gerenciamento**. São Paulo: Saraiva, 2004.
- BENJAMIN, César. CALDART, Roseli. **Projeto popular de escolas do campo**. *In: A ESCOLA DO CAMPO EM MOVIMENTO*,1999.
- BENTO, G. EaD na Educação Básica. Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. *In: Congresso Internacional Abed de Educação a Distância*, 25., 2019, Pernambuco. **Anais [...]**. Pernambuco: ABED, 2019.
- BLANCO, José Maria García; SUSTAETA, Pablo Navarro. **Más allá de lamodernidad? Las dimensiones de la información, la comunicación y sus nuevas tecnologías**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2002.

BRAGA, Bertoli Braga, **Práticas Letradas Digitais: Considerações sobre as possibilidades de ensino e de reflexão social crítica.** *In: Internet & Ensino, Novos Gêneros, Outros Desafios*, 2013. FNDE, Ministério da Educação.

BRANDÃO, E. C. **A Educação do Campo no Brasil e desenvolvimento da consciência.** Educação do Campo: histórias e políticas. 2020. Disponível em: http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/a_educacao_do_campo.pdf. Acesso em: 23 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em 22. mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BREITENBACH, F. V. A Educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos. **Revista Espaço Acadêmico**, junho de 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/JOCELI%20CORREA/Downloads/12304-Texto%20do%20artigo-52461-1-10-20110606.pdf>. Acesso em: 18 abr 2020.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. A Educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 11, n. 121, p. 116-123, jun. 2011.

BRIZA, Lucita. **Proposta pedagógica e planejamento: as bases do sucesso escolar.** 2005. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/453/proposta-pedagogica-planejamento-bases-sucesso-escolar>. Acesso em: 07 mai. 2022.

CAIÇARA JUNIOR, Cícero.; PARIS, Wanderson Stael. **Informática, internet e aplicativos.** Curitiba: IBPEX, 2007.

CALDART, R. S. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso.** Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Caldart.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2020.

CALDART, R. S. et al. **Inventário da Realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo.** Veranópolis: Instituto de Educação Josué de Castro, 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B19zVxnRAF8XdENLSXZzOWtzVFE/view>. Acesso em 01 de setembro de 2019.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do Século XXI: Bases para a inovação educativa.** Editora: Penso,2016. Porto Alegre/RS.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. O ensino de ciências e a proposição de sequência de ensino investigativa. *In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (org). Ensino por investigação.* São Paulo: Cengage Learning, 2013. p. 11-20.

CASTELLAR, Sonia. M.Vanzella; MORAES, Jerusa Vilhena. **Metodologias ativas**. São Paulo: FTD, 2016.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CORTELLA, Mario Sergio Cortella. **Nós e a Escola Agonias e Alegrias**, 2020, Editora Vozes, Petropolis RJ.

COSTA, Cristina. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade**. Editora: Moderna, 2005. São Paulo -SP.

COSTA, Jose Wilson da.; GUIMARÃES, Mariana Bethonico Muniz; GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro. Concepção construtivista permeada pelo uso de tecnologias: um estudo de caso. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 8, n. 2, p. 378-393, 2014.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

CYRINEU, José Cláudio Terra. "**Gestão de Tecnologia da Informação**". Editora:2007

DEMO, Pedro. Olhar do educador e novas tecnologias. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 2, p. 15-26, mai./ago. 2011.

DENZIN, N. K. **O Ato da Pesquisa: Uma Introdução Teórica aos Métodos Sociológicos**. São Paulo: Editora McGraw-Hill, 1978.

DOLLFUS, Oliver. **Geopolítica do sistema-mundo**. In: SANTOS, Milton e outros(Orgs.). Fim de século e globalização. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002, p.24.

DOMS, C. **O que é Padlet?** Veja como usar ferramenta para criar quadro virtual.

TECHTUDO. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2020/07/o-que-e-padlet-veja-como-usar-ferramenta-para-criar-quadro-virtual.ghtml>. Acesso em: 09 nov. 2021.

EDUCAÇÃO CONECTADA. Disponível em: <https://educacaoconectada.mec.gov.br/>. Acesso em 10 jan. 2023.

ELEVA Plataforma de Ensino. **Metodologia de ensino**: tudo o que você precisa saber sobre o tema! Disponível em: <https://blog.elevaplataforma.com.br/metodologia-de-ensino/>. Acesso: em 04 abr. 2022.

FELDMANN, Marina G. Questões Contemporaneas: mundo do trabalho e democratização do conhecimento. In: SEVERINO, Antonio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina. Políticas educacionais: o ensino nacional em questão. Campinas: Papiros, 2003.

FELICE, Dirlene Maria; PAZ, Fábio Josende; AMARAL, Erico. TIC na educação municipal: um estudo exploratório em escolas do município de Dom Pedrito – RS. In: Jornada da Pós-Graduação e Pesquisa 14., 2017, Bagé. **Anais [...]**. Bagé: URCAMP, 2017.

FIA, Bussiness Scholl. **Estudos de caso**: o que são, exemplos e como fazer para TCC. 2020.

Disponível em: <https://fia.com.br/blog/estudos-de-caso/>. Acesso em: 12 jan. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. Coleção Leitura. Editora: Paz e Terra, 1996. IBGE, Educação. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em 17 mai 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. [s.l: s.n.]. 1997 Disponível em: <<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Professora-sim-tia-n%C3%A3o-Cartas-a-quem-ousa-ensinar.pdf>>.

GARRETT, F. **O que é Mentimeter?** Veja como funciona e como criar apresentações. TECHTUDO. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/listas/2020/09/o-que-e-mentimeter-veja-como-funciona-e-como-criar-apresentacoes.ghtml>. Acesso em 09 nov. 2021.

GEWEHR, D. **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICS) na escola e em ambientes não escolares**. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2016.

GOMES, Thalles. **Como conectar todas as escolas do campo com internet e tecnologia de ponta?** 2023. Disponível em: <https://porvir.org/como-conectar-todas-as-escolas-do-campo-com-internet-e-tecnologia-de>. Acesso em: 10 jan. 2023.

GÜNTZEL, Neuza Lasch,; FRANCISCATO, Fábio Teixeira. **Um estudo de caso sobre a utilização das tecnologias pelo corpo docente de uma escola da rede estadual de Cruz Alta/RS**, p. 1-17, 2020. Disponível em: http://abed.org.br/congresso2019/mr54_george_bento.pdf. Acesso em: 05 de abr. 2022.

JOCELI CORREA. **Projeto Político Pedagógico da Escola Joceli Corrêa, Jóia/RS**. 2018.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2022.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette. **Educação do Campo: identidades e políticas públicas**, 2004. Brasília: Peres, 2004.

LAUDON, Kenneth; LAUDON, Jane. **Sistemas da informação com internet**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Alternativa, 1991.

Mais de 100 mil escolas rurais foram fechadas nos últimos 20 anos. SBT News. Disponível em: <<https://www.sbtnews.com.br/noticia/brasil/199196-mais-de-100-mil-escolas-rurais-foram-fechadas-nos-ultimos-20-anos>>. Acesso em: 22 set. 2023.

MARQUES, Mário Osório. **A Escola no Computador: Linguagens Rearticuladas e Educação.** Editora Unijui, 1999. Coleção Fronteiras Da Educação.

MARTINS, C. **O uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação nas escolas do campo: um estudo de caso em uma escola pública estadual do campo no município de Jóia/RS.** UFSM.BR, 7 dez. 2020.

MARTINS, K. P. C. **As TICs na Educação do Campo: uma análise da situação do Estado do Rio de Janeiro.** 2014. 363 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2014.

MEC. Ministério da Educação e da Cultura. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 out. 2021.

MENDES, Shirlene Coelho Smith; RODRIGUES, Rosangela Santos; SOEIRO, Jermayn Gomes. **A cultura digital e o ensino híbrido: uma análise do web currículo.** In: BIANCHESSI, Cleber (org.). *Cultura digital: novas relações pedagógicas para aprender e ensinar.* v. 1. Curitiba: Bagai, 2020.

MONTECHIARE, R.; LÁZARO, A. **Educação e Práticas Comunitárias: Educação Indígena, Quilombola, do Campo e de Fronteira nas Regiões Norte e Nordeste do Brasil.** [s.l: s.n.]. Disponível em: <http://praticaseducativas.org.br/documentos/Livro_Digital_Pesquisa.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2023.

MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas.** In: MORAN, José Manuel. MASETTO, Marcos T. BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas Tecnologias e mediação pedagógicas.*(2021) - Campinas, SP: Papirus, 2013 - (Coleção Papirus Educação). p. 11-72

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas e valores.** MST. Dossiê MST escola: documentos e estudos 1990-2001. Veranópolis: ITERRA, 2015.

MORAN, José; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** São Paulo: Papirus, 2013.

MORAN, J.M. **Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias Audiovisuais e Telemáticas.** In: *Novas Tecnologias E Mediação Pedagógica.* Campinas: Papirus, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000

MUNARIM, Iracema. **As tecnologias digitais nas Escolas do Campo: contextos, desafios e possibilidades.** 2014. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

NICOLA, Rosane de Mello Santo; BEHRENS, Marilda Aparecida. Contribuições da teoria da complexidade para a inovação no planejamento pedagógico do ensino superior. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, p. 357-386, abr./jun. 2017.

NOGARO, Arnaldo; CERUTTI, Elisabete. **As TICs nos labirintos da prática educativa**. Curitiba: Editora CRV, 2016

OLIVEIRA, Cláudio de; MOURA, Samuel Pedrosa; SOUSA, Edinaldo Ribeiro de. TIC's na Educação: a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação na aprendizagem do aluno. **Pedagogia em Ação**, v. 7, n. 1, p. 75-95, 2015.

PACIEVITCH, Thais. **Tecnologia da Informação e Comunicação**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/informatica/tecnologia-da-informacao-e-comunicacao/>. Acesso em: 04 abr. 2022.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PARENTE, R. **6 lições que o Brasil precisa aprender sobre a educação do amanhã**. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/conteudo-especial/6-licoes-que-o-brasil-precisa-aprender-sobre-a-educacao-do-amanha>>. Acesso em: 9 out. 2023.

PERES, Paula; PIMENTA, Pedro. **Teorias e práticas de b-learning**. Lisboa: Edições Sílabo, 2011.

PERIN, Angelita Tatiane Silva dos Santos. **Uma pedagogia das possibilidades**: gestão colaborativa, práticas educativas e organização curricular. 2017. 221 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

PERRENOUD, philippe 1999. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: artes médicas sul.

PERRENOUD, Phillipe *et al.* **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da educação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PESCE, Lucila & Pereira, Ana & Almeida, Doriedon. (2021). **Recursos Educacionais Abertos e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: Formação e Práxis em Escolas Ribeirinhas**. *Revista Docência e Cibercultura*. 5. 58-79. 10.12957/redoc.2021.54919. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **Aprendizagem do Adulto Professor**. Editora: Edições Loyola, 2015. São Paulo – SP.

PROINFO. **Programa Nacional de Tecnologia Educacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfo>. Acesso em: 10 jan. 2023.

PUJOL, L. **Não existe educação de qualidade sem bons professores**. Disponível em: <<https://desafiosdaeducacao.com.br/futuro-professor-qualificado/>>. Acesso em: 9 out. 2023.

PURCELL, M. (2009). Resisting Neoliberalization Communicative Planning or Counter-Hegemonic Movements Planning Theory, 8, 140-165. - **References - Scientific Research Publishing**. Disponível em: <[https://www.scirp.org/\(S\(vtj3fa45qm1ean45%20vffcz55\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2885828](https://www.scirp.org/(S(vtj3fa45qm1ean45%20vffcz55))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2885828)>. Acesso em: 8 out. 2023.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva et al. Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 2, p. 707-728, 2017.

Disponível em: <Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362017005001108&script=sci_abstract&tlng=pt > Acesso em: 09 ago. 2023.

» http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362017005001108&script=sci_abstract&tlng=pt

ROMÃO, José Eustáquio; PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento socializado ascendente da escola**. In: Salto para o futuro: construindo a escola cidadã – projeto político-pedagógico. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998. p 53-66.

SACHS, Línlya, and Whendelly Lorena Leite Alves. A Construção Coletiva do Inventário da Realidade na Educação do Campo. **Educação & Sociedade**, vol. 42, 2021, <https://doi.org/10.1590/es.237468>. Acessado 22 Set. 2023.

SANTOMAURO, Beatriz, MOÇO, Anderson, VICHESSI, Beatriz. Discurso vazio: as expressões que poucos sabem o que significam. **Revista Nova Escola**, 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1543/discurso-vazio-as-expressoes-que-poucos-sabem-o-que-significam>. Acesso em: 29 out. 2020.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço e tempo**: globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Teias**, v. 18, n. 51, p. 210-224, out./dez. 2017.

SCHLOTTFELDT, L.; MEDEIROS, L. **Inclusão de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no Processo de Ensino Aprendizagem de uma Escola do Campo em Santa Maria**: Ações de pesquisa, ensino e extensão voltadas para sociedade. [s.l: s.n.]. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2019/05/LARISSA-SCHLOTTFELDT-HOFSTADLERDEIQUES-INCLUSAO-DE-TECNOLOGIAS-DIGITAIS-DA-INFORMA%C3%87O-E-COMUNICACAO-NO-PROCESSO...1.pdf>>. Acesso em: 9 ago. 2023.

SOARES, Cristine. **Metodologias ativas**: uma nova experiência de aprendizagem. Cortez editora, 2021.

SOARES, M, **Letramento**: Um Tema Em Três Generos. 2 Ed. Belo Horizonte: Autentica, 2002.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001 (org.) Vera Massagão Ribeiro – 2ª Ed. – São Paulo, Global, 2004.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

STEFANELLO, Flávia & Vargas, Vanessa & Vieira, Josimar & Junior, Mario. (2022). **Uso das Tdic no Contexto da Educação do Campo durante a Pandemia da Covid-19: Impactos no Processo Ensino-Aprendizagem.** *Vivências*. 19. 101-115. 10.31512/vivencias.v19i38.769.

STAKE, R. E. **A Arte da Investigação com Estudos de Caso.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 1995.

TAKAHASHI, Tadao. **Sociedade da informação no Brasil:** livro verde / organizado por Tadao Takahashi. – Brasília. Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TIC DOMICÍLIOS 2021 LANÇAMENTO DOS RESULTADOS São Paulo, 21 de junho de 2022. [s.l: s.n.]. Disponível em:<https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2021_coletiva_imprensa.pdf>.

TRASEL, Bruna Barbosa Trasel. **Muito Além da Formação Continuada em Contexto: O Registro da Práxis Docente.** Editora: CRV,2018 – Curitiba – PR.

TUPY, L. Et al. **Metaverso Educacional de Bolso** – Conceitos, reflexões e possíveis impactos na Educação - Editora do Brasil S/A. Disponível em <<https://www.editoradobrasil.net.br/metaverso-educacional/>>. Acesso em: 8 julho. 2023.

VIEGAS, A. **Como o Uso da Tecnologia é Previsto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).**2020. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/como-ouso-da-tecnologia-e-previsto-pela-base-nacional-comum-curricular-bncc/>. Acesso em 17 out. 2022

VIVO. **10 aplicativos para complementar o ensino em sala de aula.** 2021. Disponível em: <https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/noticias/aplicativos-aula-online/>. Acesso em: 09 nov. 2020.

WANDERLEY. Kamila Karine dos Santos. **Educação do Campo, Território de Experiências Pedagógicas Emancipadoras em Áreas de Reforma Agrária.** *In: Educação e Práticas Comunitárias educação indígena, quilombola, do campo e de fronteira nas regiões Norte e Nordeste do Brasil* Renata Montechiare e André Lázaro (Orgs.), 2020, p. 43.

WHENDELLY , Lorena Leite Alves .Universidade Tecnológica Federal do Paraná Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática -Ppgmat: **A Construção Coletiva Do Inventário Da Realidade Na Educação Do Campo.** [s.l: s.n.]. Disponível em:<https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/5052/7/LD_PPGMAT_M_Alves%2C%20Whendelly%20Lorena%20Leite_2020.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2023.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, Robert K. **Pesquisa estudo de caso: desenho e métodos.** 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 1994.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos.** 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZFIN Publication: Cheng et al., 2014. Disponível em: <<https://zfin.org/ZDB-PUB-140801-14>>. Acesso em: 8 out. 2023.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE ESTUDO DE CASO – E.E.E.M.J.C.
1. Ambiente Físico:
Condições gerais do espaço (limpeza, iluminação, ventilação):
Layout (disposição de móveis e equipamentos):
Acessibilidade (sinalização, rampas, elevadores):
2. Infraestrutura Tecnológica e Digital:
Equipamentos disponíveis (tipo e quantidade):
Condição dos equipamentos (funcionamento e manutenção):
Utilização dos recursos tecnológicos (como e para que são usados):
3. Recursos Humanos:
Quantidade de profissionais (professores, administrativos, apoio):
Interações (como os profissionais interagem entre si e com os alunos):
Atividades desenvolvidas:
4. Administração Escolar/Currículo (Gestão):
Estrutura organizacional (hierarquia e funções):
Currículo (breve descrição dos programas de estudo):
5. Documentação Escolar:
Disponibilidade dos documentos (onde e como são acessados):
Conteúdo dos documentos (principais elementos do plano de estudo e PPP):
6. Encontros de Formação:
Frequência (quando ocorrem e por quanto tempo):
Conteúdo (temas abordados nas formações):
Participação (nível de envolvimento dos professores):
Comentários Adicionais:
Observações que não se encaixam nas categorias acima, mas que são relevantes para o estudo.
7 Conclusão:

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE DIAGNÓSTICO DA UTILIZAÇÃO
DAS TDICS PELOS PROFESSORES DA E. E. E. M. JOCELI CORRÊA**

O questionário pode ser acessado pelo *link*:

<https://forms.gle/QJBB8MoSTu9GDxwM6>

1 - Qual a modalidade de ensino que você atua?

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Superior
- Técnico
- Magistério
- EaD (Educação a Distância)

2 - Qual a grande área do curso de formação?

- Ciências Humanas
- Ciências Exatas e da Terra
- Ciências da Natureza
- Ciências Biológicas
- Engenharias
- Ciências da saúde
- Ciências Sociais aplicadas
- Linguística, Letras e Artes
- Outro:

3 - A sua formação na graduação foi:

- Bacharelado
- Licenciatura

4 - Ano de formação:

5 - Você aprimorou sua formação após a graduação?

- Não
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado

6 - Você conhece o termo ou já teve contato com as metodologias ativas que envolvem as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação?

- Sim
- Não

Talvez

7 - Quais metodologias você utiliza em sua rotina?

- Aprendizagem Baseada em Projetos/Problemas (PBL)
- Sala de aula invertida
- Gamificação
- Laboratório Rotacional
- Portfólio
- Seminário
- Estudo de Meio ou Caso
- Dramatização
- Nenhuma
- Outro

8 - Você foi capacitado durante a sua graduação para lecionar utilizando metodologias ativas com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação?

- Talvez
- Sim
- Não

9 - Você recebeu treinamento da instituição que trabalha para lecionar utilizando as metodologias ativas com os recursos das TDICs?

- Talvez
- Sim
- Não

10 - Se a opção assinalada foi "sim" na questão anterior, relate brevemente como foi essa formação.

11- Qual o tempo médio gasto para preparação e aplicação de uma metodologia ativa que envolva as TDICS?

- 1h a 2h
- 3h a 4h
- 5h ou mais
- Não utilizo metodologias ativas que envolvam as TDICs

12 - A instituição de ensino onde você trabalha te incentiva a utilizar metodologias ativas com as TDICs?

- Sim
- Não
- Talvez

13 - Em uma escala de 1 a 5 de relevância, em que 1 é irrelevante e 5 muito relevante, marque o quanto você considera relevante a inclusão das metodologias ativas com recursos das TDICs na grade curricular dos cursos de graduação relacionados à educação?

- 1 2 3 4 5

14 - Você considera possível aplicar metodologias ativas na Educação a Distância (EaD)?

- Sim
- Não
- Talvez

15 - No Formulários Google eu consigo: [Abrir um Formulário Google]?

- Sim
- Não

16 - No Google Jamboard eu consigo: [Criar um quadro digital]?

- Sim
- Não

17- No Google Sala de Aula (Classroom), eu consigo acessar, ler o mural, ver e acessar atividades?

- Sim
- Não

18 -No Chromebook, eu consigo: [Colaborar em trabalhos em grupo, fazer pesquisa na sala de aula, responder atividades online]

- Sim
- Não

19 - Quanto ao uso do Chromebook, descreva sua experiência atual.

20 - Qual a maior dificuldade encontrada para a utilização do Chromebook ou de outras tecnologias em sala de aula?

21 - Por favor, liste abaixo as áreas em que você gostaria de aprender mais sobre tecnologia (por exemplo: aplicativos educacionais, ferramentas de produtividade, plataformas de ensino online, etc.). Sinta-se à vontade para fornecer sugestões específicas.

22 - Escreva um parágrafo de quais as principais facilidades e dificuldades para o uso de metodologias ativas com os recursos das TDICs. Suas considerações devem levar em consideração os período pré-pandemia e pós-pandemia.

23 - De todo o processo pelo qual passamos no decorrer deste ano, quais as mudanças na educação acontecerão a partir de 2020?

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO *SITE* PROFESSORES
CONECTADOS DO CAMPO DA E. E. E. M. JOCELI CORRÊA**

O questionário pode ser acessado pelo *link*:

<https://forms.gle/naqUJuHzYpfDewWR7>

1 - Você ficou satisfeito com as formações proporcionadas pelo *site* Professores Conectados do Campo da E. E. E. M. Joceli Corrêa?

Pouco satisfeito

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Muito satisfeito

2 - O que você aprendeu foi relevante e útil para seu trabalho?

Pouco útil

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Muito útil

3 - Quais foram os pontos mais importantes?

4 - Você ficou satisfeito com o conteúdo do *site*?

Fraco

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Excelente

5 - Algum *feedback* geral sobre as formações disponibilizadas no *site* e presencial?

