



CURSO DE POSTGRADO
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**TECNOLOGIAS DIGITAIS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO NA
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO:
RECONSTRUINDO UM DIÁLOGO COM A PRÁTICA DOCENTE**

ALEXSANDRO DA SILVA LIMA

Asunción, Paraguay

JULHO, 2022



UNIVERSIDAD DEL SOL

CURSO DE POSTGRADO

CIENCIAS DA EDUCAÇÃO

**TECNOLOGIAS DIGITAIS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO NA
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO:
RECONSTRUINDO UM DIÁLOGO COM A PRÁTICA DOCENTE**

ALEXSANDRO DA SILVA LIMA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidad Del Sol - PY, como parte integrante dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Orientador: Prof. Dra: Ana Estela Brandão Duarte

Asunción, Paraguay

JULHO, 2022

L732t

Lima, Alexsandro da Silva

Tecnologias digitais de comunicação e informação na formação continuada de professores do campo: reconstruindo um diálogo com a prática docente / Alexsandro da Silva Lima. – Assunção, 2022.

137 f. : il.

Orientação: Ana Estela Brandão Duarte

Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação)

Universidade Del Sol, Assuncion - PY, 2022.

1. Educação – Formação docente. 2. Formação continuada.
3. Ensino. Aprendizagem. 4. TICs. I. Duarte, Ana Estela Brandão.
II. Título.

CDD 305.235

Dedico este trabalho aos meus pais, Rosenaura da Silva Lima e Adelvando Peixoto de Lima por acreditarem em mim e sempre colaborar incentivando a busca pela realização dos meus objetivos.

A minha querida avó, Maria Macedo de Freitas, que com tanto carinho me apoia desde criança. A minha esposa, minha irmã, amigos e alunos pelo apoio e compreensão nos momentos de ausência.

A minha orientadora, Profa. Dra. PhD. Ana Estela Brandão Duarte, que com sua humildade me inspira a seguir firme nos estudos e pesquisas, tornando possível a conclusão desta dissertação.



CURSO DE POSTGRADO

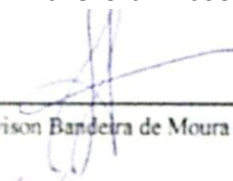
Aprovado com o grau: 4,0 *cuatro*

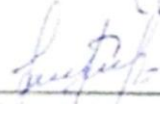
1

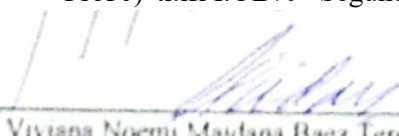
sunción, 19 de Julio de 2022.

ssertação de N!csttado aprescnt.'da 30 Progranra de Pós-(iraduação etn Educasão da
udad DelSal • i'Y.com parte integrante dos rc\ltlitos para a obtenção do título de Mestre
Ctêntas da Educação

Ranci examinadora


Prof. Dr. Dayvison Bandeira de Moura - Presidente da banca


Prof. Jy' ti:lfi I.OB%'• Segundo Componente da banca


Dra. Viviana Noemi Maidana Baez Terceiro Componente


Dra. Viviana Noemi Maidana Baez
Secretaria Ge
Universidade d

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIAS
SECRETARIA GENERAL
DIRECCION DE CERTIFICACION ACADÉMICA
DEPARTAMENTO DE LEGALIZACIONES
CERTIFICO QUE: La firma y sello que dice:
Lic. Blas Iván Hoffa Arce
D.G. - U.P.A. D.E.S.
Guarda similitud con la registrada en esta oficina
NOTA: Esta legalización no juzga el contenido del presente documento
Asunción: 14 OCT 2022
LEGALIZADO: M.E.C.
Lic. Pedro L. A. Palacios O.
Jefe
Departamento de Legalizaciones
Dirección de Certificación Académica

REPUBLICA DEL PARAGUAY
MINISTERIO DE
RELACIONES EXTERIORES
Hoja de Seguridad Según Decreto Nº 7317/17
Correspondiente a la SERIE C Nro 02248169

MINISTERIO DE
RELACIONES EXTERIORES
Según Decreto Nº 7317/17
COMPROBANTE DE INGRESO
SERIE C Nro 02248169

APOSTILLE
(Convention de La Haye du 5 octobre 1961)

1. País (country / pays):	REPUBLICA DEL PARAGUAY
2. ha sido firmado por (This public document is signed by):	PEDRO L. A. PALACIOS O.
3. quien actúa en calidad de: (acting in the capacity of / represent as quality of):	Enc. de Despacho
4. y está revestido del sello / timbre de: (Under the seal(s) of / seal(s) stamp(s)):	Ministerio de Educación y Cultura
5. en (at):	ASUNCION
6. el día (the day):	17/11/2022 14:43:17
7. por (by):	MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES DEL PARAGUAY Ministry of Foreign Affairs of Paraguay - Ministère des Affaires Étrangères du Paraguay
8. bajo el número: (under the number):	200785/2022 C-2248169
9. Sello / timbre: (Seal / stamp):	ASUNCION RIVEROS
10. Firma: (Signature):	
Tipo de Documento: DOCUMENTOS RELACIONADOS A ESTUDIOS - A-52998	

Seq: 3142636
Fecha: 17/11/2022 14:43:17
Cliente: WILSON MELGAREJO
OZUNA
Ruc: 4699798
Cambio Dolar: Gs. 7.268
Usuario: JOSÉ BENÍTEZ ANTOLA

Son Gs: ciento noventa y seis mil
ciento cincuenta

Cant	Concepto	Total
1	Apostilla de la Haya	196.150
Total:		196.150

Nro Recibo: C-2248169
Nro de Orden: 200785/2022



Firma y Sello del Perceptor



Observación:



Código: 3142636

Código: 3142636

Nombre del Titular: ALEXSANDRO DA SILVA LIMA

Alberto Esc. Eduardo Víctor Hando - Tel. 493872
Email: legalizaciones@mre.gov.py
RUC: 80001401-23-516 Web: www.mre.gov.py

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus. Aos familiares pelo incentivo, aos colegas do mestrado, que sempre estão me estimulando a continuar e superar as dificuldades enfrentadas durante todo o curso, seja das viagens ou das novas descobertas culturais, como também dessa belíssima trilha de estudos e pesquisas. Aos meus queridos alunos pela parceria e colegas de trabalho. Aos docentes da UNADES que foram essenciais em todo o processo. Ao CIA, em nome do meu querido professor, Dr. Bandeira, que sempre esteve solícito durante todo o percurso do mestrado. Aos gestores e toda equipe pedagógica do município de Correntes – PE, pelo apoio na realização da pesquisa de campo.

A tecnologia move o mundo.
(STEVE JOBS)

RESUMO

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação estão cada vez mais em diversos espaços sociais, principalmente, na zona urbana. Entretanto, no campo ainda se configuram como um dos desafios complexos em pleno século XXI, uma vez que as políticas públicas não têm garantido entre muitos direitos, as TDICs na escola do campo de modo a favorecer um espaço de interação e aprendizado que contribua com o desenvolvimento e valorização da cultura local. Tendo em vista que há percalços no contexto escolar, foi preciso realizar uma investigação para analisar o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na formação de professores na interface com a prática docente, na escola campo do município de Correntes-PE. De modo a compreender os desafios, buscou-se identificar TDICs na escola e a prática docente; investigar a formação e as concepções dos professores do campo sob o uso das TDICs; constatar a realidade no ensino do campo sob o aspecto político, social e educacional em sua prática docente e examinar o plano municipal de educação e projeto político pedagógico buscando identificar se as metas e ações tem sido relevante no que tange às TDICs na educação do campo. A investigação foi do tipo estudo de caso, de abordagem qualitativa, com objetivos descritivos e exploratórios. Participaram das entrevistas: docentes, diretora, coordenadora e secretaria de educação. Estes responderam perguntas abertas em entrevistas. Para complementar o estudo, realizou-se análise documental. Os dados coletados foram analisados com a técnica de análise de conteúdo e os resultados discutidos à luz da literatura científica, tendo como principais as ideias de: Palfrey (2011), Gandin (2009), Caldart (2015), Molina et al (2012), Grossi et al (2013), Munarin (2015), Gebran (2009), RADDAZ, 2012, entre outros. Assim sendo, por meio deste estudo foi possível concluir que as novas tecnologias são insuficientes, há uma protelação quanto à formação na área e desigualdade educativa, porque embora haja metas estabelecidas a nível nacional, estadual e municipal, as políticas públicas não alcançam a todos, evidenciando que ainda não há reconhecimento da diversidade, pois não se contemplam as peculiaridades.

Palavras-Chave: Educação do Campo. Formação. TICs. Ensino. Aprendizagem.

RESUMEN

Las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación se encuentran cada vez más en diversos espacios sociales, especialmente en las zonas urbanas. Sin embargo, en el campo aún se configuran como uno de los desafíos complejos del siglo XXI, ya que las políticas públicas no tienen garantizado entre tantos derechos, las TDIC en las escuelas rurales, para favorecer un espacio de interacción y aprendizaje que contribuya al desarrollo y valorización de la cultura local. Considerando que existen contratiempos en el contexto escolar, fue necesario realizar una investigación para analizar el uso de las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación en la formación docente relacionando con la práctica docente en la escuela rural del municipio de Corrientes-PE. Para comprender los desafíos, buscamos identificar TDIC en la escuela y la práctica docente; investigar la formación y concepciones de los profesores de campo bajo el uso de las TDIC; verificar la realidad de la enseñanza rural desde el punto de vista político, social y educativo en su práctica docente y examinar el plan educativo municipal y el proyecto político pedagógico buscando identificar si las metas y acciones han sido pertinentes en cuanto a las TDIC en la educación rural. La investigación fue un estudio de caso, de enfoque cualitativo, con objetivos descriptivos y exploratorios. Participaron de las entrevistas: docentes, directora, coordinadora y secretaria de educación. Estos respondieron preguntas abiertas en las entrevistas. Para complementar el estudio, se realizó un análisis documental. Los datos recolectados fueron analizados mediante la técnica de análisis de contenido y los resultados discutidos a la luz de la literatura científica, con las ideas principales de: Palfrey (2011), Gandin (2009), Caldart (2015), Molina et al (2012), Grossi et al.al (2013), Munarin (2015), Gebran (2009), RADDAZ, 2012, entre otros. Por lo tanto, a través de este estudio se concluyó que las nuevas tecnologías son insuficientes, existe un retraso en cuanto a la formación en el área y existe desigualdad educativa, porque si bien existen metas establecidas a nivel nacional, estatal y municipal, las políticas no alcanzan a todos, evidenciando que aún no se reconoce la diversidad, pues no se contemplan las peculiaridades.

Palabras clave: Educación Rural. Capacitación. TDIC Enseñando. Aprendiendo.

ABSTRACT

Digital Information and Communication Technologies are increasingly in various social spaces, especially in urban areas. However, in the countryside they are still one of the complex challenges in the 21st century, since public policies do not have guaranteed among many rights, TDICs in rural schools in order to favor a space for interaction and learning that contributes to the development and enhancement of local culture. Considering that there are mishaps in the school context, it was necessary to carry out an investigation to analyze the use of Digital Information and Communication Technologies in the training of teachers in the interface with the teaching practice, in the rural school of the municipality of Correntes-PE. In order to understand the challenges, we sought to identify DICTs in school and teaching practice; to investigate the training and conceptions of field teachers using TDICs; to verify the reality in rural teaching from the political, social and educational point of view in its teaching practice and to examine the municipal education plan and political pedagogical project seeking to identify whether the goals and actions have been relevant in terms of TDICs in rural education. The investigation was a case study, with a qualitative approach, with descriptive and exploratory objectives. Participated in the interviews: teachers, director, coordinator and secretary of education. These answered open questions in interviews. To complement the study, a document analysis was carried out. The collected data were analyzed using the content analysis technique and the results discussed in the light of the scientific literature, with the main ideas of: Palfrey (2011), Gandin (2009), Caldart (2015), Molina et al (2012) , Grossi et al (2013), Munarin (2015), Gebran (2009), RADDAZ, 2012, among others. Therefore, through this study it was possible to conclude that new technologies are insufficient, there is a delay in terms of training in the area and educational inequality, because although there are goals established at national, state and municipal levels, public policies do not reach everyone, evidencing that there is still no recognition of diversity, because peculiarities are not contemplated.

Keywords: Rural Education. Formation. ICTs Teaching. Learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Distinção entre Educação Rural e Educação no Campo	20
Quadro 2 –	Teorias da aprendizagem	45
Quadro 3 –	Matriz de correspondência dos objetivos específicos e indicadores para entrevistas	59
Quadro 4 –	Matriz de correspondência do objetivo específico e indicadores para análise documental	59
Quadro 5 –	População que representa as escolas do campo	67
Quadro 6 –	Participantes e quantitativo de sujeitos	68
Quadro 7 –	Entrevista aplicada aos docentes	70
Quadro 8 –	Entrevista aplicada a gestora, coordenadora e secretária de educação	71
Quadro 9 –	Roteiro para análise documental	72
Quadro 10 –	Síntese das etapas da coleta de dados e período realizado ...	74
Quadro 11 –	Organização das categorias de acordo com os objetivos	79
Quadro 12 –	Tecnologias Digitais da informação e Comunicação na prática docente	79
Quadro 13 –	Principais dificuldades no uso das TDICs como ferramenta de ensino e aprendizado	82
Quadro 14 –	Inserção das TDICs no planejamento das aulas	84
Quadro 15 –	Formação inicial e anos de atuação	87
Quadro 16 –	TDICs na formação inicial	88
Quadro 17 –	Ofertas de formação continuada nas áreas de TDICs	90
Quadro 18 –	Concepções sobre TDIC como recurso na ação docente	93
Quadro 19 –	Oferta de formação continuada na área de TDICs pela rede ensino	94
Quadro 20 –	Grupos de estudo e trocas de experiências sobre o uso das TDCI na escola do campo	95
Quadro 21 –	Oferta de formação continuada na perspectiva de autoridades da rede municipal de ensino	97
Quadro 22 –	Apoios aos docentes para o uso das TDICs na educação do campo	99
Quadro 23 –	Desafios para conectividade na escola do campo	100
Quadro 24 –	Desafios para manutenção de equipamentos	102
Quadro 25 –	PME: metas e estratégias para informatização da escola	103

Quadro 26 –	PME: formação docente e TDICs	104
Quadro 27 –	PPP: TDICs no ensino e aprendizado	106
Quadro 28 –	Ações de formação no Projeto Político Pedagógico	106

LISTA DE SIGLAS

TICS	Tecnologias da Informação e Comunicação
TDICS	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
PE	Pernambuco
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
CNE	Conselho Nacional de Educação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
MEC	Ministério da Educação
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
FATEC	Faculdade de Tecnologia de São Paulo
ENEC	<i>Executiva Nacional dos Estudantes de Computação</i>
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
PNE	Plano Nacional de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
FME	Fórum Municipal de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PP	Projeto Pedagógico
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	REVISÃO DA LITERATURA	20
2.1	AVANÇOS E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	20
2.2	PRINCIPAIS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DE 1988	23
2.3	EDUCAÇÕES DO CAMPO: SOB ASPECTOS DE EXCLUSÃO DIGITAL E INCLUSÃO	26
2.3.1	Novos desafios educacionais na era digital	31
2.3.2	Infraestrutura física e conectividade na escola	32
2.3.3	Desenvolvimento profissional dos docentes para atuação nas escolas do campo	35
2.4	CONECTIVISMO: UMA TEORIA DE APRENDIZAGEM	44
2.4.1	A cultura digital inserida no processo de ensino e aprendizagem nas escolas do campo	48
2.5	PROJETO PEDAGÓGICO: A IDENTIDADE DA ESCOLA DO CAMPO	52
2.6	O PAPEL CONTROLE SOCIAL PARA CUMPRIMENTO DE METAS DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO	56
2.7	DEFINIÇÕES OPERACIONAIS DAS VARIÁVEIS	59
3	MARCO METODOLÓGICO	62
3.1	CONTEXTOS DA INVESTIGAÇÃO	62
3.2	DESENHOS DA INVESTIGAÇÃO	64
3.3	ALCANCE DA PESQUISA	66
3.4	FONTES DE DADOS	67
3.5	POPULAÇÃO E AMOSTRA	67
3.6	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	69
3.6.1	A entrevista	69
3.6.2	A análise documental	71
3.7	PROCEDIMENTO DE RECOLHA DE DADOS	72
3.8	TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS	74
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	77

4.1	CATEGORIA 1- TICS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	79
4.2	CATEGORIA 2- TIDCS: FORMAÇÕES E CONCEPÇÕES DOCENTES	86
4.3	CATEGORIA 3- CAMPO: ASPECTO POLÍTICO, SOCIAL E EDUCACIONAL	98
4.4	CATEGORIA 4- METAS E AÇÕES: PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ANÁLISE DOCUMENTAL - ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ANÁLISE DOCUMENTAL	103
5	CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES	110
5.1	CONCLUSÕES	110
5.2	RECOMENDAÇÕES	112
	REFERÊNCIAS	114
	APÊNDICE A – CÓDIGOS	124
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES	125
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS DO GESTOR ESCOLAR, COORDENADOR E SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO	126
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL	127
	APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	128
	APÊNDICE F – CARTAS DE ANUÊNCIAS PARA PESQUISA	132
	APÊNDICE G – PARECER DA PLATAFORMA BRASIL	134

1 INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação aparecem, cada vez mais, como meios eficientes para interação e aprendizado no mundo contemporâneo, sendo elas mecanismos que podem gerar desenvolvimento, não devem ser restritos apenas as áreas urbanas. Considerando o campo um local de vida, a escola com o papel de valorizar a cultura, socializar e democratizar conhecimento de forma prazerosa, não deve ser privada de ferramentas que podem promover um ensino e aprendizado mais ativo. Entretanto, são muitos percalços que a escola do campo enfrenta para a integração das TDICs como um meio facilitador da aprendizagem, pois falta estrutura física, tecnológica, ausência de conectividade e, em alguns casos, conhecimento por parte dos docentes em relação às potencialidades da TDICs e a clareza de como podem contribuir para o progresso dos sujeitos camponeses e também como espaço para fortalecer lutas e busca por justiça social e direito de quem opta em viver no campo, levando em consideração a cultura local. Os desafios vivenciados na escola impedem o acesso a novas formas de interação e comunicação, algo que não pode ser negado aos estudantes do campo, pois como bem afirma Nicolodi *et al.* (2000, p.1) “o avanço tecnológico da comunicação, a nível planetário, torna a globalização um processo irreversível [...]”.

Vemos as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação como uma forte ferramenta de inclusão e de novas possibilidades para todos os discentes e docentes, com relevância aos mais variados ambientes educacionais, tornando as aulas atrativas através de novas metodologias de ensino. Levando em conta o currículo e a localidade, evitando adaptações sem planejamento para os discentes e docentes do campo, tornando o processo de ensino e aprendizagem significativo.

O uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação surge de modo geral em diversos campos, presentes no cotidiano de todos, mesmo que ainda de forma indireta, como, através dos canais de comunicação em massa. Diante do fato exposto, se faz necessário buscar compreender a grande disparidade de acesso as Tecnologias Digitais da Informação e comunicação. Levando em consideração diversos fatores, entre eles: culturais, sociais e regionais. Buscando políticas públicas que possam viabilizar o acesso.

As dificuldades descritas são vivenciadas na escola municipal Dr. Silveira no município do Correntes – Pernambuco, Brasil, pois embora haja equipamentos de informática, outros recursos tecnológicos e internet os professores demonstram

dificuldades em organizar seus planejamentos inserindo TICs. Considerando o que prescreve a BNCC - Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016, p. 31-32) “é necessário que os educadores se vejam e sejam vistos como intelectuais que constroem o pensamento crítico sobre os diferentes campos da cultura e da tecnologia.

Essa realidade inquietante motivou a realização de um estudo científico tendo em vista que no mundo contemporâneo há Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e estas são vistas como novas possibilidades para o ensino e aprendizado. Sendo assim, é preciso saber: há investimentos de TDICs no contexto educacional do campo e ofertadas de formações continuadas na área que contemple esse novo paradigma?

O uso das Tecnologias digitais de informação e comunicação no meio educacional é uma ferramenta que facilita todo o processo de ensino-aprendizagem, o mesmo tem se tornado um grande desafio para os professores da educação do campo no município de Correntes-PE, devido aos problemas encontrados na formação continuada adequada. Nós levando para refletir através da pergunta central: quais as estratégias que são utilizadas para o uso das TDIC nas escolas do campo e no processo de Formação Docente? E posteriormente com as perguntas secundárias: Quais as Tecnologias digitais de comunicação e informação nas escolas do campo utilizadas na prática docente? Como esta sendo ofertada a formação dos professores do campo, voltadas para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e comunicação? Qual é a realidade no ensino do campo sob o aspecto político, social e educacional? Quais são os documentos nacionais e estaduais que legitimam a educação do campo?

Assim sendo, através da questão central emergiu o objetivo geral, onde, procurou-se analisar o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na formação de professores na interface com a prática docente.

Para o desdobramento da investigação, através das questões norteadoras surgiram os objetivos específicos onde buscou-se:

- Identificar as tecnologias digitais de comunicação e informação nas escolas do campo, na prática docente;
- Investigar a formação e as concepções dos professores do campo sob o uso das TDICs;
- Constatar a realidade no ensino do campo sob o aspecto político, social e

educacional em sua prática docente e examinar o plano municipal e o protejo político pedagógico;

- Identificar se as metas e ações tem sido relevante no que tange às TDICs na educação do campo.

Conjeturando que o uso das TDIC, devem estar presentes na escola do campo de forma efetiva e significativa no processo de ensino-aprendizagem, estudos fundamentados no uso das mesmas no ambiente escolar apontam avanços significativos onde o discente irá aprender a aprender, de uma forma mais dinâmica e inovadora.

Cada vez mais estão ganhando relevância e destaque na educação. Uma vez que se torna uma ferramenta que favorece vários aspectos colaborando de acordo com as propostas e metodologias na escola do campo, aproximando limites geográficos para realização de atividades e de tempo, fator que facilita a aprendizagem de maneira mais atrativa ao educando na prática docente.

Assim, toda escola deveria manter-se conectada ao que acontece no mundo, afinal a cultura digital é uma realidade para inúmeras pessoas, outras tantas sem acesso e excluídas do mundo digital.

Desta forma considera-se importante que, o uso das TICs, também sejam incorporadas no processo de ensino e aprendizado nas escolas do campo, tendo em vista a inclusão na sociedade da informação. Caso contrário, todos nesse espaço possivelmente ficarão despreparados para lidar com um ambiente complexo e de incertezas, sem informações atualizadas e possibilidades de interação e participação.

Assim, a pesquisa justifica-se por entender que é justo que escolas do campo também tenham acesso a TIDcs de qualidade como ferramentas de mediação pedagógica e uma formação docente mais ampliada para uma educação mais ativa e assim, ser possível que estas possam acompanhar as transformações sociais, sem que desconsidere também a cultura local.

Neste sentido a pesquisa realizada fundamentada em teorias ajudará na compreensão dos desafios e caminhos a percorrer no que tange a TDICs na educação do campo.

A investigação sistematizada pode ampliar conhecimentos e esses divulgados servir de base para outros estudos e reflexões na área já que, será um legado deixado a outros pesquisadores e profissionais da educação e possivelmente contribuir para a qualidade da educação, na comunidade local da pesquisa. Além do mais, ampliação

intelectual do pesquisador e possivelmente melhoria na atuação docente, já que houve aprofundamento dos estudos.

Desta forma, este trabalho analisou as potencialidades desses recursos presentes na escola do campo, onde o docente poderá, com uso destes novos recursos trabalhar com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação de forma democrática e eficaz.

O estudo foi proposto por entender que a TDICs e a conectividade fazem parte do contexto social contemporâneo e o campo também pode acompanhar as transformações sociais. Como bem afirma Almeida (2009, p. 55) “sendo a tecnologia trabalho humano condensado, ela é de posse de todos. A luta para reapropriar-se dela é um amplo espaço de políticas educacionais”. Sendo um espaço de lutas ainda é preciso que as políticas públicas estejam voltadas ao combate às desigualdades, englobando as diferenças dos investimentos entre a escola do campo e a da cidade. Assim, o estudo fundamentado em teorias será base para outras pesquisas e futuras reflexões sobre as políticas públicas para inserção das TDICs nas escolas do campo.

Para entendimento do percurso deste estudo até chegar ao resultado, apresenta-se a dissertação dividida em cinco capítulos:

O primeiro refere-se à introdução com os objetivos do trabalho; o segundo com revisão da literatura na qual se buscou verificar em qual estado de pesquisa de discussões encontra-se o problema aqui apresentado. Assim, para embasamento teórico deram sustentação às ideias de: Palfrey (2011), Gandin (2009), Caldart (2015), Molina *et al.* (2012), Grossi *et al.* (2013), Munarin (2015), Gebran (2009), RADDZ, 2012, entre outros.

O terceiro mostra o norte traçado para alcançar o objetivo deste estudo, ou seja, a orientação para chegar aos resultados e interpretação, apresenta-se neste capítulo o contexto da investigação, o enfoque, o desenho, o alcance, população e amostra, as técnicas, instrumentos e procedimentos para coleta, bem como a técnica de análise dos dados.

O quarto se refere à análise e discussão dos resultados, debatidos com o estado da arte da proposta de nosso estudo.

O quinto e último capítulo se apresenta a conclusão da investigação na escola municipal DR. Silveira Ramos sobre as tecnologias da informação e comunicação na formação continuada de professores do campo: reconstruindo um diálogo com a prática pedagógica.

2 REVISÃO DA LITERATURA

A educação do campo traz em suas origens uma luta marcada por avanços ao longo do tempo e desafios presentes até os dias atuais. Toda a produção de conhecimento e seu desenvolvimento tem origens sociais e políticas, ressignificada memórias através das histórias vividas e identidades, na busca da superação da opressão acerca do analfabetismo e de projetos voltados para a realidade rural.

2.1 AVANÇOS E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação sempre esteve diretamente associada ao ensino na escola urbana com a exclusão dos que não se adaptavam e ainda não se adaptam na lógica da produtividade, ou seja, delineada pelas imposições do mercado de trabalho, sendo assim, considerada por muitos de forma injusta como escória do sistema educacional brasileiro. Isso porque quando comparadas com o meio urbano, eram abordadas com inferioridade, descaso ou subordinação, gerando preconceitos e estereótipos. Não sendo valorizadas as características e peculiaridades regionais que são muito fortes e estão presentes em todo o cotidiano dos discentes na comunidade em que estão inseridos. Assim, muitos estudos apontam para uma educação do campo que valorizem os sujeitos camponeses e evidenciam críticas quanto aos termos educação rural e educação no campo.

Vejamos conforme Melo (2011):

Quadro 1 – Distinção entre Educação Rural e Educação no Campo

	Educação Rural	Educação no Campo
Conteúdo	Vinculados a concepção de rural. Ou seja, a um modo de vida específico, levando em consideração a valorização e o uso da terra. Reforça práticas culturais como por exemplo: a religião, as festas caipiras, as relações de compadrio e a reprodução familiar.	Qualquer conteúdo desde que seja no campo.
Localidade	Qualquer local. Pois estamos falando de um tipo de educação, e nesse caso ela pode ser praticada em todos os locais possíveis. No entanto, não teria sentido ter como base do currículo e do projeto	Campo/ Zona rural. A combinação da preposição em com o artigo definido o, já indica especificamente o local da educação: Campo.

	pedagógico, essa prática educacional em uma cidade global, como por exemplo Nova Iorque.	
Atores	Educador e educando que tenham vínculo com a agricultura familiar, campesinato, fazendas, sítios, quilombos, etc. qualquer pessoa que receba ou transmita a educação rural deva ser construída pelos seus agentes no campo, mas a partir do campo e de suas culturas.	Educador e educando que não sejam necessariamente caracterizados como representantes de uma cultura rural. Não precisa ser construída a partir do campo, mas também da cidade, sobre a cultura dos agentes urbanos.

Fonte: Melo, 2011.

Historicamente a criação do conceito de educação no meio rural, era abordada como a educação “no” campo, de forma equivocada, elitista voltada para as minorias. Com a constante evolução e posteriores estudos críticos, a compreensão e à análise, a educação “do” campo tenta romper com o conservadorismo presente na educação rural.

Uma das prioridades da educação do campo¹ é romper com a educação rural, abordando conceitos voltados para a educação crítica a partir da reflexão e participação efetiva de todos, colaborando assim para o desenvolvimento dos discentes. Essa mudança de conceito se torna muito mais que uma simples nomenclatura, é um olhar politicamente voltado para a busca dos direitos sociais (CALDART, 2015).

O campo² é um espaço marcado culturalmente com costumes e tradições regionais, presentes na região com fortes características culturais, sendo um espaço de grande importância para o desenvolvimento de forma integral dos discentes no local onde estão inseridos, sem que isso os tire direitos.

[...] campo tem o seu sentido cunhado pelos movimentos sociais no final do século XX, em referência à identidade e cultura dos povos do campo, valorizando-os como sujeitos que possuem laços culturais e valores relacionados à vida na terra. Trata-se do campo como lugar de trabalho, de cultura, da produção de conhecimento na sua relação de existência e sobrevivência. Assim, essa compreensão de campo vai além de uma definição jurídica. Configura um conceito político ao considerar as particularidades dos sujeitos e não apenas sua localização espacial e geográfica. A perspectiva da educação do campo se articula a um projeto político e econômico de desenvolvimento local e sustentável, a partir da perspectiva dos interesses dos povos que nele vivem. (OLIVEIRA, 2013, p. 24).

¹ Arroyo e Fernandes (1999) articulam em nível nacional por uma educação básica do campo, destacam que o termo “campo” é resultado de uma relação proclamada pelos movimentos sociais.

Fernandes e Molina (2005), defendem o campo como um território de peculiaridades culturais com formação crítica, possibilidades políticas, resistência, história e identidades. Onde, cabe à educação do campo, instigar a produção de saberes e refletir para assim desconstruir a visão hierárquica que há entre campo e cidade.

É importante que a educação do campo seja direcionada de forma peculiar, levando em consideração diversas características culturais predominantes no meio rural, saindo dos contextos de submissão a educação urbana, onde o discente possa participar ativamente de dentro para fora, com colaboração de toda a equipe escolar, com um currículo diretamente associado para essa realidade para uma formação humana significativa.

Na perspectiva de Kolling et al (1998, p.15):

[...] deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz.

Deste modo, é imprescindível o reconhecimento do campo como um espaço de cultura, um local onde se pode aprender e se desenvolver, sem que sejam considerados inferiores. Daí a importância das lutas, pois colaboram para a democratização, superação de desafios, socialização, afirmação das suas próprias identidades e valorização dos grupos. Conforme Bourdieu (2004, p. 22-23) o campo é o “campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2004, p. 22-23).

Nesse sentido, nos mais variados locais de produção de conhecimento, há uma necessidade de intervenção, quanto às questões teórico-metodológicas da educação do campo, com criticidade, abordando a dialógica e histórica do saber, a identidade surge como ator principal para ter uma visão atual (ARROYO, 2004; CALDART, 2010, 2012, 2015).

Assim sendo, é essencial o diálogo entre as diversas esferas de poder para a construção de uma educação do campo sólida, onde se possa buscar o respeito a diversidade étnico-cultural como valor e direito à diferença à cidadania, tendo uma base epistemológica que busque a superação de diferenças justapostas entre educação campo-cidade.

Evidentemente, há uma complexidade para educação do campo significativa já que muitas são as privações. No entanto, são desafios que precisam ser enfrentados

por todos para a superação das desigualdades, evitando que se perpetue preconceitos e discriminação e falta de investimentos para melhoria da qualidade de vida e educação das pessoas que optaram por viver no campo.

Logo, não basta apenas uma luta por educação igual para todos, é preciso que sejam valorizados o modo de vida dessas pessoas. Assim sendo, os movimentos que lutam por essa educação igualitária precisam cada vez mais se fortalecer e buscar por políticas de afirmação dos que residem no campo. Afinal, são cidadãos esquecidos e que precisam usufruir de inúmeros direitos, sendo um deles a educação de qualidade e o acesso as tecnologias digitais como espaços de interação e ensino e aprendizado para o exercício da cidadania. No entanto, não é suficiente que haja ferramentas tecnológicas e conectividade na escola, as políticas públicas, neste caso, devem também ser suficientes para fortalecer a coletividade.

Desta maneira, a escola do campo com a possibilidade de articular os processos educativos com a realidade social contemporânea cria chances para ir além das fronteiras da escola “construindo espaços de aprendizagem que extrapolem esse limite e que permitam a apreensão das contradições do lado de fora da sala de aula” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 27). Assim, podem caminhar enfrentando obstáculos impostos pelo sistema capitalista, agronegócio e padrão de educação rural que leva em consideração somente o currículo da escola urbana.

2.2 PRINCIPAIS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DE 1988

Após a aprovação da constituição 1988, houve um processo de redemocratização do país, com um olhar voltado para a população campestre do país. Foram aprovados direitos educacionais essenciais, reafirmando o compromisso do Estado e da sociedade na promoção da educação para todos, respeitando as características e singularidades de cada um. Em seguida da Constituição Federal (CF) de 1988, foram elaboradas algumas reformas educacionais através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96. A partir da concepção de educação para todos se obteve um olhar voltado para a diversidade que foram valorizados e discutidos a partir desta LDB, onde nos artigos 23, 26 e 28 tratam das questões de organização escolar e pedagógicas muito importantes para a organização geral da escola do campo.

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I. conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II. organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III. adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Com a LDB a educação do campo conseguiu abrir possibilidades de embasamento legal para suprir uma grande defasagem em sua organização, gerando avanços políticos, culturais e educacionais. O Estado teve a oportunidade de cumprir assim alguns deveres, como a educação básica para todos, e não somente a educação urbana, incluindo também os discentes do campo, com uma reflexão maior através da criticidade, com um currículo e uma metodologia apropriada para o campo e sua realidade juntamente com seus aspectos culturais, a organização da escola onde o calendário poderá se adequar as fases do ciclo agrícola, como também, as condições climáticas, sejam eles de chuva ou seca, diminuindo, assim, a evasão escolar, dando maior suporte e valorização aos discentes e adequando ao trabalho da zona rural.

A CF de 1988 e a LDB 9.394/95 possibilitaram grandes avanços para a construção da educação do campo, fortalecendo também os sujeitos envolvidos nesse processo. Diante da história e dos contextos da educação rural no Brasil, o poder público inicialmente foi marcado pela desvalorização e abandono da educação rural. Em contrapartida da realidade enfrentada as mobilizações e os movimentos sociais, sindicais e populares, construíram, através de experiências, contextos que defendiam o meio rural, não só como um meio de vida, mas também, de produção cultural, lutas, resistência, que necessitam de políticas públicas voltadas para esse viés.

No ano de 2002 foi aprovada a resolução CNE/CEB 01, de 03 de abril, onde foi instituído as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, firmando um grande marco no meio educacional, com ênfase na educação do campo. Sofrendo alguns retrocessos com a lentidão para implementação das políticas públicas conquistadas.

Em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, onde havia a coordenação geral da educação do campo, que atuava de acordo com as singularidades e necessidades do campo. Uma das grandes

iniciativas da SECAD foi um programa que apoiava a formação de professores em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) em 2007.

A conquista do Procampo foi de grande valia para a formação inicial dos docentes que atuam no campo, refletindo para as reais necessidades campesinas, fortalecendo a discussão sobre as políticas públicas direcionadas para o campo, e possibilitando uma formação específica para a área de atuação. O contexto histórico aborda que a educação do campo vinha destinada da educação urbana, ou seja, diferenciava-se da realidade campesina, onde os docentes eram destinados sem uma formação voltada para o campo e suas especificidades.

O Pronacampo é outro grande e importante programa do Brasil em educação do campo, vinculado ao Ministério da Educação, previsto pelo Decreto nº 7.352 e instituído por meio da Portaria 86, de 1º de fevereiro de 2013, com o objetivo de oferecer apoio financeiro e técnico para eficácia das políticas públicas destinadas ao campo, lançada pela então presidenta Dilma Rousseff, em março de 2012. Representando a luta e a força para a educação do campo juntamente com a reforma agrária. Conjunto de ações articuladas que asseguram via documento a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades (BRASIL. Pronacampo/MEC, 2012).

Baseados em eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas, Formação de Professores, Educação de jovens e adultos, Educação Profissional e Tecnológica e Eixo Infraestrutura Física e Tecnológica. Com materiais e livros didáticos específicos para as populações quilombolas e do campo através do PNBE e do PNLD, incentivando a participação dos discentes durante as aulas com mais recursos e valorizando também a realidade onde estão inseridos. Formação inicial e continuada para docentes do campo como ferramenta essencial para qualificar de forma holística o docente, a formação de jovens e adultos para dar direito para aqueles que não o tiveram na idade certa, como uma política compensatória, como resultado histórico das lutas e movimentos sociais.

O eixo da infraestrutura física e tecnológica equaliza os direitos e oportunidades da educação básica, garantindo maior qualidade na educação do campo, com uma melhor estrutura e recursos que possam facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos discentes, que é um dos maiores desafios enfrentados pela

educação do campo e é fruto das maiores lutas sociais, abordando também a inclusão digital, o acesso às tecnologias digitais da informação e comunicação para os discentes do campo, possibilitando uma educação de qualidade e diminuindo a evasão escolar.

Apesar de avanços na perspectiva de Bonilla; Pretto (2011) e Zocchi (2003) as políticas ainda não têm sido eficazes de modo a gerir efeitos, com decisões que satisfaçam demandas.

Neste sentido é preciso que as políticas se efetivem na escola do campo, já que são direitos garantidos, com recursos, materiais didáticos, uma infraestrutura física digna e meio para o uso das TDIC, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Na perspectiva de Leite *et al.* (2012) para que se efetive exige todas as condições exige a união de multifatores:

[...] dentre os quais, pode-se destacar como mais importantes: o domínio do professor sobre as tecnologias existentes e sua utilização na prática, e isso passa, necessariamente, por uma boa formação acadêmica; que a escola seja dotada de uma boa estrutura física e material, que possibilite a utilização dessas tecnologias durante as aulas; que os governos invistam em capacitação, para que o professor possa atualizar-se frente às mudanças e aos avanços tecnológicos; que o professor se mantenha motivado para aprender e inovar em sua prática pedagógica; que os currículos escolares possam integrar a utilização das novas tecnologias aos blocos de conteúdo das diversas disciplinas; dentre outros. (LEITE *et al.*, 2012, p. 175).

Nesta lógica, é preciso enfrentar outros percalços para efetivação já que existe no campo, também, precariedade dos meios de transporte, localização geográfica das escolas em relação a casa dos discentes, fechamento de escolas, falta de vagas na educação para anos finais do ensino fundamental e ensino médio, onde historicamente pode-se observar a falta de políticas públicas para a valorização e o suporte da educação do campo, destacando aos projetos tradicionais de ruralidades para o país.

2.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: SOB ASPECTOS DE EXCLUSÃO DIGITAL E INCLUSÃO

A luta pelo direito à educação e a garantia da manutenção de princípios que a fundamentam, exige atuação constante dos movimentos. Isso porque a educação do campo vem historicamente sendo marcada por lutas de determinados grupos que

buscam um modelo educativo que considere as manifestações sociais e históricas

Na perspectiva de Santos (2009 p. 38) princípios tem desafios e merecem atenção:

[...] assegurar o direito ao acesso como instrumento de política para ruptura de sua histórica condição de subordinação [...] “o direito à diferença [...] questão agrária [...] sejam reconhecidos construídos no âmbito de suas organizações e movimentos, e identificando políticas educacionais [...] trabalhar com novo projeto que, no campo da elaboração e da disseminação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade rompa com o paradigma homogêneo do capital na educação [...].

Esses fundamentos apontados por Santos (2009) determinaram a ideação de educação do campo que sempre teve a proposta de evolução baseando-se pelo espaço urbano, como se o rural não tivesse importância e contribuísse para o desenvolvimento do país.

Assim, a educação do campo deve acima de tudo ser um meio para o combate às desigualdades. Caldart (2010, p. 107) chama atenção para que se tenha claro o papel da educação do campo. É preciso que não haja confusão quanto à educação escolar nem que esta seja absoluta nesse processo. Entende-se desta forma que ela não é o único e exclusivo meio de combate às desigualdades, pois são muitas frentes de ação, pois a dívida com os sujeitos do campo é histórica, mas também, é um caminho fundamental para o fortalecimento da cidadania.

Para Frigotto (2010), essa educação deve partir dos aspectos singulares dados pela realidade assim sendo, a escola precisa cumprir seu papel social valorizando a vivência e as necessidades para um desenvolvimento adequado aos cidadãos que vivem em espaço rural.³ De modo é crucial que os coletivos se formem para um desenvolvimento saudável, seja economicamente, culturalmente ou ainda socialmente, já que também é parte da sociedade: [...] “sendo parte da totalidade social, é um direito de formação do ser humano na sua totalidade social, e assim sendo, não pode ser separada do restante da vida social e nem fragmentada em seu conteúdo” (NETO, 2009, p. 31).

Caldart (2010) considera o campo real de lutas por inúmeros direitos que vem sendo negados no qual afirma “o campo de contradição de classe efetivamente

³ De acordo com o Decreto nº 8352/10, são considerados cidadãos do campo: agricultores familiares, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência.

sangrando”. Neste sentido, é fundamental uma educação sejam um meio de reconhecer o campo como espaço de vida e leve em consideração as necessidades de desenvolvimento saudável no campo, pois quem vive no campo colabora com quem vivem na cidade, ou seja, podem colaborar também para o desenvolvimento sustentável de um país.

Para Caldart (2010) é preciso:

[...] um movimento real ao combate ao atual estado das coisas “movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas e de determinadas visões de educação e de política da educação, de projeto de campo e de país. (CALDARTE, 2010, p. 107).

Esses esforços refletem a falta de políticas públicas para melhoria da educação dos camponeses, já que ainda há desconsideração do contexto social como legítimo, há quem acredite que a educação urbana é superior e que o espaço rural é lugar atraso. Os reflexos são a falta de investimento e privações que demonstram descaso e dificultam ainda mais a vida de quem opta em viver no espaço rural. As desigualdades são acentuadas em diversas áreas, sendo a educação escolar um destaque considerável uma vez que faltam investimentos em recursos e formação docente para que os alunos tenham as condições necessárias para aprender e vir a participar da vida social.

Hoje a sociedade está impregnada pela cultura digital, mas as pessoas do campo encontra-se em sua maioria isolada, a escola o lugar de inclusão digital também se encontra em grande parte esquecida, impedindo assim que os estudantes tenham acesso a essa nova cultura. Quando se trata do direito em participar e interagir de forma mais justa, as TDICs têm uma relevância no contexto camponês e na escola.

Desta maneira, a inclusão digital por meio da escola, sem dúvida é um meio para que os alunos possam se manifestar, se fortalecer, interagir e aprender etc. Entretanto, em muitos espaços são negados esse direito, bem como outros que facilitariam a inclusão digital.

[...] na sua grande maioria, as salas de aulas ainda têm a mesma estrutura e utilizam os mesmos métodos usados na educação do século XIX: as atividades curriculares ainda são baseadas no lápis e no papel, e o professor ainda ocupa a posição de protagonista principal, detentor e transmissor da informação. (VALENTE, 2014, p. 142).

Isso pode ocorrer entre tantos motivos por que muitas escolas por vezes não

dispõem do mínimo necessário como energia elétrica e infraestrutura. Quando existem ações paliativas de inserção de Tecnologias Digitais da Informação e comunicação o currículo escolar é trabalhado a partir do currículo urbano, afastando-se da realidade do campo, dificultando os processos educacionais existentes, com as peculiaridades culturais do campo.

Desta forma, os alunos das escolas do campo deveriam usufruir das TDICs assim os frequentam muitas das escolas da zona urbana. Privá-los desse direito é contribuir para exclusão digital que por sua vez pode levar a exclusão social, econômica política e cultural.

É imprescindível a compreensão de todos que a sociedade está imersa de tecnologias digitais da informação e comunicação e grande parte tem acesso efetivo, através de vários meios, mas há que esteja a margem e excluídos dos benefícios. Esses necessitam ser vistos como cidadãos e precisam usufruir também do que pode ajudar no desenvolvimento pessoal e coletivo onde quer que esteja:

[...] a desigualdade social favorece a exclusão digital e, está por sua vez reforça a desigualdade social, é preciso uma nova postura e um novo olhar por parte do governo para diminuir o quadro perverso da desigualdade brasileira. É preciso se apropriar das TDICs, através de programas de inclusão digital que permitam ao cidadão perceber-se como parte deste mundo tecnológico. (GROSSI *et al.*, 2013, p. 71).

Desta maneira, as inovações devem estar presentes em todos os aspectos educacionais, onde as escolas do campo não sejam excluídas ou mal assistidas, já que a inovação tecnológica hoje é discutida como um ponto importante para construção de conhecimento, com práticas e projetos partindo da realidade campesina com recursos tecnológicos, ampliando as possibilidades e favorecendo as práticas pedagógicas no ambiente escolar, onde os discentes se sintam atraídos pela busca e construção de conhecimento. Isso porque no contexto social se emergiu as possibilidades do uso de Tecnologias Digitais da Informação⁴ e Comunicação – TDIC e é fundamental que todos possam usufruir da melhor forma possível onde quer que

⁴ [...] mudou-se o foco da Tecnologia da Informação, tem-se uma palavra a mais que é comunicação, e se tornou Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). Entretanto, temos que estar cientes de que não depende do aparato tecnológico apenas, mas de uma grande mudança de cultura, depende da interação e da colaboração das pessoas, porque o conhecimento nada mais é do que a manipulação, a troca de informações e, por fim, a construção do conhecimento. É de fato uma mudança de paradigma (GEBRAN, 2009, p.15). A Tecnologia da informação é definida para designar o conjunto de recursos dedicados ao armazenamento, processamento e comunicação da informação, bem como o modo que esses recursos estão organizados, num sistema capaz de executar um conjunto de tarefas (GEBRAN, 2009, p. 11-12).

estejam. Desta maneira, é preciso que a inclusão digital seja uma política abrangente e não esteja voltada a interesses de mercado ou políticos.

Nesta perspectiva:

Se continuarmos a tratar as tecnologias na educação como meras ferramentas a serviço de empresas e de conteúdos programáticos, sem levar em conta as mudanças no sentido e nas formas de participação dos sujeitos, continuaremos presos às mesmas dúvidas e receios sobre o verdadeiro papel da escola na vida dos seres humanos (MUNARIN *et al.*, 2015, p.13).

Os projetos para inclusão digital devem prever a implementação das novas tecnologias, facilitando o contexto educativo e o desenvolvimento de competências e habilidades estratégicas, principalmente operacionais que desenvolvem as capacidades críticas dos discentes com o uso das tecnologias para melhoria de vida no campo. Os discentes precisam ser orientados, assim poderão elaborar e analisar informações como também resolver situações problemas com mais facilidade.

A inclusão digital está ligada as práticas de produção de conteúdo através das TDIC⁵, com o fácil acesso para produção e participação nos meios digitais, pode tornar os discentes ativos e autores de produção cultural. Assim, a falta de TDIC possibilita a exclusão digital.

A inserção das TDICs nas escolas do campo com as condições favoráveis são potenciais meios de inclusão social, democrática e política, permitindo que todos possam ter voz e acesso as mais diversas informações de forma democrática, sem que sejam excluídos por muitos como se estivessem à margem da sociedade, sem direitos e sem valorização como sujeitos históricos.

Coelho (2010, p. 187) *apud* Tamanini; Souza (2019, p. 13) afirma que:

O acesso à informação é um direito fundamental de qualquer sociedade democrática baseada no pluralismo, na tolerância, na justiça e no respeito mútuo. Sem informação, não temos conhecimento dos nossos direitos e não temos como assegurá-los. Ao falarmos de inclusão digital estamos nos referindo a uma nova cultura de direito, não apenas o direito genérico à internet, mas ao acesso à informação enquanto um bem público.

Desta feita, os alunos das escolas do campo devem ser beneficiados com as condições reais para acesso as novas tecnologias da informação e comunicação para que possam aprender a utilizar também como forma de participar de uma vida social

⁵ Já o termo TDICs é escolhido para o estudo porque esta prevista na Base Nacional Comum Curricular e é utilizado como sendo novas tecnologias, ou seja, tecnologias contemporâneas.

justa.

Logo, o panorama educacional vem sofrendo gradativas evoluções, e consequentemente vem surgindo novos desafios a serem supridos, alinhados a realidade de cada região, diante disso, as escolas do campo sofrem mais dificuldades em aspectos tecnológicos, seja por conexão de internet, de equipamentos tecnológicos ou a formação continuada dos docentes do campo, são realidades distintas das mais variadas regiões do país. Suprir esses desafios requer forte apoio do poder público, através das políticas públicas eficientes para inclusão na era digital.

2.3.1 Novos desafios educacionais na era digital

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC surgem de forma emergente na atualidade, com novas possibilidades de aprendizagem, recursos didáticos tecnológicos, contribuindo com novas metodologias através da prática docente na educação do campo. No entanto, também trouxe provocações, às vezes desagradáveis que se configuram como desafios a muito dos docentes: a concentração dos estudantes e o direcionamento no uso das TDICs no ambiente escolar.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação vêm dominando as esferas sociais, devido as suas facilidades de sobressair sobre as barreiras temporais e geográficas, permitindo a interação em tempo real, comunicação e compartilhamento de informações que serão transformadas em conhecimento. Elas têm ênfase nas escolas urbanas as TDIC, mas também são necessárias nas escolas do campo, já que as ferramentas podem facilitar os processos educacionais em diversos aspectos partindo também da vivência do aluno e da sua realidade. No entanto, é preciso que todos compreendam a devida importância que tem no papel educativo.

Para Palfrey (2011, p. 269) “aprender hoje é muito diferente para jovens de 30 anos atrás”. Assim sendo, tem impactos na vida cotidiana, realidade esta que não pode ser negada aos alunos do campo pelo fato de residirem na área rural.

Neste sentido, os docentes do campo necessitam compreender como podem ser inseridas no contexto escolar, bem como entender os direcionamentos na prática, evitando que sejam utilizadas de forma inadequada pelos estudantes. Entretanto, o primeiro desafio é a escola do campo estar equipada tecnologicamente para que

sejam utilizadas, evidentemente aliada à formação dos professores para uma atuação significativa para estudos mais expressivos.

A educação escolar precisa, cada vez mais , ajudar a todos aprender de forma mais integral, humana, afetiva e ética, integrando o individual e o social, os diversos ritmos , métodos, tecnologias , para construir cidadãos plenos em todas as dimensões. (MORAN, 2012, p. 11).

Nesta perspectiva, essas dimensões também precisam ser almejadas para o aluno de escola campesina, pois o fato de morar no campo não desqualifica em direitos. Ele pode estudar, evoluir e aprender a usar as TDICs e ainda colaborar com a qualidade de vida no campo, sem que seja preciso negar sua cultura e se deslocar para escola urbana para que seja considerado evoluído.

2.3.2 Infraestrutura física e conectividade na escola

As TDICs estão cada vez mais se mostrando relevantes para a sociedade e, muito já se tem falado da importância como recurso de suporte ao ensino e aprendizagem escolar. Entretanto, seja na área urbana ou na zona rural é preciso que se tenha estrutura física que dê condições para que os docentes por meio de um bom preparo possam gerar impactos positivos na vida dos estudantes, ou seja, carecem ter disponíveis além de um bom ambiente físico, softwares, hardwares, boa conectividade e ainda funcionários para suporte.

A realidade vivenciada em muitos contextos escolares no campo é o reflexo do abandono pela falta de investimentos em infraestrutura de TDICs. Muitas vezes não dispõe se quer de energia elétrica, ou quando possuem não tem recursos materiais na área, ou se há, são insuficientes ou desatualizados. Essa triste realidade vivenciada no campo, mostra a falta de uma política eficiente para inclusão digital por meio da escola.

Munarin *et al.* (2015, p. 12) declara que:

[...] os projetos se propõem a levar equipamentos antes mesmo da estrutura de acesso (luz, telefonia, Internet) estar montada, pois historicamente o campo não foi lugar de políticas públicas que privilegiassem direitos básicos do ser humano.

Quando existem políticas de inclusão, estas não abrangem determinados locais porque existem regras claras para recebimento de determinados materiais como é o caso do laboratório de informática na escola, podemos citar como exemplo o

PROINFO.

De acordo com informações coletadas no Portal MEC-Brasil, o PROINFO é um Programa Nacional de Tecnologia Educacional criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na rede pública de ensino fundamental e médio (MEC/PROINFO, 2010).

Para ser beneficiado com esta política de inclusão digital os municípios brasileiros devem firmar compromissos com o Governo Federal para receber laboratórios de informática para escola. O grande desafio é que para aquisição dos recursos as instituições de ensino devem apresentar uma infraestrutura padrão, caso contrário, não podem ser contempladas. Desta forma, as escolas do campo, dificilmente serão beneficiadas porque muitas não dispõem de infraestrutura física adequada. O que acaba sendo injusto, não beneficia igualmente e mesmo recebendo, a escola urbana ainda enfrenta o desafio para manutenção, no decorrer dos anos vão ficando desatualizados:

[..] equipamentos tecnológicos disponíveis na escola (computadores, TV e vídeo, antenas parabólicas), na sua maioria, adquiridos pelo Ministério da Educação e distribuídos às escolas, ao longo dos anos sem renovação, atualização e quase nenhuma manutenção, ficaram obsoletos. (RIBEIRO, 2007, p. 5-6).

De acordo com Cantini (2008, p. 115) o estado até fornece o instrumento, mas restringe as condições para sua utilização, não previu manutenção dos equipamentos, apoio técnico aos professores durante as aulas e assessoria pedagógica no delineamento das estratégias didáticas a serem empregadas pelo professor com uso do computador no próprio ambiente escolar.

Ficando absolutos, consequentemente, os alunos ficam sem condições de usufruir e a escola fica atrasada quanto ao uso das TDICs. Evidentemente, o fato de ter não é garantia de aprendizado, pois requer outras frentes de ação.

Às vezes por improvisos das secretarias de educação, ou ainda boas intenções de gestores escolares alguns computadores e internet são improvisados ou recebidos, mas não são suficientes para todos os alunos, tem problemas para manutenção e baixa conectividade ou ainda barreiras pedagógicas para o uso.

Para Barreto (2010) isso ocorre porque ainda não encontrou seu espaço dentro da escola, pois é vista no cenário escolar como um grande desafio e um ponto de conflito entre os pares envolvidos com a educação.

Pischetola (2016, p. 114) entende que: “[...] grande percentual desses projetos está prestes a fracassar por que não levam em consideração os fatores fundamentais do contexto em que foram implementados, como, a necessidade de apoio e assistência”.

Todos sabem da relevância de um espaço escolar equipado com computadores, não importa a região, é preciso que haja esforços também para inclusão na escola do campo. Entretanto, computadores com um certo período de uso passam a apresentar problemas que exigem correções e se tornam realidade desafiadora justamente por falta de recurso financeiros, técnicos para apoio, revisão e conservação.

Outro problema refere-se a baixa conectividade, quando a escola tem internet às vezes há uma conexão mínima e docentes acabam por se desmotivar quanto a inserção como suporte as aulas. Essa situação distancia ainda mais o contato dos estudantes do campo com as TDICs. Diferentemente de quem mora na zona urbana, muitos não tem acesso ao celular e ao sinal de operadoras para que usem como opção na escola. Assim:

[...] escolas que pensam mais longe sabem que as infraestruturas de tecnologias provavelmente serão investimentos compensadores no passar do tempo. Mas muito poucas tem alguma ideia de como utilizá-las. E muito poucas escolas descobriram a conexão entre a maneira como os jovens estão aprendendo em uma era digital, tanto em ambientes formais quanto em informais, suas próprias missões. (PALFREY, 2011, p. 268).

Acredita-se que a infraestrutura precisa ser pensada e implementada nas escolas do campo. Os alunos precisam ser inseridos no mundo tecnológico porque fazem parte da sociedade numa era digital. Essa necessidade precisa ser pensada sem que com isso se menospreze o campo ou a cultura campesina.

Na perspectiva de Grossi *et al.* (2013, p. 71) que “é preciso uma nova postura e um olhar por parte do governo para diminuir o quadro perverso da desigualdade brasileira”.

Logo a infraestrutura, internet e recursos materiais e humanos são os caminhos para estudantes campesinos possam adquirir informação, processar essa informação, interagir, comunicar e crescer em conhecimento e lutar por melhorias de vida, mas é preciso uma política de alcance e que sejam tratados de igual para igual em direitos.

2.3.3 Desenvolvimento profissional dos docentes para atuação nas escolas do campo

Desde sempre há estudantes que enfrentam problemas para aprender significativamente. Os motivos podem ser inúmeros: falta de condições estruturais e materiais na escola, contexto de vida, deficiências ou transtornos, etc. No entanto, há também dificuldades que podem ser acentuadas por falta de uma metodologia adequada ou ausência de conhecimento de docentes. Essa situação se agrava ainda mais quando são restritas ou até privadas as oportunidades para o desenvolvimento profissional de modo a favorecer uma atuação mais segura na educação do campo de modo que se tornem mediadores no processo de ensino e aprendizado quanto ao uso das novas tecnologias inseridas no processo educativo.

Os docentes do campo precisam entender sua colaboração e seu grande e importante papel nas comunidades campesinas, tendo um compromisso de emancipação dos povos campestres. Buscando alternativas em organização do trabalho escolar com um olhar voltado para o social, colaborando de forma positiva e construtiva, onde a inclusão seja efetiva e o acesso à educação do campo seja direito de aprendizagem.

A formação inicial e continuada para os docentes do campo é um instrumento essencial na promoção de uma educação de qualidade e de forma integral para o discente, com práticas coerentes aos valores do campo. Compreendendo a diversidade e características presentes no campo, desenvolvendo a autonomia, consequentemente negando qualquer tipo de opressão em forma de resistência, dos que de certa forma foram oprimidos pelo próprio sistema. Acreditamos que uma política de projetos de formação dos docentes do campo é o ponto importante para democratizar o acesso para que todos tenham direito a uma educação básica de qualidade. Assim, como promover uma educação com vistas a valorizar o contexto campestre sem que os docentes tenham uma formação adequada? Se muitas vezes são formados em licenciaturas que pouco ou não chegam a abordar a educação do campo?

Se a educação é um direito subjetivo, não pode ser desigual em condições, seja na escola da cidade ou situada no campo. Desta maneira, há um complexo desafio na formação docente para que tenham os requisitos necessários para atuação, visto que a inicial muitas vezes são licenciaturas que não atendem aos anseios. Quando existem, não são suficientes:

[...] não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima. (ALENCAR, 2010, p. 217 *apud* ARROYO, 2007, p. 158).

Na perspectiva de Alencar (2010) a formação não tem atendido de fato o os moldes da educação do campo porque há uma recusa quanto a prática dos docentes do campo, e com isso ficam em prejuízo porque em processo de formações considera-se outros saberes melhores.

Há ainda a situação na qual há docentes não licenciados para educação do campo, ou seja, sua formação não corresponde aos anseios para educação do campo, o que dificulta ainda mais a difusão do paradigma, visto que muitos não tiveram um desenvolvimento profissional adequado.

Segundo o CNE/CP 009/2001 os cursos de licenciaturas indicam lacunas nos currículos. O documento revela que: “O preparo inadequado dos professores cuja formação, de modo geral, manteve-se predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas características inerentes à atividade docente” (BRASIL, 2001).

Fiorentini (2003) acredita que os futuros docentes devem receber orientações que lhes possibilitem pesquisar, elaborar e refletir sobre sua própria atuação, aprimorando cada vez mais de forma autônoma. Partindo dessa premissa, quem atua em escolas no território rural, deveria ter formação inicial em educação do campo. E, ainda que existam⁶, não têm sido abrangedora.

Na perspectiva de Alencar (2010, p. 223), “as formações não estão preparadas para o entendimento às especificidades e a diversidade do campo[...]”. A autora acredita que:

[...] a prática pedagógica do professor do campo necessita extrapolar os conhecimentos disciplinares, precisa trazer para dentro da dinâmica de produção do conhecimento temas que são naturalizados no espaço de formação e que são transportados à sala de aula pela docência, gerando e materializando situações de inferiorização, desumanização e desqualificação de todas as ordens possíveis e inimagináveis na formação do educando e do próprio educador. Precisa discutir processos e formas flexíveis de organização escolar e metodologias apropriadas à educação do campo. Precisa considerar

⁶ Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm por objeto a escola de Educação Básica, com ênfase na construção da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico para os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Esses cursos objetivam preparar educadores para, além da docência, atuar na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários (MOLINA *et al.*, 2015, p. 137).

e acolher em sua prática o diálogo entre os diversos e diferentes saberes que constituem a educação formal, não formal e a informal, de forma a estabelecer a criticidade, a criatividade e a dialogicidade na constituição da participação dos professores do campo como sujeitos e coautores das práticas pedagógicas. (ALENCAR, 2010, p. 219).

Uma formação fundamentada apenas em moldes disciplinares, dificulta a formação do estudante para a cidadania, ou seja, trabalhar apenas o conhecimento formal, conteúdos prontos sem ultrapassar os limites disciplinares não tem sido suficiente na educação do campo, bem como uma formação apenas teórica, distante da realidade. Também, é preciso que as metodologias sejam promotoras de aprendizado, sejam elas mais atuais ou não.

Assim, é urgente que instituições formadoras tenham claro em seus currículos de formação inicial o que se espera na contemporaneidade quanto a atuação docente, rompendo com uma organização formativa tradicional⁷ que já na prática os professores vêm revelando dificuldades para ensinar por conta do novo perfil de aluno que vem emergindo e necessidade de aprendizagens específicas para o campo.

De acordo com Gatti (2014) os docentes se desenvolvem tanto pela formação inicial quanto por experiências, mas atualmente é preciso desenvolver competências operativas e técnicas na formação associadas a sala de aula. Assim sendo, a formação inicial precisa ser relevante para atuação prática no campo, os docentes por sua vez não devem estagnar em conhecimentos adquiridos somente na graduação, mas estar em constante desenvolvimento profissional, já que quando bem fundamentada as oportunidades trazem consideráveis vantagens no fazer e estar disponível e ter as condições necessárias para se desenvolver cada vez mais é basilar, se almejamos uma educação escolar de qualidade e uma mudança de postura frente aos novos desafios que a vida cotidiana vem apresentando e aos novos conhecimentos .

É mais comum do que imaginamos encontrar no contexto escolar seja da escola situada na área urbana ou no espaço rural quem não entenda aspectos relacionados à mediação com softwares educativos, ou ainda uma prática comum em

⁷ Em uma entrevista dada por Bernardete Gatti da Fundação Carlos Chagas ao Póvir em 2016, a autora assegurou que: “não adianta reformular os cursos de pedagogia ou licenciaturas, se a própria postura e concepção dos professores formadores dentro das universidades não mudar. Ela evidencia que: o “nosso grande problema é fazer uma espécie de revolução na formação de professores”. Segundo a pesquisadora, as licenciaturas não estão bem estruturadas para formar um professor. “Elas não formam bem nem no conhecimento específico e nem em didáticas e práticas de ensino necessárias para uma atuação nas escolas” (FATEC, 2016) (Informação verbal).

se utilizar com mais frequência os softwares⁸ aplicativos⁹, justamente pela dificuldade que se tem em optar pelos educativos. Vale ressaltar que, o fato de docentes estarem atuando na escola do campo, não lhe tira o direito de ter conhecimentos sobre novas tecnologias porque elas também deveriam chegar como um recurso a mais para o fortalecimento da educação do campo.

Neste sentido, a formação continuada é fator determinante para que possam diferenciá-los e escolher conscientemente, uma vez que o potencial das ferramentas pode proporcionar o “aprender a conhecer, fazer e pensar”, transformado a atividade passiva em ativa, pois dependendo da escolha prende a atenção e possibilita novos conhecimentos.

Concordamos com Amaral (2006) quando diz que “as inovações tecnológicas não determinam inovações pedagógicas. Melhores recursos não implicam desempenho”. Mas os docentes devem entender o potencial e atenta-se a cumprir os objetivos educativos quando utilizar de novas tecnologias na escola, principalmente porque vem surgindo como novas possibilidades de aprendizagens e interação. Evidentemente, quando este dispuser das condições necessárias para tal. Todavia:

Dominar os recursos computacionais é essencial para que o professor possa orientar o aluno na escolha do software mais adequado aos seus objetivos, fornecer informações pertinentes sobre suas ferramentas ou operações, saber como buscar tais informações nas opções do próprio software, colocar questões que ajudem o aluno a repensar o seu problema e a representação em termos de funções e operações do recurso utilizado. (ALMEIDA, 2000, p. 64-65).

A formação de docentes para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação é indiscutível, uma vez que é imprescindível hoje saber utilizar os recursos como novas possibilidades de aprendizagem. A prática docente diz muito desse contexto, os docentes com formação podem utilizar as TDICs como recursos metodológicos que podem possibilitar alunos adquirir novas experiências através de pesquisas e atividades online ou off-line, de acordo com o planejamento das aulas.

O docente deve ter autonomia como propulsor da construção de conhecimento, com possibilidades de criar, inventar e construir novas formas de aprender, através das tecnologias digitais da informação e comunicação de forma responsável e

⁸ Software é o nome dado a qualquer programa de computador (ENEC, 2005, p. 9).

⁹ Barros *et al.* (2013) destacam que softwares aplicativos são programas como processadores de texto, planilhas eletrônicas, gerenciadores de banco de dados, que não são criados especificamente direcionados à educação, mas podem ser aproveitados no ambiente escolar auxiliando no processo de ensino-aprendizagem.

emancipatória. Assim:

A responsabilidade ética, política e profissional do docente lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar suas atividades docentes. Essas atividades exigem que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do docente. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 2003, p. 28).

O que se percebe é que a atuação dos educadores vem cada vez mais passando por diversos desafios e os docentes precisam estar atualizados para que possam promover uma aprendizagem significativa. Assim sendo, a formação continuada deve acontecer proporcionando avanços para inclusão dos novos recursos:

[...] é essencial que os professores possuam literacia tecnológica e literacia digital intelectual. Enquanto a primeira passa por promover a familiaridade e uso eficaz das tecnologias da informação, a segunda envolve o desenvolvimento de uma compreensão multidimensional dos seus impactos na vida. Nas aulas, o desafio é usar a literacia digital para criar tarefas intelectualmente desafiadoras e ensinar aos alunos a diferença entre as tarefas de lazer e as de trabalho responsável e profundo. (COSTA, 2011, p. 177 *apud* AUGUSTO, 2014, p. 106).

Assim, autonomia do professor do campo deve ser efetiva, sendo um direito a ser mantido e disputado, visibilizando novas possibilidades, para que a escola seja autêntica e tenha as mesmas possibilidades que as outras escolas da rede municipal que estão localizadas nas sedes, valorizando as comunidades campesinas, sua história e seus princípios. Assim, é preciso conhecimento para saber lidar com as TDICs e desenvolver competências necessárias no uso dos recursos (AUGUSTO, 2014).

No uso das novas tecnologias digitais da informação e comunicação na escola do campo se deve o cuidado para o processo não ocorrer de forma tradicional, com acesso a conteúdo de alta densidade de informação as tecnologias possibilitam novas oportunidades em um contexto multicultural. Assim, com formação pode abordar contextos específicos para que os discentes inicialmente desenvolvam competências digitais, para haja uma mudança cultural e organizativa, deve ter um olhar específico para a compreensão e para uma prática eficiente e o desenvolvimento da autonomia do discente. Evidentemente que o fato de dispor de recursos e conhecimento docente não será garantia de aprendizagem, pois disso também depende a postura docente

frente ao desafio de aliar a educação do campo. Assim:

[...] não são as TICs propriamente ditas que vão alterar o processo de ensino-aprendizagem, mas antes as escolhas do professor relativamente às tecnologias que pretende utilizar e de que forma as vai utilizar. Em terceiro lugar, as TDICs só efetivamente produzem uma alteração no sistema educativo se os professores estiverem receptivo a adaptar os conteúdos programáticos e a metodologia de ensino aos potenciais das tecnologias no processo de ensino aprendizagem. (AUGUSTO, 2014, p. 110).

Outro elemento-chave de uma reforma da educação é formar professores capazes de articular as mudanças relacionadas à introdução das TDICs no currículo, rever as práticas pedagógicas e os métodos de ensino, construir as capacidades necessárias para fazer frente à gestão de novos ambientes de aprendizagem e inserir os professores na comunidade de desenvolvimento profissional (DALLA TORRE *et al.*, 2003).

Esse desafio fica evidenciado também na Base Nacional Comum Curricular quando trata de que os sujeitos devem desenvolver competências de compreensão, uso e criação de TDICs em diversas práticas sociais, como prescreve a competência geral 5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer o protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL; BNCC, 2018).

Neste sentido, quando inclui a escola a essa responsabilidade é crucial que os docentes que não tiveram oportunidades na formação inicial possam se desenvolver profissionalmente de forma contínua. Isso porque a formação continuada tem forte contribuição para a introdução das novas tecnologias, já que os há quem não teve em suas licenciaturas aprofundamento nesta área. Eles em processo de desenvolvimento podem adquirir aptidões para utilizar as novas tecnologias durante as aulas e desenvolver projetos de forma democrática para que todos participem, colaborem e compreendam o que lhes é proposto. Delors (2003) considera que a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial.

Para a aquisição das novas habilidades com o uso das novas tecnologias digitais, o uso cotidiano se torna mais prático para desenvolver hábitos do seu uso, ao invés da formação apenas teórica, sendo a prática muito importante para essa

aquisição, não deixando a teoria de lado, já que ambas devem estar alinhadas para que esse processo de aprendizagem ocorra de forma satisfatória, contribuindo para uma formação integral do docente.

Palfrey (2011) ainda acredita que:

[...] as escolas devem usar as tecnologias digitais para encorajar a aprendizagem em equipe. A escola do futuro colocará alunos em ambientes digitais onde eles poderão trabalhar, e aprender em equipe". [...] as escolas também devem incentivar e recompensar a experimentação por parte do corpo docente. Os diretores e reitores devem se esforçar para facilitar ao corpo docente experimentar novas tecnologias em apoio ao ensino. (PALFREY, 2011, p. 278).

Almeida (2000) considera que quando se insere recursos como computador na escola, é interessante que a formação ocorra no contexto escolar. No entanto considera que há uma série de dificuldades que precisam ser enfrentadas para sua operacionalização. Neste sentido, para além da formação necessita-se de condições materiais, mas recursos presentes na escola sem formação adequada também não tem significância.

O que se entende é que há complexidades que precisam ser enfrentadas, sendo elas o direito a fortalecimento de sua identidade profissional dos docentes. Uma delas corresponde a compreensão do que seja formação continuada. Muitos tem a ideia de que são apenas os cursos de determinada carga horária. E com isso deixam de valorizar momentos que ocorrem na escola sendo um contexto rico para trocas de experiências e estudo coletivo.

Hargreaves e Fullan (2000) indicam que a escola é um lugar de aprendizagem. Acreditam que o desenvolvimento escolar vai avançando conforme vão se ampliando as capacidades dos profissionais. Mas para tal, é fundamental que se mude posicionamentos na busca de criar uma cultura de envolvimento e cooperação. É preciso que se deixe de ser oferecidas oportunidades prontas para eles, mas que partam deles para que possam ter a chance de emergir, se desenvolver e prosperar. Acreditam ainda que é preciso que tenham apoio na busca de melhorar o fazer. Nóvoa (2000) corrobora com a ideia considerando a escola como um espaço educativo permanente. Mas embora seja um lugar para o desenvolvimento profissional há percalços, conforme afirma Almeida (2000, p. 250):

[...] formação para o contexto escolar apresenta grande complexidade de operacionalização e seu sucesso depende diretamente de uma ação cooperativa que envolva um contingente considerável de professores e gestores educacionais comprometidos com esse

processo.

Para Bianchi, Pires e Vanzin (2009) “a figura do professor individual passa a ser substituída pelo professor colaborativo, que juntamente com seus colegas encontra novas formas de ensinar [...]”. Neste sentido, não tem como obter sucesso sem que haja esforços coletivos superação de desafios¹⁰, uma vez que é um processo complexo que exige organização do tempo e temáticas relevantes.

Quanto ao tempo, temos o grande problema de promover momentos já que muitos tem carga horária excessiva de trabalho. Por esse motivo, são necessários participação de profissionais em ações que visam melhoria da educação e também discutir e exigir planos de carreira que garantem tempo para estudo, bem como ações no projeto pedagógico¹¹:

[...] à formação continuada de professores deixam a desejar, pois contam com esforços isolados das escolas, ou dos profissionais envolvidos, mas sem oferecer ações e programas com as condições adequadas para a participação efetiva dos docentes. (ARAÚJO, RADAEL; VENDRUSCULO, 2002, p. 172).

Partindo dessa permissa, é preciso se valer de oportunidades para um desenvolvimento compromissado com a melhoria da aprendizagem dos alunos. É obrigatório de um lado ações e programas de formação e condições para participação, mas também um querer docente em participar não somente para certificação, mas como um compromisso assumido na profissão de contribuir com a escola da melhor forma possível, principalmente em está atualizado em temáticas relevantes como é o caso do uso de novas tecnologias como mais um recurso para ensinar e aprender na escola do campo.

As formações continuadas também podem ocorrer por meio de programas nas quais os professores possam fazer especializações. No entanto ,há também desafios a serem enfrentados quanto a oferta, primeiro diz respeito a insuficiência no oferecimento de cursos na area de novas tecnologias gratuitos. Sabemos que o acesso

¹⁰ [...] formar grupos de estudos nas escolas para discussão e a compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico, e de se discutir interdisciplinarmente as situações-problemas com os parceiros de outras áreas, quando necessário. Os encontros regulares de formação nas escolas, tendo como ponto de partida as necessidades e os interesses comuns de alguns professores, permitem resolver problemas pedagógicos – pela análise do ensino que está sendo ministrado na escola e provocam a avaliação do ensino, esclarecendo o modo no qual está sendo ofertado aos alunos (MANTOAN, 2015, p. 82).

¹¹ Não se trata mais de administrar pessoas, mas de administrar com pessoas. As organizações cada vez mais precisam de pessoas proativas, responsáveis, dinâmicas, inteligentes, com habilidades para resolver problemas, tomar decisões (CHIAVENATO, 1997, p. 101).

não é para todos , principalmente para os professores do campo, quando existem não atendem a demanda e muitas são ofertadas por instituições privadas. Algo que dificulta o acesso.

A especialização *latu sensu* pode ser uma oportunidade de formação continuada, pois bem estruturada complementa e aprofunda conhecimentos (BOLDRIN, 2007, p. 115). Percebe-se que apesar de positiva como uma forma de desenvolvimento profissional, há outras modalidades e pontos nesta que precisam ser levados em consideração.

Alguns docentes acabam muitas das vezes buscando por esforços próprios, tendo gastos pessoais, mesmo com a desvalorização financeira do trabalho que exercem. Essa situação muitas vezes ocorre porque há quem deseje entrar no mercado de trabalho ou ainda almejam progressão salarial.

Outra situação a ser considerada é crescente transferência de responsabilidade de formação do poder público para o setor privado, o que facilita o ingresso, quando há disponibilidade para pagamento de mensalidade, mas tem seus pormenores. O apelo mercadológico pode comprometer a qualidade da oferta. “Há uma preocupação com custo financeiro, retorno financeiro e apelo mercadológico” (BOLDRIN, 2007, p. 115).

Mediante a essas premissas, exige fiscalização efetiva para avaliar a qualidade como também que o governo cumprisse deveres quanto a oferta gratuita, como forma de valorização profissional para “evitar correr o risco se tornar cursos meramente mercantis” (BOLDRIN, 2007, p. 115).

Assim, é importante a garantia do direito à formação continuada assegurado na Lei de Diretrizes de Bases da Educação¹² 9394/96. Os carecem de oportunidades para especializações para atuação significativa nas escolas do campo. Obviamente que “dominar uma especificidade não é suficiente para ter habilidade, competência” como bem assevera [...] (MENEZES *apud* ALMEIDA, 2000).

Deste modo, seja qual for a modalidade de formação continuada¹³ é preciso que sejam um meio de valorizar e criar uma identidade profissional. Evidentemente que, todo esse processo depende da oferta adequada e também do interesse e

¹² Inciso I: A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (BRASIL, 1996).

¹³ “[...] as tecnologias e a internet também oferecem pois oportunidades para o desenvolvimento profissional que até há pouco tempo não podíamos equacionar (AMANTE, 2007, p. 58).

compromisso dos docentes com a auto formação para que não se culpe os problemas educativos somente atribuindo à falta de recursos materiais, pois se existem é preciso saber utilizar novas tecnologias de modo a alcançar os objetivos educativos.

Teixeira e Lima (2010) sugerem que sem postura reflexiva e análise da função que exercem não há como se compreender a necessidade de auto formação. Na perspectiva de Almeida (2000) tudo depende de intenção, vontade, prática e consentimento.

Logo, seja a formação na escola, extraescolar ou ainda auto formação, são meios para enfrentamento das provocações existentes no contexto escolar contemporâneo, principalmente para o uso de ferramentas tecnológicas no ensino e aprendizado.

2.4 CONECTIVISMO: UMA TEORIA DE APRENDIZAGEM

Diante da progressiva e emergente evolução tecnológica, surgiram novos conceitos que abordam uma nova concepção de aprendizagem, influenciada pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, com ênfase no potencial das TDIC dentro dos conceitos e metodologias na prática docente, não previsto pelo Behaviorismo, Construtivismo ou Cognitivismo. Como:

As teorias de aprendizagem Behaviorismo, Cognitivismo e Construtivismo foram desenvolvidos numa época onde o mundo não possuía tão grande influência da globalização impulsionada pela internet. Na contemporaneidade as relações sociais e consequentemente os processos de aprendizagem se redimensionaram. A forma como ocorre a aprendizagem sofreu transformações fazendo surgir uma nova necessidade de, a partir das teorias existentes, uma nova teoria da aprendizagem o Conectivismo (RODRIGUES *et al.*, 2019, p. 6).

Percebe-se assim, que o Behaviorismo, Cognitivismo e Construtivismo foram teorias da aprendizagem criadas em momentos em que as novas tecnologias não eram consideradas como possibilidades educativas. Embora importantes, na contemporaneidade surge a necessidade de repensar o papel do professor e do aluno frente ao uso de TDICs no contexto escolar. Desta maneira, surge o Conectivismo com um novo paradigma educacional. Sendo uma teoria de aprendizagem em ambientes com aparatos tecnológicos pouco conhecidos pelos docentes. Vejamos então um quadro comparativo entre as principais teorias da aprendizagem.

Quadro 2 - Teorias da aprendizagem

Propriedades	Behaviorismo	Cognitivismo	Construtivismo	Conectivismo
Como ocorre a aprendizagem?	Caixa negra- ênfase no comportament o o observável	Estruturado, computacional	Social, sentido construído por cada aprendente. (pessoal)	Distribuído numa rede, social, ecologicament e potenciado, reconhecer e interpretar padrões.
Fatores de influência	Natureza da recompensa.	Esquemas (schema) existentes, experiências prévias.	Empenhado (engagement) Participação, social, cultural.	Diversidade de rede
Qual o papel da memória?	A memória é inculcar de experiências repetidas onde a recompensa e a punição são mais influentes.	Codificação, armazenament o, recuperação (retrieval).	Conhecimento prévio, remisturado para o contexto atual.	Padrões adaptativos, representativos do estado atual, existente nas redes.
Como ocorre a transferência?	Estímulo, transferência.	Duplicação dos constructos de conhecimento de quem sabe ("Knower")	Socialização	Conexão (adição =) com nós (nodes).
Tipos de aprendizagem melhor explicados	Aprendizagem baseada em tarefas.	Raciocínio, objectivos claros, resolução de problemas.	Social, vaga ("mal definida).	Aprendizagem complexa, núcleo que muda rapidamente, diversas fontes de conhecimento.

Fonte: Siemens, 2004 *apud* Rodrigues *et al.*, 2019.

George Siemens, professor/diretor do Centro de Tecnologia da Aprendizagem da Universidade de Manitoba (Canadá), deu início a uma parceria no ano de 2014, com Steven Downes, propuseram então a teoria do conectivismo levando em conta as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Com um paradigma completamente novo, o conectivismo diante dos já existentes e estudados. Segundo eles, as teorias que a antecedem não abordam os impactos das TDIC como sendo uma forma de conexão.

Siemens (2008 *apud* RODRIGUES *et al.*, 2019, p. 10) evidenciam alguns

pontos a teoria do conectivismo. Assim:

1. O conectivismo é a aplicação de princípios das redes para definir tanto o conhecimento como o processo de aprendizagem. O conhecimento é definido como um padrão particular de relações e a aprendizagem como a criação de novas conexões e padrões, por um lado, e a capacidade de manobrar através das redes e padrões existentes.
2. O conectivismo lida com os princípios da aprendizagem a vários níveis – biológico/neurais conceptuais e sociais/externos.

Siemens (2005) propõe que o Conectivismo seja uma forma de integrar princípios explorados pelas teorias do caos, das redes, da auto-organização e da complexidade na construção de conexões pessoais e globais, onde as tecnologias têm papel fundamental. Segundo ele, as outras teorias estão voltadas unicamente para o processo de aprendizagem, deixando de lado o valor da aprendizagem. Contrapondo, onde o valor da aprendizagem se torna mais importante do que o conteúdo em si. Continuando:

3. O conectivismo concentra-se na inclusão da tecnologia como parte da nossa distribuição de cognição e de conhecimento. O nosso conhecimento reside nas conexões que criamos, seja com outras pessoas, seja com fontes de informação, como bases de dados.
4. Enquanto as outras teorias prestam uma atenção parcial ao contexto, o conectivismo reconhece a natureza fluida do conhecimento e das conexões com base no contexto.
5. Compreensão, coerência, interpretação (sensemaking), significado (meaning): estes elementos são proeminentes no construtivismo, menos no cognitivismo, e estão ausentes no behaviorismo. Mas o conectivismo argumenta que o fluxo rápido e a abundância de informação elevam estes elementos a um patamar crítico de importância. (SIEMENS, 2008 *apud* RODRIGUES *et al.*, 2019, p. 10).

Assim sendo, o Conectivismo parte do preceito da teoria da complexidade de Morin que entende que os seres humanos são inacabados, constroem-se ao longo da vida, que considera o repensar atual a partir da complexidade humana e acredita que é preciso pensar sobre a vida e o mundo, compreendendo as particularidades sem deixar de lado a ideia do todo.

Neste sentido, na contemporaneidade, entre saberes e fazeres é preciso entender as novas tecnologias como oportunidades para o desenvolvimento humano e melhoria de vida sustentável que afete a comunidade campesina, mas consciente da certeza de que afeta a outros também, afinal vivemos na teia da vida.

Assim sendo, em um mundo ligado em rede, à espécie exata de informação que adquirimos é explorando a sua importância. Quando o conhecimento é abundante, a avaliação rápida do conhecimento é fundamental. Preocupações

adicionais surgem do rápido aumento da informação. A habilidade de sintetizar e de reconhecer conexões e padrões é uma habilidade valiosa (SIEMENS, 2004, p. 8).

De acordo do Rodrigues *et al.* (2019, p. 7) o embasamento considera que “o principal meio de aprendizagem está na conexão, seja neural, humana, física ou virtual e que não é algo que se encontra internamente no sujeito, mas que o conhecimento está disponível nas redes e acessado a partir das conexões”.

Com os avanços das novas tecnologias, o acesso e as conexões por rede ganham destaque e interatividade, facilitando a comunicação em tempo real, pesquisas e a construção de novos ambientes de aprendizagem. Que podem colaborar em diversos momentos, a troca de conhecimentos vai se dar de forma abundante, onde surgem algumas inquietações sobre o grande número de informação presente e de fácil acesso na internet, sem que haja uma filtração na qualidade de informação, com ênfase para os discentes, que ainda não desenvolveram habilidades no contexto de qualidade e quantidade de informação.

O conectivismo é uma integração de contextos relacionados e explorados pelo caos, teorias da complexidade, redes e auto-organização, onde a diversidade de informações e opiniões é a base que apoia a construção de conhecimento, onde a aprendizagem não necessariamente precisa estar ligada à pessoa, ela poderá estar aos dispositivos tecnológicos. As atividades direcionadas ao conectivismo estão voltadas para a atualização de conhecimento, de fácil acesso.

A aplicação das redes surge como uma forma de definir os processos de ensino aprendizagem, seus diferentes níveis, fontes externas de informação que não residam necessariamente em humanos, reconhecimento da natureza fluida e conhecimento / conexões com base no contexto e a atenção de elementos presentes ou até ausentes nas outras teorias de aprendizagem como compreensão, coerência, interpretação e significado, abordando assim sua originalidade (SIEMENS, 2008).

Na atualidade, mesmo com os avanços das tecnologias digitais de informação e comunicação, muitos docentes ainda não conhecem essa abordagem educacional, diante disso se reforça a necessidade e a importância de formações continuadas diante desse aspecto para que os docentes se relacionem, podendo compreender que o conectivismo leva em conta outros aspectos dos processos de ensino aprendizagem que são omitidos em outros paradigmas educacionais.

As redes e conexões promovem uma aprendizagem de valor, onde o conhecimento está diretamente ligado com a diversidade de opiniões, perspectivas e

propostas, que ocorrem de forma dinâmica. Uma rede de intercâmbios entre escolas, dadas as possibilidades das TDIC servem como amplificador de aprendizagem.

A conectividade provoca impactos positivos, mas também traz transtornos pelo mau uso. Profícuo como meio de comunicação, pesquisa, informação, alicerce para o conhecimento, embora não compreendida por todos. Há quem faça o uso responsável e há quem não tenha consciência dos malefícios do uso indiscriminado:

Há uma série de caminhos que vão procurar restringir sua criatividade, sua autoexpressão e sua inovação nas esferas públicas e privadas, em uma série de caminhos que vão envolvê-los, garantindo que os perigos que vem com a nova era sejam minimizados. (PALFREY, 2011, p. 17).

O autor acrescenta que só há dois caminhos: “[...] destruimos o que é ótimo na internet e na maneira com que os jovens utilizam. [...] ou fazemos escolhas inteligentes e nos encaminhamos para um futuro brilhante em uma era digital” (PALFREY, 2011, p. 17).

A internet é considerada uma grande aliada quando utilizada como um recurso a mais no ensino e aprendizagem. Entretanto, assim como tem vantagens tem riscos que precisam ser entendidos e direcionados no contexto escolar.

2.4.1 A cultura digital inserida no processo de ensino e aprendizagem nas escolas do campo

A cultura digital pode ser compreendida com interface as redes, tecnologias e acesso às informações, contudo se faz necessário repensar no contexto de escola, juntamente com sua função social, onde o processo não estará apenas ligado à cultura das tecnologias, e sim para as vivências, descobertas e socialização dos discentes, mesmo que sejam de forma virtual, por meio de grupos, páginas, AVA ou outras possibilidades de interação virtual presentes no cotidiano dos discentes.

As novas gerações que tem sido privilegiada têm crescido e vivenciam todo seu percurso evolutivo diante das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, questionando como seria possível aprender sem o uso das tecnologias, já que possuem inúmeras formas e processos de aprendizagem, virtual, conectada, com oportunidades e formas de participação variadas, compartilhando inúmeras informações cada vez mais rápidas e de forma eficaz, contribuindo de forma positiva nesse processo.

Inúmeros discentes estão inseridos em uma realidade repleta de meios tecnológicos desde muito cedo, de forma cultural no meio em que vivem, outros nem tanto e ainda há quem não usufrua do direito as novas tecnologias da informação e comunicação. Entretanto, todos são cidadão e deveriam usufruir dos bens coletivos para que pudessem fazer o uso consciente e significativo no espaço que ocupar. Assim sendo, o acesso democrático das TDIC possibilita novas oportunidades de participação, onde o homem deixa de ter o papel de espectador, e pode vir participar de forma ativa.

Parece cada vez mais evidente a necessidade de considerar as atividades de comunicação e produção digital como parte da experiência social do aluno e de uma mais generalizada “cibercultura” (LÉVY, 1999) ou “cultura digital” (LEMOS, 2009), permeando o desenvolvimento da criatividade e do protagonismo.

Desta forma, as transformações sofridas com o avanço das TDIC vêm desafiando a educação no que se fala em formação adequada visando às necessidades deste momento histórico sobre o uso das tecnologias também no ambiente escolar do campo, para que as aulas estejam ligadas ao mesmo patamar da vivência em outros ambientes.

Para Palfrey (2011, p. 277), “[...] as escolas precisam adotar estratégias afirmativas, do contrário ficarão para trás no mundo digital e impedidos de atuar efetivamente dentro dele”. Radaz (2011, p. 302) afirma que assim “não se pode exercer a cidadania”.

Assim sendo, é preciso que tenham estrutura física, recursos materiais e internet de boa qualidade para que se possa facilitar aprendizagem através das pesquisas para o acesso ao conhecimento on-line e colaborar de forma geral ao desenvolvimento da autonomia do aluno. Assim, a escola tem um papel crucial quando é contemplada para inclusão digital, na orientação para o uso correto e também elencando como ferramenta para alcance dos objetivos de ensino.

Além disso, com o surgimento da “cultura digital”, os educadores devem lidar não apenas com as facilidades de acesso on-line, mas sim com possibilidades de produção e criação estimulando o uso consciente e ético dessa ferramenta, abordando a liberdade do discente em relação ao uso.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação possibilitam novas oportunidades de aprendizagem, onde o uso das tecnologias se torna uma ação livre de acesso para variadas fontes de pesquisa, estudo e interação em novos ambientes

de aprendizagem, que devem ser abordados nas formações dos docentes de forma inclusiva em sua prática docente de forma interdisciplinar. No entanto, é preciso que as TDICs na educação não objetivem apenas um ensino e aprendizado ativo, diferente, atraente. É imprescindível que a tecnologia da informação e comunicação chegue à escola do campo e seja vista e pensada como espaço proveitoso de interação e fortalecimento da participação cidadã. Mas é preciso que reflexões acerca da introdução e uso no contexto escolar:

Por mais que a adoção das TICs pelas escolas seja resultado de pressões externas, elas não podem ser introduzidas no ensino sem que para isso uma série de questões seja levada em consideração. Primeiramente, há a necessidade de uma reformulação das práticas pedagógicas para que as tecnologias da informação e da comunicação não sejam mais um acessório. Elas não podem ser mais uma ferramenta de transferência de conteúdo, e sim, ao contrário, uma ferramenta que permita aos alunos e professores a construção do conhecimento em sala de aula. Em segundo lugar, a qualidade do ensino não pode estar dependente da última versão dos programas informáticos educacionais. Se assim fosse, a educação perderia a função social e passaria a ser tratada como uma plataforma de lançamento para as empresas fabricantes e vendedoras de produtos tecnológicos educativos. Por fim, é fundamental saber, entre todas as tecnologias disponíveis, quais realmente podem contribuir para a melhoria da qualidade de ensino. (AUGUSTO, 2014, p. 117).

Assim, o uso dessas novas tecnologias deve estar voltado para o desenvolvimento crítico do discente, viabilizando um bom uso com metodologias e objetivos conectados aos conteúdos vivenciados juntamente com o currículo na escola campesina. Onde o contexto cultural do discente deve ser valorizado e estar alinhado ao processo de ensino e aprendizagem.

O protagonismo dos discentes é um dos grandes gargalos do meio educacional, saber utilizar ferramentas e metodologias educacionais voltadas para um desenvolvimento crítico, significativo, reflexivo e ético, requer esforço dos profissionais para além das condições físicas e recursos materiais. Exige um preparo significativo, planejado, pois muitas vezes a inserção das TICs na escola não é bem compreendida por determinados estudantes que não entendem a importância para o desenvolvimento da aprendizagem.

De acordo com Moreto (2007) planejar ajuda a prevê determinadas situações que pode ocorrer na sala de aula. Ele considera que é um processo fundamental para compreender, analisar, propor e prevê as ações. Schmitz (2000) compartilha das mesmas ideias destacando a importância do ato de planejar, para ele não pode haver

improvisos na escola. Fusari (2008) considera deve ser uma “regra” a ser levada em consideração no contexto educacional.

Mediante a este desafio de inserir no planejamento, os alunos também deveriam ter momentos para conhecer, entender e saber que o uso indiscriminado tem consequências para a vida pessoal, pois como sabemos é muito comum que ao serem liberados a frequentar o laboratório, muitos acabam abusando, acessando por meio da internet, conteúdos inadequados ao ambiente escolar como jogos, redes sociais, etc. Edri *et al.* (2004, tradução nossa) acreditam que quando há planejamento os docentes lidam melhor com as TDICs na escola e assim podem ser capazes de ajudar melhor os alunos frente aos desafios que as tecnologias impõem:

[...] Na pior, estão colocando informações online que podem colocá-los em perigo, ou que poderão humilhá-lo no futuro. A cada hora que passa conectados online, estão deixando mais rastros para marqueteiros – e também pedófilos – seguirem. (PALFREY, 2011, p. 17).

De acordo com Fernandes (2007) as pessoas esquecem que o grande potencial da Internet é a comunicação e que usamos a internet como ferramenta e sua característica mais marcante que é o acesso à informação. Evidentemente, o potencial se conhece sendo oportunizado a cultura digital inserida no processo de ensino e aprendizagem, pois ela colabora de forma positiva para o desenvolvimento das capacidades dos discentes.

Fica claro agora que o modelo de inovação que consideramos mais eficaz é aquele que entende a introdução de tecnologia como um processo de apropriação e de interpretação orientado a adquirir novas capacidades, passadas pelo filtro do background cultural. (PISCHETOLA, 2016, p. 112).

Nesta lógica, a aquisição de capacidades pode ser estimulada pela escola, já que a cultura digital nos dias atuais é algo inegável. Entretanto, este processo é dificultado por vezes não está vinculado ao currículo escolar¹⁴. Assim, a inserção desses meios podem ser mais alternativas na qual os docentes podem contar no

¹⁴ [...] currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como: (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 17).

processo de ensino e aprendizado.

Integrar as TICs ao currículo implica necessariamente a incorporação e articulação pedagógica das TICs na sala de aula. Implica também a apropriação das TICs, e seu uso de forma invisível, com foco na tarefa de aprender e não nas TICs [...] (SÁNCHEZ, 2002, p. 4). (Tradução nossa).

Na perspectiva Barros (2005, p. 65) “a inserção da TIC esbarra em diversas resistências para ser inseridas no currículo” o grande desafio existente no processo de ensino e aprendizagem é como integrar os professores na cultura tecnológica. Segundo Palfrey (2011) em escolas há uma limitada utilização de meios:

A maioria das escolas desenvolve um modo de apoiar o uso modesto de ferramentas modestas por poucos membros do corpo docente. Os líderes das escolas precisam ter visão e apoio suficientes para a experimentação para que a criatividade se consolide e floresça ao mesmo passo que a reforma curricular. (PALFREY, 2011, p. 278).

Para Tezani (2011, p. 42) “profissionais comprometidos com a qualidade da sua prática, reconhecem a importância da integração das TICs no currículo como um veículo para o desenvolvimento social, emocional e intelectual do aluno”. Assim sendo, é por meio do currículo que podem ser planejadas na educação escolar para desenvolvimento de competências e habilidades tecnológicas na escola do campo. Neste sentido, é fundamental que as propostas estejam intimamente ligadas ao projeto pedagógico.

2.5 PROJETO PEDAGÓGICO¹⁵: A IDENTIDADE DA ESCOLA DO CAMPO

Dentre os limites da autonomia escolar está a construção da proposta pedagógica que significa a identidade da instituição sistematizada por meio de um projeto que direcionará ações a serem desenvolvidas para melhoria do ensino e aprendizado. Entretanto, apesar da liberdade de elaboração sem ferir normas comuns¹⁶, existem percalços para uma efetiva e significativa construção: gestão democrática, estabelecimento de ações relevantes e participação coletiva na elaboração. Assim sendo, uma escola jamais pode vir a ter um bom e significativo funcionamento sem que tenha um direcionamento sistematizado.

¹⁵ Segundo a revista Nova Escola Gestão (2019) O Projeto Pedagógico era chamado Projeto Político Pedagógico. O termo “político” foi removido de documentos oficiais do MEC [...]. Informação disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2182/12-erros-classicos-do-ppp-para-evitar>.

¹⁶ Sem ferir princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96.

Ainda nesta concepção, Vasconcellos (2000) acrescenta que:

[...] a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. (VASCONCELLOS, 2000, p. 169).

O projeto pedagógico é um dever a ser cumprido e permite a definição dos rumos no qual a escola pretende seguir para que o trabalho esteja a favor dos estudantes. Desta forma, deve ser organizado a partir de reflexões coletivas, de necessidades e problemas educativos. Contudo:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente à determinada ruptura. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI *apud* VEIGA, 2001, p. 18).

Neste sentido, deve ser construído por meio de uma liderança responsável para que possa contar com a participação de alunos, pais, professores, funcionários e segmentos da comunidade seja ela no contexto do campo ou na cidade. Assim, o projeto jamais deve ser construído isoladamente por gestores escolares ou apenas por docentes para cumprir exigências estabelecida em documentos oficiais¹⁷ visto que é um dever discutir e planejar ações como um caminho para melhoria da qualidade da educação oferecida na comunidade, considerando as diversas diretrizes instituídas.¹⁸

A escola precisa ser entendida não só como um lugar de materialização de políticas, mas também como uma instituição propositora, formadora de políticas. De políticas de afirmação que possam ir além das paredes das salas de aula, que envolvam a luta por uma legitimação dos povos do campo e das comunidades onde essas escolas se fazem presentes. (MUNARIN *et al.*, 2015, p. 13).

Deste modo, o projeto deve representar o comprometimento coletivo com respeito a cultura local. É preciso que toda a comunidade escolar compreenda o significado do projeto pedagógico e sua importância para melhoria do trabalho, bem

¹⁷ O Art. 12, inciso I, da LDB, Lei 9394/96 endossa que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

¹⁸ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, Plano Nacional de Educação, Plano Municipal de Educação e Base Nacional Comum Curricular.

como a participação e a consciência da responsabilidade de todos. Daí a importância de uma gestão democrática na escola. Todavia:

Se nós quisermos uma escola de qualidade, voltada para a formação cidadã e para os princípios democráticos, ou ela vai dialogar com essa nova realidade e, portanto, vai se tornar mais democrática, ou vai ser cada vez mais uma escola fadada a simplesmente reproduzir os valores dominantes ou a preparar apenas para o mercado de trabalho. (SZERMETA; RBA informação verbal¹⁹).

Nesta lógica, os princípios democráticos são fundamentais e não permitem autoritarismo de gestores escolares que muitas vezes estão para representar o poder político partidário, algo que fere e interfere na participação e colaboração de pessoas para melhoria dos problemas vividos pela escola. Assim, é preciso compreensão e compromisso para cumprimento do que prevê a legalidade.

Gracindo (2007), acrescenta que:

[...] a gestão democrática, prática prevista na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE) é uma forma de exercitar a democracia participativa, podendo contribuir para a própria democratização da sociedade. (GRACINDO, 2007, p. 59).

Segundo Gandin (2009, p. 107) “a democracia será, provavelmente, a salvação da humanidade. Mas a democracia não é apenas (nem principalmente) votar. Democracia é essencialmente, participar”. Na perspectiva de Gracindo (2007, p. 9) “uma forma de exercitar a gestão democrática é a participação dos diversos segmentos escolares e comunitários no planejamento, desenvolvimento e avaliação do Projeto Político Pedagógico da escola”. Lima (2009) aponta um desafio:

O processo de construção de democracia e de elementos democratizadores é ainda, no Brasil, embrionário, carecendo de elementos que contribuam para que novas formas de participação sejam exercitadas, a fim de superarmos a cultura centralizadora e autoritária que experienciamos. (LIMA, 2009, p. 483).

Certamente é preciso romper com o comodismo, individualismo e descaso para com os problemas nas escolas; é crucial se valer do direito de participar e procurar melhorias, afinal sem lutas infelizmente pouco se tem conquistado ao longo dos anos.

É crucial que as ações na escola não se pautem apenas a problemas disciplinares ou burocráticos, mas que todos tenham a oportunidade de compreender o que de fato significa uma gestão democrática, os benefícios e desafios de um projeto

¹⁹ Debate promovido pela ONG Ação educativa que reuniu especialistas. Publicado em 22 /06/2016 pela Rede Brasil Atual.

escolar. Também entendam a importância da cooperação no trabalho em equipe, cultivando e fortalecendo esse princípio, se assim almejam alcançar o bem comum, com êxito e melhores resultados como também na superação de desafios.

Vieira (2001, p. 14 *apud* LIMA, 2009, p. 483) argumenta que:

Quanto mais coletiva é a decisão, mais democrática ela é. Qualquer conceito de democracia, aliás, há vários deles, importa em grau crescente de coletividade das decisões. Quanto mais o interesse geral envolve um conjunto de decisões, mais democrática elas são.

Para Lima (2009) a escola é um lugar privilegiado para atuação social porque as relações são diversificadas e as diversas experiências colaboram para “conservação ou emancipação humana”. Portanto, é indispensável participação e que cada um dos colaboradores esteja comprometido com a melhoria individual e coletiva e adquiram consciência grupal para interações e tomada de decisões:

[...] a participação deve ser entendida como um processo de aprendizagem que demanda espaços sociais específicos para a sua concretização, tempo para que idéias sejam debatidas e analisadas, bem como, e principalmente, o esforço de todos aqueles preocupados com a formação do cidadão e de uma escola verdadeiramente democrática. (GANZELI, 2001, p. 3-4).

Assim, é inescusável a participação e responsabilidade para construção do documento norteador das ações escolares para que não seja sistematizado de forma isolada e feito para ser engavetado, apenas como um documento burocrático. Deve, sim, ser pautado nas necessidades, ser um guia que contempla de forma clara e bem articulada as ações fundamentais como: formação docente, valorização profissional, inserção das tecnologias da informação etc., ou seja, inúmeras ações das quais visam a melhoria do ensino e aprendizado.

Quando se trata das TDICs é preciso planejar e deixar claro suas dificuldades, necessidades, possibilidades de aquisição e uso. A escola precisa ter claro sua missão que deve ser de propiciar condições para uma aprendizagem significativa, onde os estudantes que por ela passar fossem capazes de atuar com responsabilidade na sociedade, principalmente com o das Tecnologias da Informação e comunicação.

Para Palfrey (2011, p. 22) “é agora o melhor momento para moldar sem causar danos a estrutura reguladora para o espaço social que está emergindo, de maneira que avance o interesse público[.]”. O autor acredita as escolas devem ter estratégias afirmativas, caso contrário os alunos ficarão para trás e impedidos de atuar no mundo

digital. Na concepção de Pulice (2015, p. 7) já está mais do que na hora de a escola pensar e discutir as relações da mídia e o trabalho pedagógico. Para Brito *et al.* (2008) só existe três caminhos:

[...] Repetir as tecnologias e ficar de fora do processo; 2. Apropriar-se da técnica e transformar a vida em uma corrida atrás do novo; 3. Apropriar-se dos processos, desenvolvendo habilidades que permitam o acesso e controle de tecnologias e seus efeitos. (BRITO *et al.*, 2008, p. 25).

Nesta lógica, para além da tecnologia como recursos é preciso ações planejadas e balizadas no documento norteador quanto a formação continuada dos docentes como forma de valorização profissional. O processo é complexo, mas não deve ser deixado de ser discutido pela coletividade. Palfrey (2011, p. 278) afirma que: [...] “muito poucas escolas de qualquer tipo dão o primeiro passo simples de proporcionar aos professores em formação sobre novas tecnologias”.

De acordo com Pulice (2015, p. 15):

[...] a escola tem suas características e grupos peculiares, o que certamente interfere no processo de estão com as novas tecnologias. O mais importante é que, considerando todas as nuances, o gestor e a equipe pedagógica busquem adaptar o projeto a implantação das tecnologias.

Logo, a dimensão é ampla e precisa ser discutida, entendida, projetada, fiscalizada e avaliada, sem organização e planejamento para melhoria não há direcionamento e os problemas e dificuldades acentuam-se ainda mais.

2.6 O PAPEL CONTROLE SOCIAL PARA CUMPRIMENTO DE METAS DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

A sistematização e aprovação dos planos municipais de educação em consonância com o Plano Nacional²⁰, representa uma conquista considerável em termos de lei, já que é um pacto acordado com a sociedade para melhoria da educação local:

[...] não se trata do plano de uma administração da Prefeitura ou da Secretaria Municipal de Educação, pois atravessa mandatos de vários prefeitos e dirigentes municipais de educação. O trabalho pressupõe

²⁰ [...] O Plano Nacional de Educação torna-se, efetivamente, uma referência privilegiada para se avaliar a política educacional e para aferir o que o governo está considerando como, de fato, prioritário, para além dos discursos enaltecadores da educação, reconhecidamente um lugar comum nas plataformas e programas políticos dos partidos, grupos ou personalidades que exercem ou aspiram a exercer o poder político (SAVIANI, 2002, p. 3).

o envolvimento das três esferas de gestão (federal, estadual e municipal) e de representações dos diversos segmentos da sociedade, mas não deixa de conferir peso e importância ao papel dos dirigentes municipais (BRASIL; MEC-SASE, 2014, p. 7).

Os planos municipais deviam ser elaborados ou adequar os existentes até 2016, conforme fora designado aos municípios pela Lei 13.005/14. Estes organizados representam um plano esmiuçado com intenções para serem cumpridas dentro do prazo previsto²¹.

As diretrizes apontam o caminho para gestores perseguirem na busca de realizar metas. O grande problema se coloca quando elaborados apenas para cumprir exigências legais e se cumprir burocracias, sem que haja esforços para alcançar.

Bordignon (2009), afirma que o Plano Municipal de Educação é o instrumento de gestão para tornar efetiva a cidadania e a sociedade preconizada nas bases e diretrizes do Sistema Municipal de Educação. Assim sendo, priorizar e buscar apoio é crucial se realmente se almeja o desenvolvimento da educação.

O art. 7º da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, determina que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano” (BRASIL, 2014). Assim:

Para assegurar qualidade e dar peso político ao Plano, é desejável que o Prefeito e seus secretários assumam papel de destaque, como importantes lideranças na construção das decisões que vincularão o projeto educacional com o projeto de desenvolvimento local. (BRASIL; MEC -SASE, 2014, p. 7).

Em muitos contextos é possível que faltem esforços para concretização das finalidades estipuladas, sejam elas de curto, médio ou na expiração da vigência. Quando ocorrem são parciais e não dão conta de uma melhoria significativa. O mais inquietante é a possível passividade quanto acompanhamento e parecer ²²das metas, já que é um processo complexo e exige fiscalização:

O monitoramento se torne um ato contínuo de observação, pelo qual são tornadas públicas as informações a respeito do progresso que vai sendo feito para o alcance das metas definidas. A avaliação seja entendida como o ato periódico de dar valor aos resultados alcançados até aquele momento, às ações que estejam em andamento e àquelas que não tenham sido realizadas, para

²¹ Em um decênio.

²² [...] a avaliação seja entendida como o ato periódico de dar valor aos resultados alcançados até aquele momento, às ações que estejam em andamento e àquelas que não tenham sido realizadas, para determinar até que ponto os objetivos estão sendo atingidos e para orientar a tomada de decisões. (BRASIL, 2016, p. 6).

determinar até que ponto os objetivos estão sendo atingidos e para orientar a tomada de decisões. (BRASIL, 2016, p. 6).

De acordo com o caderno de orientações para monitoramento e avaliação dos Planos Municipais de Educação, os municípios deveriam ter comissões e equipes técnicas instituídas²³ por atos legais para monitorar o PME (BRASIL, 2016).

Ocorre que muitas vezes são definidas, mas falta atuação de comissões ou representantes da sociedade instituídos, o que significa passividade podendo atrasar ainda mais atuação dos gestores. Na perspectiva de Lima (2009) deveria se ter determinadas características para ocupação e atuação como fiscalizadores:

[...] ocupado por pessoas que concebam a si mesmas como sujeitos históricos, que são capazes de mudar e construir um conselho que garanta a participação, a democracia, a autonomia em um sentido mais crítico, mais político, para que, daí, estas construam sua legitimidade social para confrontar com as atitudes impositivas, autoritárias e conservadoras. (LIMA, 2009, p. 485).

Neste sentido, é imprescindível clareza quanto ao que está sendo realizado para o desenvolvimento da educação²⁴, deixar evidente para a sociedade se o que foi planejado está sendo executado e se não, os motivos que impedem, revelando o que de fato ocorre na gestão como forma de demonstrar que há controle social das ações. Contudo:

[...] não se pode deixar para o final de dez anos a constatação de que as metas não foram alcançadas, negligenciando direitos constitucionais consagrados e a possibilidade de desenvolvimento dos cidadãos, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Os resultados obtidos nos planos municipais impactam diretamente os resultados alcançados no cumprimento das metas do PNE. (BRASIL; MEC, 2016, p. 12).

Nesse sentido é fundamental que se tenha controle social, pois as avaliações periódicas podem promover debates sobre as estratégias que estão ou não sendo atingidas. Contudo:

O controle social corresponde a uma perspectiva de participação, de ação democrática, de instrumentalização de mobilizações e práticas que influenciem no plano decisório governamental, quanto ao planejamento e financiamento dos serviços público. (LIMA, 2009, p.

²³ Independentemente da situação posta no município, torna-se necessário que o Conselho Municipal de Educação (CME) e o Fórum Municipal de Educação (FME) sejam partícipes da comissão, contribuindo assim com a mobilização e a participação social no processo (BRASIL, 2016).

²⁴ Não se pode deixar para o final de dez anos a constatação de que as metas não foram alcançadas, negligenciando direitos constitucionalmente consagrados e a possibilidade de desenvolvimento dos cidadãos, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Os resultados obtidos nos planos subnacionais impactam diretamente os resultados alcançados no cumprimento das metas do PNE. (BRASIL, 2016).

484).

Partindo dessa permissa, se queremos melhoria das ações dos gestores na educação escolar é preciso que haja controle social efetivo, que significa uma participação cidadã, responsável com a vida coletiva e com o bem comum. Se não houver monitoramento e avaliação periódica as metas provavelmente ficarão em grande parte no papel.

2.7 DEFINIÇÕES OPERACIONAIS DAS VARIÁVEIS

A seguir, tem-se a apresentação da matriz dos objetivos e indicadores para análise documental e entrevistas com docentes, gestora e coordenadora da escola do campo e secretária de educação do município de Correntes-PE, a qual foi utilizada para realizar o levantamento dos dados da pesquisa.

Quadro 3 - Matriz de correspondência dos objetivos específicos e indicadores para entrevistas

OBJETIVOS	VARIÁVEIS	DOCENTES
Identificar as tecnologias digitais de comunicação e informação nas escolas do campo na prática docente;	TDICs disponíveis na escola e uso na prática docente;	1. Quais são as Tecnologias da Informação e Comunicação disponíveis na sua escola você costuma utilizar em sua prática?
	Principais dificuldades;	2. Quais as principais dificuldades enfrentadas para o uso das TDIC nas aulas?
	Inserção no planejamento;	3. Como as TDICs são inseridas no planejamento das aulas?
2. Investigar a formação e as concepções dos professores do campo sob o uso das TICS;	Formação inicial e tempo de atuação	4. Qual a sua formação inicial e o tempo de atuação como docente?
	Aprendizado na formação inicial	5. No percurso de sua graduação como considera o aprendizado sobre uso das TDICs como ferramenta para o processo de ensino e aprendizado na escola?
	Especialização latu senso e outros cursos;	6. Você possui especialização latu senso na área das TDIC, ou cursos de carga horária menor que 300 horas que os ajude no ensino e aprendizagem na escola do campo?
	Concepções;	7. Qual é a sua concepção com o uso

		das TDIC como recurso tecnológico para o ensino e aprendizado?
	Oferta de formação;	8. Como você considera a oferta de formação continuada na área de TDIC pela sua rede de ensino?
	Grupos de estudo e troca de experiências;	9. Há grupos de estudo, trocas de experiências especificamente sobre a temática ou uso das TDIC na escola? Como isso ocorre?
OBJETIVOS	VARIÁVEIS	GESTORES, COORDENADOR ESCOLAR E SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO.
2. Investigar a formação e as concepções dos professores do campo sob o uso das TICS;	Formação continuada em TDICs	10. Como ocorre a oferta de formação continuada dos professores pela rede municipal de ensino na área de TDIC?
3. Constatar a realidade no ensino do campo sob o aspecto político, social e educacional em sua prática docente;	Apoio aos professores	11. Qual é o apoio dado aos professores para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC, como ferramentas facilitadoras no processo de ensino-aprendizado dos alunos da educação do campo?
	Conectividade no campo	12. Quais são os desafios das escolas do campo no que se refere à conectividade?
	Manutenção de equipamentos	13. Quais são as dificuldades para se tiver profissionais na área de Tecnologias da Informação, para manutenção dos equipamentos das escolas do campo?

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

Quadro 4 - Matriz de correspondência do objetivo específico e indicadores para análise documental

OBJETIVO	VARIÁVEIS	ROTEIRO PARA ANÁLISE
4. Examinar o Plano Municipal de Educação e o projeto Político pedagógico buscando	PME: Informatização da escola;	1. Quais as metas e estratégias para informatizar as escolas?
	PME: Formação docente em TDICs	2. Quais abordagens se referem a formação docente para integração das uso das TDICs nas escolas do campo?

identificar se as metas e ações tem sido relevante no que tange às TDIC na educação do campo.	PME: Uso de TDICs no ensino e aprendizado	3. Há abordagem quanto ao uso das TICS no processo de ensino e aprendizagem?
	PPP: ações de Formação em TDICs	4. Quais ações de formação estão previstas no Projeto Político Pedagógico no que se refere às TDICs?

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

3 MARCO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentam-se os procedimentos metodológicos que nortearam o estudo. São descritos o contexto, o enfoque, o desenho da pesquisa, o alcance, a população, amostra, as técnicas de coleta e análise de dados. Destacam-se os principais autores que contribuíram para o desenho da metodologia como: Campoy (2009), Guerra (2014), Sampieri et al (2010), Rey (2010), Minayo (2013).

3.1 CONTEXTOS DA INVESTIGAÇÃO

A investigação fora realizada na escola municipal Dr. Silveira Ramos, localizada na zona rural do município de Correntes -PE- Brasil.

Figura 1 - Escola Municipal Dr. Silveira Ramos



Fonte: Gestão escolar, 2020.

A Escola Municipal Dr. Silveira Ramos está situada na área rural no Campo da Semeadura s/n.º, atende 165 estudantes, sendo da Educação Infantil cinquenta e cinco (55), do Ensino Fundamental do 1.º ao 5º Ano noventa e cinco (95) e da Educação de Jovens e Adultos 1.ª fase quinze (15), estes distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Quanto ao número de funcionários a referida escola possui 24, sendo: um (01) gestora, uma (01) coordenadora pedagógica que atende a todas as modalidades de ensino, nove (09) professores, três (03) auxiliares de serviços educacionais, um (01) auxiliar administrativo, cinco (05) voluntários, duas (02) merendeiras e um (01)

porteiro.

Os princípios educativos da escola investigada encontram-se pautados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, Lei nº 12.796, de 2013, Lei nº 13.632, de 2018 e art. 206 da Constituição Federal. Princípios estes pautados em:

- 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;
- 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.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

A educação escolar também está pautada em princípios estabelecidos no decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Art. 2º. São princípios da educação do campo:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos políticos-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

No que se refere à estrutura física possui quatro (04) salas de aulas, uma (01) sala de atendimento educacional especializado, duas (02) dispensas, três (03) banheiros, sala de gestão e coordenação e ainda uma (01) copa.

Quanto à efetivação do estudo na referida escola foi preciso autorização da gestão para que fosse realizado. A equipe se mostrou receptiva e disposta a contribuir para que se efetivasse.

Assim, a pesquisa na escola municipal Dr. Silveira Ramos justificasse por acreditar que as TDICs na educação podem contribuir para melhoria do ensino e aprendizado de todos os alunos, independente do lugar em que esteja inserido, seja no campo ou na cidade e, por entender que é preciso criar uma “cultura do direito”, já que, às TDICs na educação do campo podem ser recursos que abrem possibilidades para interação e podem vir a contribuir para o exercício da cidadania. Isto porque vivemos em uma sociedade mediada pelos recursos tecnológicos e o campo faz parte dessa sociedade e não pode a escola rural está distante do novo paradigma educativo quanto ao uso das TDICs.

3.2 DESENHOS DA INVESTIGAÇÃO

A estratégia de investigação fora do tipo “Estudo de Caso²⁵”, com abordagem qualitativa.

O estudo de caso com abordagem qualitativa se justifica por se tratar da realidade de apenas uma escola municipal e se deu em virtude de o tipo de enfoque permitir compreender melhor o problema vivenciado no contexto escolar, a partir da percepção subjetiva dos colaboradores. Conforme Godoy (1995) o objeto sendo uma unidade que se analisa profundamente, sendo de um sujeito ou uma situação em particular. De acordo com Sampieri et al (2010), o estudo aprofundando de uma unidade para dar respostas ao problema. Segundo Campoy (2019, p. 313, tradução nossa), “o estudo de caso permite o pesquisador mostrar a complexidade”. Desta forma, foi preciso aprofundamento no estudo para a compreensão do problema.

O enfoque fora qualitativo pautado no paradigma fenomenológico, onde a realidade estava arraigada nas percepções dos colaboradores na qual se buscou entender e descobrir significados nas entrevistas e perspectivas balizadas em documentos.

Deste modo, o estudo de caso com abordagem qualitativa possibilitou conhecer

²⁵ O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto (“o caso”) em seu contexto no mundo real, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto ainda não estão definidas (YIN, 2015, p. 6).

as particularidades e as realidades vivenciadas, bem como características ligadas ao exercício profissional dos sujeitos, no que diz respeito ao objeto da pesquisa.

Conforme Campoy (2009) no estudo com enfoque qualitativo:

[...] obtém informações mais ricas e detalhadas[...]; os indivíduos são estudados em maior profundidade; permite ao pesquisador estabelecer relações com pessoas-chave; o pesquisador tem mais liberdade para que o estudo se desenvolva mais naturalmente; explica o comportamento de um indivíduo dentro de um grupo primário. (CAMPOY, 2019, p. 268). (Tradução nossa).

De acordo com Rey (2010), permite ao pesquisador assumir postura metodológica para ver o conhecimento como algo produzido na interação com seus colaboradores.

Dar-se-á considerando o que defende Minayo (2013), que é um tipo de pesquisa a qual se utiliza estratégia de investigação para mapear, descrever e analisar o contexto, as relações e as percepções a respeito da situação ou fenômeno em questão. Assim sendo, o enfoque qualitativo permitiu verificar diversas situações que constitui a realidade já que buscou informações na vivência dos colaboradores.

Quanto aos objetivos, o estudo de caso foi comprometido com o caráter exploratório e descritivo, em virtude deste estudo, dar condições para apresentar, qualificar e interpretar os dados.

O exploratório possibilitou conhecer melhor o problema investigado uma vez que se fez uma revisão de literatura, para se familiarizar com o objeto, exploraram-se dados no campo de pesquisa e na fase de análise dos dados.

O descritivo possibilitou se aprofundar e descrever a problemática e suas particularidades. Na perspectiva de Gil (2012, p. 28), “objetiva descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 188), o exploratório-descritivos combinados favorecem a descrição completa do fenômeno, como, por exemplo, o estudo de um caso para o qual são realizadas análises empíricas e teóricas. Desta maneira, os procedimentos aplicados facilitaram a sistematização desta dissertação.

No que diz respeito aos procedimentos do estudo, fora feito um estudo bibliográfico que resultou na **Revisão da Literatura**, posteriormente, fez-se “**pesquisa de campo**”²⁶.

²⁶ os estudos de campo procuram muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a

[...] o estudo de campo apresenta algumas vantagens [...] como é desenvolvido no próprio local em que ocorre os fenômenos, seus resultados costumam ser mais fidedignos. Como não requer equipamentos especiais para coleta de dados, tende a ser mais econômico. E como o pesquisador apresenta nível maior de participação, torna-se maior a probabilidade de os sujeitos oferecerem respostas mais confiáveis. (GIL, 2007, p. 53).

Outro procedimento utilizado fora a **análise documental**, que teve a intenção de agregar ao estudo as posições balizadas nas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (CNE), com vistas ao papel do Estado e da referida instituição de ensino e ainda, o “Projeto Político Pedagógico” (PPP), documento atrelado à identidade da instituição investigada.

Segundo Gil (2008, p. 51), “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

Quanto ao desenvolvimento da temporalidade, se deu de forma temporal, uma vez que não houve experimentos e outras atividades que requeressem anos de estudo. Segundo Sampieri *et al.* (2010), este estudo de caso é temporário. Assim, em um período curto de tempo com a estratégia investigativa de sondagem e análise documental, foi possível recolher informações úteis a este estudo.

3.3 ALCANCE DA PESQUISA

A pesquisa teve alcance exploratório e descritivo uma vez que visava analisar a problemática vivenciada pela escola investigada e descrever sobre o problema vivenciado nesse contexto estabelecendo relações entre variáveis.

O estudo de natureza básica produziu saberes e estabeleceu resposta à questão de pesquisa, contribuiu academicamente para ampliar acerca do objeto de estudo e pode servir de base para futuros estudos científicos.

distribuição das características da população segundo determinadas variáveis. Como consequência o planejamento do estudo de campo apresenta, muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa” (GIL, 2008, p. 57).

3.4 FONTES DE DADOS

As fontes de informação foram primárias e secundárias. As primárias foram coletadas no campo de pesquisa, ou seja, foram fontes originais, fruto das entrevistas e documentos que ainda não haviam sido analisados na realidade investigada. Outras retiradas de livros, artigos, teses, legislações, etc.

3.5 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A escolha da população relacionada à educação do campo se deu por compreender que há significativas atuações de movimentos sociais e governamentais na busca por uma educação de qualidade, mas como política pública ainda não vem sendo concretizada de modo que garanta a educação que leve em consideração a diversidade sociocultural peculiar, mas também a cultura digital que vem sendo impregnada em nossa sociedade. E ainda, por entender que quem mora na área rural faz parte da sociedade e deve usufruir de direitos, sendo um deles uma nova cultura do direito: utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação na escola do campo.

Desta forma, o estudo delimitou uma população específica (pessoas que trabalham com educação do campo), para que se pudesse escolher um grupo a ser investigado e com base nos resultados, chegar às conclusões.

A população do estudo foi representada por docentes, diretora e coordenadora escolar e secretária de educação e tem relação direta com a educação do campo no Município Correntes-PE.

Quadro 5 - População que representa as escolas do campo

População	Quant. de pessoas
Docentes	66
Diretores (as) escolares	07
Coordenadores (as) pedagógicos	07
Secretária de educação	01

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

A amostra representa um subconjunto da população e foi escolhida por meio de uma amostragem não probabilística, intencional. Assim, foi composta no total por

onze participantes entre eles estão docentes, gestora e coordenadora escolar da Escola Municipal Dr. Silveira Ramos e secretária municipal de educação do município de Correntes-PE, ambos atuam ou tem relação direta com escola pesquisada.

De acordo com Fontanella, et al (2008) as amostras intencionais são relevantes pelo fato de se considerar a representatividade como sendo o mais significativo e não a quantidade:

[...] a escolha dos elementos não depende da probabilidade, mas devido a causas relacionadas com a natureza da investigação ou de quem faz a amostra. Aqui o procedimento não é mecânico, nem baseado em fórmulas estatísticas, mas depende do processo de tomada de decisão de um investigador[...]. Escolher entre uma amostra probabilística ou uma não probabilística depende dos objetivos do estudo, do esboço da pesquisa e da contribuição que se pensa em fazer com ela. (HERNÁNDEZ; SAMPIERRE et al., 2010, p. 176). (Tradução nossa).

Para Gil (2010), a seleção dos participantes de uma pesquisa fenomenológica requer que os mesmos sejam capazes de descrever com primor a sua experiência em relação ao fenômeno estudado. Assim, foram selecionados com base na capacidade de responder ao estudo, já que possuem suas vivências profissionais no local em que se constatou a situação- problema.

Os sujeitos escolhidos para participar da pesquisa foram: docentes, gestora e coordenadora da Escola Municipal Dr. Silveira Ramos e ainda, a secretária municipal de educação do município de Correntes –PE.

Quadro 6 - Participantes e quantitativo de sujeitos

Sujeitos participantes	Quantidade
Docentes	08
Gestora escolar	01
Coordenadora pedagógica	01
Secretária Mun. de Educação	01

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

Para composição da amostra, obedeceu-se a critérios de escolha na qual se levou em consideração os sujeitos que melhor poderiam responder à pergunta investiga.

Um dos parâmetros de definição seria atuar ou trabalhar com escola do campo há pelo menos dois anos. Outro critério fora a capacidade de entender a relevância

do estudo e demonstração de querer se engajar na pesquisa. Assim, a escolha dos sujeitos se deu tendo em vista as responsabilidades assumidas para com o desenvolvimento da educação do campo.

3.6 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Para coleta de dados foi preciso definir a técnica e os instrumentos de recolha que atendessem aos objetivos do estudo e possibilitasse que a análise dos dados pudesse gerar resultados confiáveis. Assim sendo, a pesquisa fora feita através entrevista semiestruturada e análise documental.

3.6.1 A entrevista

Segundo Gil (1999 *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 35), a entrevista é uma das técnicas de coletas de dados mais utilizadas nas pesquisas sociais. Esta técnica é bastante adequada para obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam e desejam, assim como suas razões para cada resposta.

Deste modo, a entrevista semiestruturada se justifica porque permite uma maior liberdade para o entrevistado Minayo (2010). Desta forma, foi possível compreender as circunstâncias em que se insere o colaborador.

Marconi e Lakatos (2003, p. 198) acreditam que a técnica de entrevista tem várias vantagens conforme asseguram abaixo:

- a) Pode ser utilizada com todos os segmentos da população: analfabetos ou alfabetizados;
- b) Fornece uma amostragem muito melhor da população geral: o entrevistado não precisa saber ler ou escrever;
- c) Há maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente; especificar algum significado, como garantia de estar sendo compreendido;
- d) Oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo a entrevista ser observado naquilo que diz e como diz: registro de reações, gestos etc.;
- e) Dá oportunidade para a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos.

Andrade (2009) considera essa modalidade um instrumento eficaz na recolha de dados. Sendo importante para este estudo, foi preciso planejar e formular perguntas tomando os cuidados necessários para que ocorra da melhor forma possível, de modo a não induzir respostas nem interromper os participantes.

Assim sendo, optou-se pela modalidade de entrevista semiestruturada por ser mais adequada a este estudo. Esses tipos de entrevista permitiram momentos das perguntas predeterminadas, podendo acrescentar uma questão não prevista, dependendo das respostas dos entrevistados que ficaram relativamente livres.

Os participantes da entrevista foram orientados quanto ao direito de suspender a participação, respeitando o seu desejo e não tiveram nomes revelados, e foi assegurado o sigilo dos nomes nas publicações ou apresentações dos resultados deste estudo.

As entrevistas se deram por meio de gravação de áudio e anotações e a análise possibilitou esclarecer aspectos relacionados à realidade do ensino nas escolas do campo. As perguntas foram feitas com cautela, sem indução das respostas.

Vejamos o quadro abaixo:

Quadro 7 - Entrevista aplicada aos docentes

Objetivos específicos	Entrevista
Identificar as tecnologias digitais de comunicação e informação nas escolas do campo na prática docente;	- Quais são as Tecnologias da Informação e Comunicação disponíveis na sua escola você costuma utilizar em sua prática? - Quais as principais dificuldades enfrentadas para o uso das TDIC nas aulas? - Como as TDICs são inseridas no planejamento das aulas?
Investigar a formação e as concepções dos professores do campo sob o uso das TDICS;	- Qual a sua formação inicial e o tempo de atuação como docente? - No percurso de sua graduação como considera o aprendizado sobre uso das TICs como ferramenta para o processo de ensino e aprendizado na escola? - Você possui especialização latu senso na área das TDIC, ou cursos de carga horária menor que 300 horas que os ajude no ensino e aprendizagem na escola do campo? - Qual é a sua concepção com o uso das TDIC como recurso tecnológico para o ensino e aprendizado? - Como você considera a oferta de formação continuada na área de TDIC pela sua rede de ensino? - Há grupos de estudo, trocas de experiências especificamente sobre a temática ou uso das TDIC na escola? Como isso ocorre?

Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2020.

Quadro 8 - Entrevista aplicada a gestora, coordenadora e secretária de educação

Objetivos	Entrevista
3. Investigar a formação e as concepções dos professores do campo sob o uso das TDICS	10. Como ocorre a oferta de formação continuada dos professores pela rede municipal de ensino na área de TDIC?
4. Constatar a realidade no ensino do campo sob o aspecto político, social e educacional em sua prática docente;	10. Qual é o apoio dado aos professores para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC, como ferramentas facilitadoras no processo de ensino-aprendizado dos alunos da educação do campo? 11. Quais são os desafios das escolas do campo no que se refere à conectividade? 12. Quais são as dificuldades para se tiver profissionais na área de Tecnologias da Informação, para manutenção dos equipamentos das escolas do campo?

Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2020.

Assim, a escolha da entrevista semiestruturada, com gravação de áudio, possibilitou a coleta de dados que precisaram ser complementados com análise documental.

3.6.2 A análise documental

A análise documental visou estudar o Plano Municipal de Educação de Correntes-PE e Projeto Político Pedagógico da escola escolhida como campo de pesquisa. São documentos que devem legitimar a educação do campo no que tange às TDICs. Assim, a técnica foi utilizada de forma complementar para ajudar a entender dados coletados com a técnica de entrevista.

A finalidade de compreender certos mecanismos e esclarecer determinadas circunstâncias, ou seja, posições balizadas nos documentos escolhidos, uma vez que estes estariam relacionados à realidade investigada:

[...] o objetivo da análise documental é o armazenamento da informação e o acesso a ela, de forma que o máximo de informação seja obtido (aspecto quantitativo), com a máxima relevância (aspecto qualitativo), representado no conteúdo de um documento sob a forma diferente da original para facilitar sua consulta ou localização em estudo posterior. (CAMPOY, 2009, p. 423). (Tradução nossa).

Desta maneira, a análise documental ajudou a construir evidências, a partir do que estava expresso nos registros, de modo a se conhecer o que já se tem sido elaborado a respeito de metas e estratégias para inserção de TDICs na educação do campo. De acordo com Sá et al (2009, p.14), essa técnica é importante porque “[...] produz novos conhecimentos, cria novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma com que estes tem sido desenvolvido”.

Para Gil (2007), os documentos são fontes ricas e estáveis de dados e têm vantagens, pois exige apenas disponibilidade de tempo e o custo da pesquisa torna-se significativamente baixo. Assim considerado, por meio de um roteiro de questões, examinaram-se os escritos.

Observa-se o roteiro que direcionou a análise:

Quadro 9 - Roteiro para análise documental

Objetivo específico	Documentos	Roteiro para análise
Examinar o Plano municipal e o Projeto Político Pedagógico buscando identificar se as metas e ações tem sido relevante no que tange às TDIC na educação do campo.	Plano Municipal de Educação de Correntes -PE, Lei 609 de 04 de junho de 2015.	1.Quais as metas e estratégias para informatizar as escolas? 2. Quais abordagens se referem à formação docente para integração das uso das TDICs nas escolas do campo?
	Projeto Político Pedagógico- 2019 da Escola Municipal Dr. Silveira –	3: Há abordagem quanto ao uso das TDICS no processo de ensino e aprendizagem? 4. Quais ações de formação estão previstas no Projeto Político Pedagógico no que se refere as TDICs?

Fonte: Elaborado pesquisador, 2020.

A decisão da técnica e instrumentos de recolha de dados possibilitou a busca de informações. Para melhor compreensão, foram descritos os procedimentos adotados na coleta.

3.7 PROCEDIMENTO DE RECOLHA DE DADOS

A coleta de dados foi um processo que visou reunir as informações e se configurou em etapas que favoreceram chegar ao resultado do estudo. As diferentes fases são descritas a seguir:

- 1.^a Levantamento da bibliografia, na qual se buscou investigar o que já existia

sobre o problema de pesquisa, ou seja, quais as teorias poderiam fundamentar este estudo.

2.^a Contato com a gestora escolar e secretaria municipal de educação para autorização da pesquisa. Nesta etapa, explicou-se o objeto de estudo, objetivo, justificativa, os benefícios e riscos, mas sempre esclarecendo tudo que poderia ser feito para não causar danos. Foi esclarecido como seria a recolha dos dados e que precisaria participar da pesquisa. Posterior à explanação e a partir da autorização da secretaria de educação, o gestor assinou a Carta de Anuência. Logo após a autorização, teve-se um primeiro contato com os participantes para explicar a intenção da pesquisa e todas as informações pertinentes que os convenceram a colaborar com o estudo.

Como a pesquisa envolvia seres humanos, o projeto precisou ser subjugado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP²⁷), de acordo com a Resolução 510/16. Foi obtida aprovação, via parecer subsconstanciado, número 4046.963, pela Plataforma Brasil. Após isto, seguiram-se as etapas da investigação.

3.^a Para o levantamento de dados, foi feita uma reunião com os participantes para uma conversa formal, a fim de reforçar a importância da pesquisa, objetivos, justificativa e ajustes para entrevistas. Todos concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e ficou agendada a entrevista.

4.^a Iniciaram-se as entrevistas com docentes, a partir de um roteiro previamente estabelecido, utilizando-se de gravação de áudio com docentes que responderam a 09 questionamentos. A técnica utilizada visava identificar as tecnologias digitais de comunicação e informação nas escolas do campo na prática docente; investigar a formação e as concepções dos professores do campo sob o uso das TDICS e ainda, constatar a realidade no ensino do campo sob o aspecto político, social e educacional em sua prática docente.

5.^a Realizou-se a entrevista estruturada com roteiro previamente estabelecido com a secretária municipal de educação, diretora e coordenadora escolar e tinha como objetivo investigar sobre formação e constatar a realidade no ensino do campo sob o aspecto político, social e educacional na prática docente. Os mesmos

²⁷ O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com função pública, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos). (BRASIL; MS, 2002).

responderam 04 questionamentos.

6ª Realizou-se a análise documental, a partir de um roteiro de perguntas que visava examinar o Plano Municipal de Educação do município de Correntes -PE e Projeto Político da Escola Municipal Dr. Silveira Ramos. A escolha possibilitou compreender aspectos e perspectivas balizadas nos documentos analisados.

Nas distintas etapas da coleta de dados, tomaram-se todos os cuidados e obedeceu-se aos preceitos estabelecidos na **Resolução nº510/16**²⁸ que trata da pesquisa com seres humanos, cujos procedimentos sejam coleta de dados diretamente com participantes (BRASIL, 2016).

Quadro 10 - Síntese das etapas da coleta de dados e período realizado

ETAPAS	Datas
2. ^a Contato com gestores para solicitar autorização da pesquisa.	10-02-2020
3. ^a Reunião com participantes para esclarecimentos.	12-02-2020
4. ^a Entrevista com docentes.	30-05-2020
5. ^a Entrevista com a gestora, coordenadora e secretária de educação.	03-06-2020
6. ^a Análise documental.	10 a 15- 06-2020

Elaborado pelo pesquisador, 2020.

De posse de todos os dados, os mesmos precisariam receber tratamento para gerar resultados confiáveis. Assim, fora preciso definir a técnica na qual seria utilizada para compreensão dos fenômenos.

3.8 TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

A técnica para explorar os dados fora análise de conteúdo uma vez que é uma metodologia que possibilita análise qualitativa das entrevistas e descrições em textos examinados. Está fora realizada por processos indutivos, ou seja, por fases que possibilitaram um exame profundo dos significados.

O processo de análise obedeceu a três fases, conforme sugere Bardin (2016):

²⁸ A resolução 510/16 dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução (BRASIL, 2016).

1. Pré-análise; 2. Exploração do material; 3. Tratamento dos resultados.

Na fase da pré-análise, o objetivo foi “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas num plano de análise (BARDIN, 2016, p. 126). Isso implica dizer que se leu todos os materiais com atenção, ou seja, dos dados brutos, selecionaram-se documentos, atribuíram-se índices, indicadores e toda a organização para análise na próxima fase, obedecendo às regras de exaustividade, homogeneidade, pertinência, representatividade, de acordo com Bardin (2016).

Na segunda fase, exploração do material, fez-se a classificação, categorização²⁹ e codificação³⁰ (BARDIN, 2016). Esta etapa consistiu na escolha das categorias, identificação das unidades codificação. De acordo com Bardin (2016, p. 33), a codificação corresponde à transformação dos dados brutos, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo o da expressão [...].

As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão de características comuns destes elementos (BARDIN, 2016, p. 147). Assim sendo, na exploração foram retiradas palavras e/frases significativas como resultado do estudo.

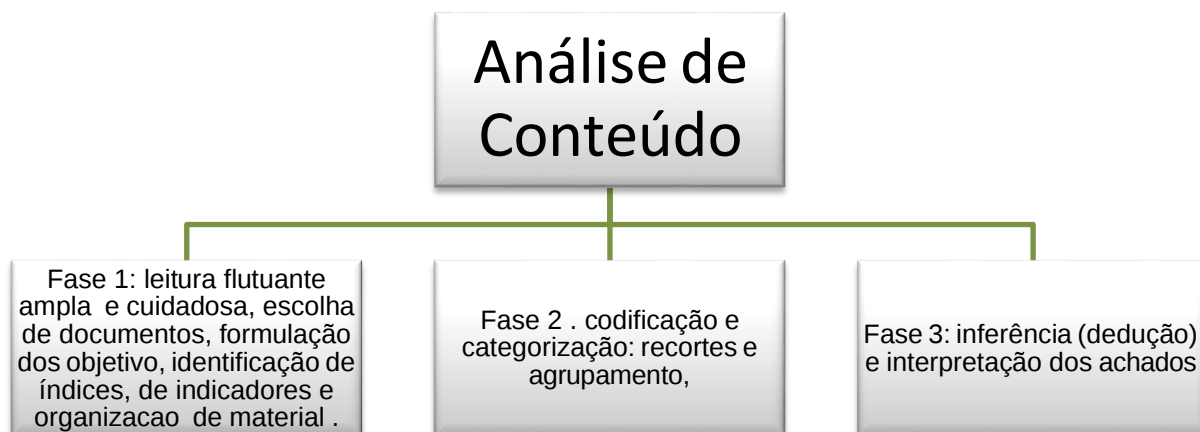
Na terceira fase, foi feito o tratamento dos resultados, conforme sugere Bardin (2016). Foi o momento da intuição, de uma análise reflexiva e crítica. Neste, condensaram-se e destacaram-se as informações para análise e foram agrupadas em grelhas. Assim, resultou nas inferências e interpretações³¹, bem como em uma discussão à luz da literatura.

²⁹ As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão de características comuns destes elementos (BARDIN, 2016, p. 147).

³⁰ [...] A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo o da expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (BARDIN, 2016, p. 133).

³¹ [...] enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre dois polos de rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade (BARDIN, 2016, p. 15).

Organograma 1 - Análise de conteúdo



Adaptado de Bardin (2016).

Logo, a metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 2016) possibilitou explorar as falas e examinar documentos reduzindo-os as ideias consolidadas em um menor número de categorias, ou seja, a partir dos recortes e agrupamentos, foi possível organizar em grelhas de resultados apresentados e discutidos com o estado da arte no próximo capítulo.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo mostra os resultados do estudo que tem como tema as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação na formação continuada de professores do campo: reconstruindo um diálogo com a prática docente, realizado na Escola Municipal Dr. Silveira Ramos no município de Correntes - PE.

Compreendendo que a sociedade contemporânea tem passado por processos de mudanças constantes, no que diz respeito a todo contexto humano, social, político, ideológico, mas também frente às Tecnologias da Comunicação e Informação no contexto educacional que tem sido observada como novas possibilidades para o ensino e aprendizado foi preciso saber: há investimentos de TDICs no contexto educacional do campo e ofertadas de formações continuadas na área que contemple esse novo paradigma?

Para tal, se fez um estudo de caso, com abordagem qualitativa para analisar o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na formação de professores na interface com a prática docente.

Para efetivação e construção do conhecimento, foi imprescindível estabelecer objetivos específicos de modo a definir as etapas da investigação e alcançar o objetivo geral. Assim, buscou-se identificar as tecnologias digitais de informação e comunicação nas escolas do campo na prática docente; investigar a formação e as concepções dos professores do campo sob o uso das TDICs; constatar a realidade no ensino do campo sob o aspecto político, social e educacional em sua prática docente; identificar as metas e ações tem sido relevante no que tange às TDIC na educação do campo.

Os objetivos da investigação foram exploratórios e descritivos, uma vez que houve momento em que se exploraram informações de fontes primárias e secundárias³² e ainda precisaram ser descritas visando à sistematização do estudo.

Os dados coletados precisaram receber tratamento e para que gerasse confiabilidade utilizou-se a metodologia de análise de conteúdo baseadas nas ideias de Bardin (2016). A exploração adveio de entrevistas e textos, no qual se buscou examinar o conteúdo das falas e perspectivas balizadas nos documentos.

Assim, sendo, a análise de conteúdo fora realizada metodicamente obedecendo as três fases sugeridas por Bardin (2016): pré análise – exploração do

³² As fontes primárias coletadas diretamente no campo de pesquisa e as secundárias em livros, artigos, revistas nas quais possibilitaram a construção do marco teórico.

material e tratamento dos resultados.

Na pré- análise se organizou os dados coletados, se fez a leitura geral para a escolha cuidadosa de documentos de modo a compor a análise propriamente dita. Tomou-se como base os objetivos, os quais possibilitaram a retirada de evidências que respondiam à questão investigativa. Para tal, levaram-se em consideração as regras de exaustividade, representatividade, pertinência, homogeneidade e exclusividade conforme designa Bardin (2016). Posterior à seleção, foram digitados em software computacional para exploração do conteúdo.

A fase de exploração envolveu a codificação³³ e categorização.³⁴ Na codificação se identificou o conteúdo, fizeram-se recortes das unidades de registro e contexto. Na categorização, deram-se “títulos”, ou seja, classificações ou agrupamentos foram estabelecidos para que ficasse mais fácil organizar e assim facilitar a próxima etapa.

A terceira fase consistiu no tratamento das informações onde se condensou e se apontou os achados que culminaram na inferência³⁵ e interpretação,³⁶ resultados esses revelados e discutidos com o “estado da arte”. Logo, a escolha da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2016) possibilitou a análise dos dados coletados e a sistematização dos mesmos já que se buscou sentido nas falas e documentos.

Vejamos como estão organizadas as categorias de acordo com os objetivos específicos:

³³ [...] A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo o da expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (BARDIN, 2016, p. 133).

³⁴ As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão de características comuns destes elementos (BARDIN, 2016, p. 147).

³⁵ [...] a inferência fundada na presença de um índice (tema, palavra, personagem, etc.), e não sobre frequência de sua aparição, em cada comunicação individual (BARDIN, 2016, p. 146).

³⁶ [...] enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre dois polos de rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade (BARDIN, 2016, p. 15).

Quadro 11 - Organização das categorias de acordo com os objetivos

Categorias
1: TDICs na prática pedagógica
2: TDICs: formação e concepções docentes
3: Campo: aspecto político, social e educacional.
4: Metas e ações: Plano municipal de educação e Projeto pedagógico da escola

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

Os participantes serão identificados por códigos, sendo que D.1 a D.8 referem-se aos docentes, G.1 a Gestora educacional, C.1 Coordenadora pedagógica e S.E.1 a Secretária Municipal de Educação.

4.1 CATEGORIA 1- TICS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Objetivo Específico 1: Identificar as tecnologias digitais de comunicação e informação nas escolas do campo utilizadas na prática docente.

Questão 1 aos docentes: Quais são as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação disponíveis na sua escola que você costuma utilizar em sua prática? Código 1.

Quadro 12 - Tecnologias Digitais da informação e Comunicação na prática docente

Categoria ³⁷	Subcategoria ³⁸	Unidade de registro
TDICs na prática docente	TDICs (aparelhos, máquinas e periféricos)	[...] data show, computador, impressora; (D.1). [...] o computador e o celular; (D.2). [...] data show, caixinha de som, impressora; (D.3). [...] O que é mais utilizado é o computador mesmo; (D.4). [...] data show, impressora para impressão de atividades; (D.5). [...] Sempre utilizo o som, a internet e a impressora; (D.6). [...] O computador com internet; (D.7). [...] Computador [...]. (D.8)

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador, 2020.

³⁷ Esta categoria fora estabelecida a partir do objetivo específico 1.

³⁸ Categoria atribuída a partir das respostas dos entrevistados.

O estudo revela que o computador é a principal máquina utilizada pelos docentes. Não se faz menção sobre softwares educativos por meio deste recurso. Neste sentido, é fundamental que se tenha atenção para que não sejam aplicados exclusivamente para ensinar computação ou ainda, sem intervenções adequadas, já que a aprendizagem dos alunos exige uma agregação de recursos de informática e mediação, uma vez que por si só não é garantia de formação humana. Assim sendo, é inevitável uma clara filosofia educativa que possa respaldar o uso como ferramenta para uma aprendizagem ativa.

Os recursos tecnológicos como o uso de computadores e outros recursos tecnológicos podem motivar o ensino e aprendizado na escola desde que bem manipulados. Entretanto, os docentes devem atentar-se para que não se ofereça alternativas apenas por ser consideradas distintas e atraentes. É preciso diferenciá-los e usá-los sempre em função dos objetivos de aprendizagem. Para Gebran (2009, p. 15) “a tecnologia computacional não se resume em mouse, teclado, CPUs e softwares, mas numa realidade pedagógica existencial”.

De acordo Palfrey (2011), precisamos esclarecer quais são os objetivos como professores, e então descobrir como a tecnologia pode colaborar no alcance de metas. Logo, os propósitos de ensino precisam fundamentalmente ser levados em consideração em um planejamento didático dinâmico. Na perspectiva de Haetinger (1998) *apud* Parolin (2009), há uma necessidade de se movimentar a práxis educativa em novas direções, revolucionando e inovando métodos e propostas.

Assim sendo, as TDICs na educação do campo devem proporcionar e propiciar uma aprendizagem ativa, diferente, encantadora, mas para que tenham qualidade precisam ser vistas e pensadas pelos docentes e discentes como espaço proveitoso de interação e fortalecimento da participação cidadã. Já que há ainda restritos espaços de luta para melhoria de vida em todos os aspectos.

As TDICs quando oferecidas e bem utilizadas podem vir a garantir a inclusão digital dos estudantes de escolas do campo, evidentemente que este é um processo longo e complexo, mas que precisa ser refletido, uma vez que surgiu um novo paradigma de educação e podem ser pensadas como um meio de afirmação para quem reside no campo. Outro aspecto a ser levado em consideração é o fato de que o uso desses novos recursos pode favorecer uma aprendizagem mais ativa, pela possibilidade de proporcionar interação.

Quando se trata de métodos de ensino e aprendizagens por muito tempo se

sustentou uma prática voltada exclusivamente pela atuação do docente como detentor do saber. As metodologias acabavam ficando cristalizadas. Prosperamente, nos últimos anos, tem se discutido muito sobre o papel docente para mediação frente ao uso das tecnologias.

Um novo cenário vem emergindo cada dia mais e exige uma visão crítica da atuação, indicando que é preciso sofisticar meios já que os estudantes estão em um tempo onde as novas tecnologias lhes interessam e quem ainda não tem acesso fica em desvantagens. Isso não é um processo justo, porque a informação e as formas de comunicação saudáveis contribuem para melhorias de suas vidas. De acordo com Parolin (2009), as práxis educativas exigem novos rumos, uma aprendizagem ativa. Desta forma, as ferramentas sejam elas computadores, celulares ou outros recursos exigem uma concepção de que as tecnologias não são máquinas de ensinar, nem substituem o papel docente e nem significam que o ensino não será tradicional. Assim, exigem conhecimentos docentes para que os estudantes não sejam passivos no uso das novas ferramentas tecnológicas. Conforme afirma Palfrey (2011), o uso não tem sentido se for apenas porque que é prazeroso e diferente .

Desta forma, é crucial que na educação do campo os profissionais saibam exatamente como elas podem auxiliar no processo educativo num contexto marcado por desigualdades e exclusão. É imprescindível que se determinem quais são os objetivos como professores e comunidade, para então saber exatamente como elas podem ser úteis para que alcancem determinadas finalidades educativas.

As novas ferramentas tecnológicas como suporte para o aprendizado devem ser usadas para uma atuação dinâmica dos discentes de modo que melhorem o desempenho através de uma participação consciente do ato de aprender seja este conectado ou não, mas exigem que os estudantes estejam no centro do processo educativo para possam vir a intensificar o aprendizado pela motivação. Como assevera Palfrey (2011), a escola deve se “dedicar a priorizar descobertas”, onde essas cabem.

Questão 2 aos docentes: Quais as principais dificuldades enfrentadas para o uso das TDIC nas aulas? Código 2.

Quadro 13 - Principais dificuldades no uso das TDICs como ferramenta de ensino e aprendizado

Categoria	Subcategoria	Unidade de registro
TDICS na prática docente	Dificuldades (falta de investimentos - escassez de recursos)	[...] hábito dos alunos com as tecnologias muitos não tem celular ou computador em casa e nem conectividade e na escola há, mas é insuficiente [...]; (D.1). [...] por diversas vezes elas estão quebradas, não tem essa manutenção de se consertar, de se atualizar, então a gente tem computador e ele não funciona, ou a gente tem impressora, mas de vez enquanto quebra, por vezes sem internet [...]; (D.3). [...] A principal dificuldade é a estrutura mesmo do prédio, às vezes a falta de uma conexão de uma banda larga, é isso; (D.4). [...] o quantitativo desses materiais [...] na escola só tem um instrumento de cada, fica mais difícil, aí marcamos por horário e dia quando cada um vai utilizar; (D.5).
	Insuficiência de conhecimentos dos professores	[...] formação continuada para uso correto; (D.2). [...] instalar o computador para utilizar o Datashow, aí quando preciso sempre peço ajuda ao pessoal do administrativo; (D.6). [...] saber lidar com as tecnologias mais modernas; (D.7). [...] nem todos os professores tem habilidades com esses recursos; (D.8).

Fonte: dados coletados pelo pesquisador, 2020.

Os resultados revelam que há dificuldades relacionadas à falta de estrutura física e insuficiência de recursos tecnológicos, bem como possui obstáculos relacionados à falta de conhecimento docente. Assim, evidencia-se escassez de políticas para inclusão digital para a escola do campo.

A exclusão digital é o retrato de uma desigualdade social vivenciada por inúmeros brasileiros. No campo, essa realidade ainda é um dos graves problemas que precisam ser enfrentados, já que a população é desassistida quanto TDICs. Quando chegam, muitas das vezes são disponibilizados os mínimos recursos e uma conectividade precária que dificulta a interação e, conseqüentemente, o aprendizado na escola.

A falta de meios para informação e comunicação pode impossibilitar o ato de pensar, produzir, inventar de quem esteja inserido no contexto do campo. Acreditar que pelo fato de morar no campo é inviável ter acesso às inovações é uma negação de direitos. Quem mora no espaço rural não deve mais ser visto como um ser atrasado. Neste espaço, podem aprender e se desenvolver, contribuindo para o desenvolvimento do país. Deste modo, “a cidadania se não pode ser exercida na ausência do direito à informação” (RADDATZ, 2012, p. 302).

Neste sentido, os governos precisam implementar programas para que as pessoas que vivem no campo se percebam como parte da sociedade e que não sejam vistas por muitos como marginalizados e arcaicos. Assim, é de fundamental importância que as políticas visem diminuir as desigualdades sociais (GROSSI *et al.*, 2013).

É fundamental que tenham acesso à informação como um bem público para que possa adquirir mais conhecimentos. Deste modo, precisam ser disponibilizadas todas as condições de acesso à informação e também para interação. Desta forma, quem vive no campo não pode ser excluído desse processo uma vez que é cidadão e tem os mesmos direitos tanto quanto quem mora na cidade, mas claramente o campo ainda não tem um lugar de destaque nas políticas públicas (MUNARIN, 2015).

O direito a inclusão digital deve ser garantido a todos os brasileiros, independentemente da localidade onde se reside. Isso porque as TDICs podem colaborar na busca por uma educação de qualidade na escola do campo, desde que os docentes e profissionais estejam formados para o uso consciente e sejam disponibilizadas as condições necessárias.

Assim sendo, as políticas de inclusão digital devem ser analisadas criticamente, pois não podem ser pensadas apenas como negócio, nem se investir em bens materiais para uma parcela da população e outra ficar desprovida, evidenciando uma enorme diferença de investimentos entre a área urbana e rural. Ainda que haja peculiaridades no campo e a inclusão seja considerada complexa, precisa ser levada em consideração, pois é preciso de ações para diminuir o grau de exclusão digital. Evidentemente que para afetar a vida com impacto positivo, existem outras frentes de ação que precisam ser garantidas.

Questão 3 aos docentes: Como as TDICs são inseridas no planejamento das aulas? Código 3.

Quadro 14 - Inserção das TDICs no planejamento das aulas

Categoria	Subcategoria	Unidade de registro
TDICS na prática docente	Planejamento (possibilidade)	[...] organização é um pouco diferente, sigo os conteúdos utilizando as tecnologias junto com as disciplinas, explorando ao máximo que eu posso (D.2); [...] Insiro no meu planejamento semanal, então, por exemplo, nas aulas de matemática; (D.4). [...] No planejamento eu sempre coloco tudo organizado, procurando inserir músicas, som, impressora, se for vídeo uso Datashow; (D.6).
	Planejamento (dificuldades)	[...] adequo ao conteúdo para chamar a atenção e uso como complementação, mas com agendamento por causa de não ter recursos para todos os alunos [...]; (D.1). [...] utilizo para as tecnologias para as aulas mais explicativas, para facilitar a compreensão de conteúdo, mas não tem muitas com poucos recursos não é fácil planejar; (D.3). [...] dentro das possibilidades de cada disciplina eu utilizo, mas nem sempre dar certo; (D.5). [...] organizo inserido quando der certo, é difícil aliar a educação do campo às vezes porque temos que valorizar os recursos disponíveis no campo; (D.7). [...] Fazemos um planejamento dos conteúdos e agendamos com o administrativo para poder utilizar determinadas tecnologias existentes na escola. (D.8)

Fonte: dados coletados pelo pesquisador, 2020.

Os resultados mostram que os docentes planejam suas aulas buscando inserir TDICs existentes na escola para trabalhar conteúdos escolares formais. Entretanto, alguns indicam dificuldades para inovar a prática. O que evidencia falta de condições materiais para que se cumpram os objetivos do ensino, bem como conhecimento de como podem inserir de modo atender as perspectivas da educação do campo.

A atuação em sala de aula exige do docente um direcionamento norteador da ação. Desta forma, é crucial que sistematize o planejamento das aulas evitando que, ao utilizar as TDICs como ferramenta, enfrentem-se dificuldades para utilizá-las, sejam estas pela pouca oferta de recursos ou mesmo por questões de organização já que o uso delas pode vir a ser banalizado pelos alunos e as aulas, em vez de serem momentos de trocas e aprendizagem ativa, podem se tornar um caos. De acordo com Moretto (2007), planejamento é a organização das ações. Assim sendo, percebe-se a relevância de se estruturar o plano para direcionar o trabalho com os recursos disponíveis.

A organização quanto ao uso de recursos é um dever docente e pode evitar que haja negligências quando ao processo de ensino e aprendizagem. Como bem afirma Schmitz (2000), o sucesso das aulas depende do planejamento, ele quem garante os resultados e deve ser levado seriamente pelos docentes evitando improvisos.

Evidentemente que a estruturação do plano inserindo TDICs depende das condições físicas e materiais, embora não seja o único fator para a falta de direcionamento significativo nas aulas. Todas as adversidades atrapalham aquilo que deveria ser uma “regra”, o ato de planejar (FUSARI, 2008).

Por vezes dificuldades e barreiras existem, sejam elas por falta de motivação ou mesmo pelas condições não favoráveis. O fato é que se a escola existe, certas condições devem ser organizadas, de modo a atender os docentes e alunos, o que se configura um desafio, mas não pode ser escusa para não se planejar e inserir TDICs.

As TDICs quando agregadas ao planejamento das aulas, tendem a estimular a curiosidade. Quando bem fundamentadas podem levar à criatividade, criticidade, etc. Assim, para adequar às situações é preciso disposição dos docentes quanto à organização dos planos de aula antecipando o que se pretende utilizar. Entretanto, requer conhecimentos para que se saibam encadear as TDICs. Isso não quer dizer que todas as aulas necessitam sua utilização e nem podem ser vistas como um meio para acabar com os problemas de aprendizagem. Elas devem ser entendidas como mais um recurso para redimensionar a ação docente, evitando que se tenha um foco totalmente tradicional, o que não quer dizer a negação desta pedagogia, mas é um caminho para variar a prática, já que as possibilidades hoje são valorizadas socialmente.

Assim sendo, inserir TDICs nas aulas desafia os docentes e muitos acabam por deixar de incluir como ferramentas de apoio por não ter recursos suficientes, por não saber utilizar ou ainda por acreditarem que não necessitam da inserção, porque conseguem por si só garantir aprendizagem, o que hoje já não tem sido suficiente, pois o desenvolvimento do saber não se limita mais a tarefa exclusiva do docente, mas exige intencionalidade compreensível, viva e eficaz. Conforme Edri, et al (2004) “o planejamento é uma das ferramentas que ajudam os professores a lidar com as TICs na escola”.

Incontestavelmente que todo propósito deve sempre levar em consideração o contexto local na qual está inserida a escola, bem como suas reais necessidades. É importante que os docentes saibam exatamente as vantagens que estará ocasionando quando insere TDICs como mais um recurso no processo de ensino e aprendizagem nas escolas do campo, afinal suas características peculiares exigem conhecimento, para que a formação dos estudantes venha ser um benefício para o desenvolvimento espaço rural, sem que se desconsidere a herança cultural e o respeito a quem opta por viver neste espaço. Para Gandin (2009), o planejamento é um momento potencial para decidir que sociedade e homem se aspiram. Considera-se desta forma uma escolha, um ato político. Desta forma, precisa estar em consonância com o currículo escolar.

Vale destacar, que a escolha de uso só é efetivada de fato quando se têm atendidas as condições como, por exemplo: infraestrutura tecnológica, inserção no currículo e condições para formação docente.

4.2 CATEGORIA 2: TIDCS: FORMAÇÕES E CONCEPÇÕES DOCENTES

Objetivo específico 2: Investigar a formação e as concepções dos professores do campo sob o uso das Tecnologias Digitais da Informação e comunicação.

Questão 4 aos docentes: Qual a sua formação inicial e o tempo de atuação como docente? Código 4.

Quadro 15 - Formação inicial e anos de atuação

Categoria	Subcategoria	Unidade de registro
TIDCs: Formações e concepções docentes	Formação e atuação (Nível médio e experiência)	[...] magistério, 13 anos de atuação; (D.1). [...] magistério. Tenho 18 anos que atuo como professora; (D.6).
	Licenciatura e experiências	[...] pedagogia, [...] cinco anos como professora; (D.2). [...] pedagogia [...], 15 anos que eu leciono [...]; (D.3). [...] pedagogia e eu atuo como docente a mais ou menos cinco anos; (D.4). [...] sou formada em pedagogia, 12 anos; (D.5). [...] Tenho 21 anos de atuação e a minha formação é pedagogia; (D.7). [...] pedagogia, não tenho muita experiência em sala de aula, atuo desde 2013. (D.8)

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador, 2020.

Os dados revelam que a maioria dos entrevistados tem anos de experiência em sala de aula. A maioria declara ter formação inicial em licenciatura em pedagogia. Evidenciado assim que não foram oportunizados à licenciatura em educação do campo embora estejam em atuação neste contexto. O resultado da falta de uma formação adequada é que estudantes de escolas do campo podem ficar em desvantagens no processo educativo, porque ficam lacunas de conhecimentos tanto nos professores quanto nos estudantes. Assim, quando a formação não garante uma atuação significativa para o campo, revela-se que ainda há falta de reconhecimento da diversidade, bem negação do direito a educação que valorize o campo como lugar de vida e de direitos.

A formação inicial é, sem dúvida, uma etapa importante para atuação docente já que, são os principais precursores que podem intervir para a construção do saber adequadamente respeitando a tradição cultural do espaço onde a escola esteja inserida, mas para isso é preciso que adquiram habilidades e competências. De acordo com Molina *et al.* (2012), a ação formativa desenvolvida por estes educadores deve ser capaz de compreender e agir em diferentes espaços, tempos e situações. Santos (2009) preconiza que se deve formar docente para atuação no campo, mas por outro lado deve se numa perspectiva político-pedagógica. Neste sentido, a

representação docente exige formação capaz de entender as demandas locais.

É preciso que a haja uma formação coerente para o campo e que os docentes sejam capazes de concretizar as mudanças político-pedagógicas. Compreende-se assim que investimentos na formação não têm atendido às demandas e que exigem ainda mudanças de posturas e investimentos financeiros. (MOLINA *et al.*, 2012).

Ainda que existam ações governamentais para implementação de políticas públicas de combate às desigualdades educacionais, este é um processo complexo e em construção, mesmo que não tenha sido suficiente e nem esteja acessível a todos os docentes atuantes. Embora existam as de formação inicial, assim como em outras licenciaturas, há desafios que precisam ser refletidos pelas autoridades e intuições formadoras. Para Molina et al (2012, p. 471), [...] assim como o Estado, a universidade é também um espaço de disputa. Disputam-se o conhecimento, a pesquisa e as ideologias. A educação superior é um lócus privilegiado deste embate teórico e prático. Como assegura Gathi (2010), “é preciso fazer uma espécie de revolução na formação de professores”.

De acordo com a referida autora (2010), “os docentes não formam bem nem no conhecimento e nem nas didáticas e práticas de ensino necessárias para uma atuação na escola”. Assim, as deficiências de conhecimento precisam ser reconhecidas pelos profissionais e pelas instituições formadoras para que se possa melhorar a qualidade da oferta da formação inicial, bem como esforços em políticas consistentes para educação do campo. Evidentemente que não se sai totalmente formado para os desafios escolares que vão emergindo, daí a importância de que o esforço vá além da graduação.

Questão 5 aos docentes: No percurso de sua graduação como considera o aprendizado sobre uso das TDICs como ferramenta para o processo de ensino e aprendizado na escola? Código 5.

Quadro 16 - TDICs na formação inicial

Categoria	Subcategoria	Unidade de registro
TIDCs: Formações e concepções docentes	TDICs na formação inicial (Desapontamentos /insatisfação)	[...] creio que pouco para a prática pedagógica, não tive conhecimentos aprofundados [...] (D.1). [...] hoje vejo que não foi suficiente, há muitas coisas que aprendi praticando (D.2). [...] incentivava-se o uso, mas não se

		aprendia na prática de forma significativa, pouco tempo, poucas horas [...]; (D.3). Fraco. (D.4) [...] quando se estudava e falava sobre a temática era algo bem longe e bem vago [...];(D.5) [...] não suficiente para dar aulas de fato [...]; (D.6). [...] não foi muito bom não; (D.7). [...] deveríamos ter mais carga horaria e também conhecer softwares educativos; (D.8).
--	--	---

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador, 2020.

Os resultados mostram que os docentes se consideram insatisfeitos em relação à aprendizagem de TDICs no percurso da primeira graduação. O que evidencia a carência de oportunidades para que pudessem adquirir competências e habilidades no uso de ferramentas tecnológicas, pois “é essencial o domínio para que professor possa escolher os softwares mais adequados aos objetivos educativos” (ALMEIDA, 2000, p. 64-65).

A situação evidenciada pelos docentes mostra que ainda há lacunas nos cursos de formação, muitas vezes oriundas da ausência no currículo, pouca carga horária oferecida ou ainda pelo distanciamento da formação com a realidade vivenciada pelos alunos. Assim, é fundamental que “os professores sejam oportunizados a conhecer, aprendam usar e ainda quais são seus pontos fortes e fracos das TDICs, já que elas têm impacto importante na natureza do trabalho docente” (PONTE *et al.*, 2003, p. 163).

Assim sendo, os professores do campo se encontram diante do desafio de acompanhar as mudanças e exigências atuais no processo de ensino e aprendizado. Mas que para tal, precisam ser beneficiados com conhecimentos e condições tanto cognitivas quanto de materiais. Precisam conhecer softwares educativos adequados, pois como bem afirma Brito (2002, p. 33) “se repelirem as tecnologias ficam fora do processo”. Assim, é preciso que tenham condições de gerenciar as TICs nas escolas do campo e fazer delas um meio nas quais os alunos possam além de aprender conteúdos formais, possam aprender que elas são veículos para exercer a cidadania. Desta maneira, precisam ser bem formados para que possam atuar na gestão dos processos educativos e comunitários (MOLINA, 2015).

Neste sentido, as TDICs podem ser esclarecedoras dos aspectos de degradação e intencionalidades por trás de determinados investimentos de mercado, quando a escola é capaz de desenvolver o senso crítico. Assim, instituição desempenha uma relevante missão quando é capaz de relacionar-se com a coletividade em lócus para uma educação que tenha o homem como prioridade e pode ter a tecnologia da Informação e comunicação como aliadas para fortalecimento da vivência.

É fundamental se pensar sobre as dificuldades do uso pela falta da formação em tecnologias educativas, pois atualmente é comum encontrar no contexto escolar ainda educadores que não dominam e se distanciam da realidade quando não procuram ou não tem a oportunidade de conhecer as vantagens e desvantagens de recursos contemporâneos, pois são as escolhas que farão a diferença no ensino e aprendizado (AUGUSTO, 2014).

Questão 6 aos docentes: Você possui especialização *latu senso* na área das TDIC ou cursos de carga horária menor que 300 horas que os ajude no ensino e aprendizagem na escola do campo? Código 6.

Quadro 17 - Ofertas de formação continuada nas áreas de TDICs

Categoria	Subcategoria	Unidade de registro
TIDCs: Formações e concepções docentes	Formação continuada (Oferta de especialização <i>latu senso</i>)	[...] especialização sim [...] possuo outros cursos com menos de 300 horas na área de tecnologias; (D.4).
	Formação continuada (cursos e trocas de experiências)	[...] Especialização não tenho nessa área [...] cursos de informática sim; (D.1). Não possuo nenhuma especialização e o que sei aprendi praticando [...]; (D.2). [...] Não. Todo conhecimento que eu tenho foi adquirido com o tempo e com colegas; (D.3). Não, curso com certificado não, mas sei bastante coisinhas pela experiência; (D.5) [...] Não tenho especialização, só curso de informática básica [...]; (D.6) Não, nada na área o que sei aprendi só [...]; (D.7) [...]nenhum curso a nível de especialização[...]cursos menos de 300 horas alguns. (D.8)

Fonte: dados coletados pelo pesquisador, 2020.

Os dados revelam que a maioria dos docentes não tem especialização ou cursos na área de TIDCs. Estes dados indicam insuficiência na oferta de cursos, o que limita ainda mais o ensino e aprendizagem por meio de ferramentas tecnológicas na escola.

Na contemporaneidade, o aprendizado escolar tem se configurado uma provocação constante na prática de muitos docentes, pois os perfis de acolhimento vêm se modificando ao longo dos anos. O ensino transmitido, no qual o aluno é um mero receptor de informações repassadas já não tem mostrado eficiente e, inúmeras podem ser as causas que não cabem aqui discuti-las. Entretanto, quando se pensa no sucesso escolar pautado exclusivamente na maneira que se conduz o processo de ensino este problema pode nos remeter a um desafio complexo, pois podemos imaginar que se podem ter os melhores recursos e condições, se o profissional não conhecer as possibilidades e entender sua finalidade, bem como perceber como cada um aprende não terão êxito nos estudos. Assim sendo, as limitações de conhecimento podem impedir um ensino significativo e acentuar ainda mais as dificuldades de aprendizagem na ação pedagógica.

Os docentes em muitas situações escolares têm provocações e acabam procurando resolver pela experiência, o que se configura como algo relevante, mas ainda assim não suficientes para o direcionamento de um aprender mais dinâmico aliado às novas tecnologias, justamente porque o processo é complexo e a formação inicial não lhes deu devidas condições para a prática com esses recursos. O grande problema é que a ação exige competências e habilidades frente a uma realidade escolar atual onde há sujeitos com diversas dimensões, novas tecnologias. Logo, a educação do campo deve contribuir para emancipação dos sujeitos.

Assim, é preciso que possam usufruir de formações continuadas de qualidade como um direito e um dever para melhoria da qualidade da educação escolar. Conforme LDB 9394/96, Art. 61, inciso I tendo como um dos fundamentos a associação da teoria com prática (BRASIL, 1996). Desta forma, seja na experiência cotidiana ou em cursos oferecidos em instituições superiores, necessitam usufruir o direito à formação como forma de valorização profissional e garantia dos direitos de aprendizagem dos alunos, a partir de uma relação teórica e prática.

A especialização, seja qual for o nível ou modalidade, é imprescindível aos docentes. Quando se trata da modalidade *latu senso* pode ser uma oportunidade de formação continuada. Esta especificidade pode vir a contribuir para minimizar as

lacunas da formação inicial, pois bem estruturada complementa e aprofunda conhecimentos (BALDRI, 2007).

Em contrapartida, pode se configurar um problema, pois os docentes acabam muitas das vezes buscando por esforços próprios, por facilitar o encaixe no mercado de trabalho ou ainda progressão na carreira. Esta situação se agrava quando há uma transferência de responsabilidade para com a formação, pois há riscos de a facilidade no mercado comprometer a qualidade. “Há uma preocupação com custo financeiro, retorno financeiro e apelo mercadológico” (BALDRI, 2007, p.115).

Desta maneira, não é justo que os docentes não usufruam de oportunidades e quando tenham custeiem sem as condições e apoio devido, excluindo o governo do cumprimento de deveres, como forma de valorização profissional (BALDRI, 2007)

Outro aspecto a ser considerado é o fato de haver certo apelo mercadológico, o que pode vir a comprometer a qualidade da oferta, evidentemente quando os órgãos fiscalizadores não examinam os fundamentos, planejamentos e seriedade quanto ao compromisso sócio-pedagógico das instituições formadoras. Quando isso ocorre, “corre-se o risco de se tornarem cursos meramente mercantis, onde se troca dinheiro por certificados” (BALDRI, 2007 *apud* PEIXOTO FILHO, 2004, p. 47).

Mediante a essas circunstâncias, é imprescindível que professores tenham o direito à gratuidade na formação de qualidade para que possam vir a garantir direitos de aprendizagens dos estudantes e conhecimento das potencialidades e possibilidades das TDICs por meio da mediação. Evidentemente, que ter o direito garantido não significa necessariamente que a prática seja um diferencial. Afinal “dominar uma especificidade não é suficiente para ter habilidade, competência” [...] (MENEZES *apud* ALMEIDA, 2000). Entretanto, é crucial o início da pesquisa científica para lograrem uma busca pela reflexão da ação segura e consistente em sala de aula, já que ainda é insuficiente a oferta para mestrado ou doutorado.

Logo, os resultados apontam para uma necessidade de oferta gratuita como forma de valorização profissional, mas também nos leva a crer que é preciso um exame mais criterioso para com a qualidade da oferta e a necessidade da escola e comunidade na qual o professor está inserido, de modo que seja capaz de contribuir para a melhoria da vida coletiva.

Questão 7 aos docentes: Qual é a sua concepção com o uso das TDICs como recurso tecnológico para o ensino e aprendizado? Código 7.

Quadro 18 - Concepções sobre TDIC como recurso na ação docente

Categoria	Subcategoria	Unidade de registro
TDICs: formações e concepções	Uso das TDICs como recurso (ação docente)	Muito importante desperta mais curiosidade e entusiasmo para aprender; (D.1). Excelente, as tecnologias ajudam bastante. Eu vejo que é uma fonte forte de pesquisa ajudam os alunos, sendo essenciais para os professores e para os alunos [...] (D.2). [...] se faz importante que o ensino também se modernize e trabalhe com essas tecnologias em sala de aula, já que são mais atrativas; (D.3). Na sociedade atual é praticamente impossível você não usar as tecnologias como recurso [...]; (D.4). [...] usar tecnologias se torna fundamental, não só uma ferramenta mais um ponto essencial para que a gente consiga trabalhar melhor os conteúdos. [...] passa a ser um meio facilitador [...] (D.5). [...] é muito útil, por ser diferente, mas não podemos deixar de lado o tradicional[...]; (D.6). [...] podemos facilitar e aprimorar o processo de ensino e aprendizagem; (D.7). Fundamental [...] porque proporcionam uma aprendizagem mais ativa [...].(D.8)

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador, 2020.

A maioria dos entrevistados compreendem as TDICs como sendo ferramentas eficientes. As falas evidenciam que são vistas como recursos didáticos e há ideia de que são significativos. No entanto, é indispensável a compreensão de que não basta que se tenham novos recursos tecnológicos na escola do campo e o fato de utilizá-los não significa necessariamente sucesso no ensino e aprendizagem.

Moran (2000, p. 12) argumenta que “há uma expectativa de que as novas tecnologias trarão soluções para o ensino. Para o referido autor, “são importantes, mas não resolvem questões de fundo”. É preciso que sejam aproveitadas para criar espaços de oportunidades, interações e fortalecimento da participação na escola do campo.

De acordo com Amaral (2006), “as inovações tecnológicas não determinam inovações pedagógicas. Melhores recursos não implicam em desempenho”. Em vista disso, é preciso que os docentes reflitam sobre o uso para que não corram o risco de as aulas continuarem meramente tradicionais e possam fortalecer ideia de que as TDICs sem dúvida podem proporcionar aprendizagens mais ativa, diferente e

atraente. Todavia, requerem planejamento consistente com intenções bem definidas, bem como o abandono das posturas autoritárias de quem ensina e a visão de que se deve utilizar, porque o mercado exige pessoas que dominem bem as Tecnologias da Comunicação e Informação e ainda como um recurso atraente apenas para ensinar conteúdos formais. Isso porque podem ser espaços para aprender a participar, colaborar, interagir e criar possibilidades para uma vida melhor no campo.

Logo, é preciso que se impulse socialmente a utilização das TDICs de modo esclarecido, a partir de um entendimento abrangente do uso dessas ferramentas na educação, seja no campo ou em qualquer outro espaço escolar. Os professores, com o papel social, devem ser capazes de possibilitar o senso crítico dos alunos, rumo a uma cidadania conectada com o uso responsável desses recursos tecnológicos. Neste sentido, como bem afirma Cunha apud Souza (2007, p.3) “o papel do professor é de fundamental importância para que o uso de tais recursos tenham o objetivo conquistado cabendo a ele informações e competências”.

Questão 8 aos docentes: Como você considera a oferta de formação continuada na área de TDICs pela sua rede de ensino? Código 8.

Quadro 19 - Oferta de formação continuada na área de TDICs pela rede ensino

Categoria	Subcategoria	Unidade de registro
TDICs: formações e concepções docentes	Oferta de formação continuada (insuficiência)	No momento a rede pública onde trabalho, não foi ofertado cursos nas áreas de tecnologia; (D.1). Vejo pouco interesse nas formações para as tecnologias (D.2) [.] não está oferecendo nenhum curso nessa área, oferece em outras áreas, mas nessa área de tecnologia não, infelizmente; (D.3). Eu considero péssima, porque não existe, e se existe não é utilizado através das tecnologias; (D.4). [.] em relação ao município eu acho muito devagar, deixando um pouco a desejar; (D.5). [...] anos atrás tivemos um curso na área de informática, seria bom termos novamente; (D.6). [...] ainda não atende as expectativas (D.7). [...] pela rede municipal não contamos com essa formação. (D.8)

Fonte: dados coletados pelo pesquisador, 2020.

Os resultados apontam que insatisfação docente quanto à oferta de formação continuada. Evidencia que não tem sido garantida para valorização profissional. Assim pode-se considerar que a inexistência de estudos voltados às novas tecnologias contribui para exclusão digital por meio da escola.

Questão 9 aos docentes: Há grupos de estudo, trocas de experiências especificamente sobre a temática ou uso das TDIC na escola? Como isso ocorre? Código 09.

Quadro 20 - Grupos de estudo e trocas de experiências sobre o uso das TDCI na escola do campo

Categoria	Subcategoria	Unidade de registro
TDICs: formações e concepções docentes	Grupos de estudo ou trocas de experiências na escola (carência)	[...] não tem nenhum curso específico na área de tecnologias, mas sempre trocamos experiências com colegas, mas não nos reunimos [...]; (D.1). [...] não há grupos de estudos, porém eu sempre troco experiências individualmente; (D.2). [...] Não; (D.3) Não [...], e não existe troca de experiência coletiva, infelizmente; (D.4). Não especificamente, compartilhamos sim, algumas ideias, sugestões, mas voltado para essa área não [...] (D.5). [...] há as trocas de ideias sobre o assunto em algumas situações, mas encontros específicos não [...]; (D.6). Não; (D.7) [...] não há grupo de estudos ou de trocas de experiência, [...] cada um utiliza da sua maneira, cada um usa de uma forma; (D.8).

Fonte: dados coletados pelo pesquisador, 2020.

A maioria dos respondentes evidencia a ausência de grupos de estudo ou trocas de experiências na área de TDICs, o que indica falta de oportunidades para discutir e aprender a utilizá-las na educação do campo aliadas às condições existentes. Esta situação destaca a falta de cumprimento de prerrogativas legais quanto à valorização profissional, sendo que o Art. 62 da LDB enfatiza que ações de formação devem ser também serem realizadas no “local de trabalho”. Assim, os problemas educacionais e os desafios vivenciados na sociedade nos levam a crer que

a escola é o espaço adequado para formação permanente.

A ideia de que formação continuada é oferecida, apenas em cursos disponibilizados por entidades federativas ou outros meios, precisa ser refletida por muitos docentes, gestores e coordenadores escolares. Afinal, as trocas de experiências, debates, grupos de estudo são oportunidades valiosas de formação. Evidentemente, que há entraves e se configura uma atividade complexa, mas que não pode ser negligenciada.

Há desafios para que se torne uma realidade na escola: a falta de tempo de muitos dos docentes que se veem obrigados a desempenhar a função com dupla ou tripla jornada de trabalho e ainda falta de organização administrativa e pedagógica. Quando se trata de programação, muitos dos encontros que deveriam ser momentos de aprendizagem viram verdadeiros reclames e insatisfações, porque se misturam pautas administrativas que acabam desmotivando os docentes por serem longínquas e burocráticas, realidade esta que precisa ser coordenada e planejada de forma a separar tais conjecturas no contexto escolar. Assim, se a escola dispõe de determinados recursos e necessidades quanto ao uso de TDICs, exigem-se momentos para aprendizados e aprofundamento dos conhecimentos. Afinal, como bem afirma Chiavenato (1997, p.101) “as organizações cada vez mais precisam de pessoas proativas, responsáveis, dinâmicas, inteligentes, com habilidades para resolver problemas e tomar decisões”.

Neste sentido, o coordenador pedagógico tem um papel significativo nesse processo, juntamente com parcerias de profissionais da secretaria de educação para então se instituir momentos de trabalho coletivo. “É necessário momentos para discussão e compreensão dos problemas educacionais à luz do conhecimento científico” [...] (MANTOAN, 2015, p. 82).

A formação continuada na escola jamais deve ser idealizada como sendo uma separação entre a teoria e a prática. Desta maneira, a escola precisa discutir as relações da mídia e trabalho pedagógico (PULICE, 2015). O grupo de trabalho deve tomar para si a responsabilidade do cumprimento do Projeto Político Pedagógico que deve ter previsões de ações para formação. Assim sendo, a equipe pedagógica quando bem organizada e com boa relação com os professores pode motivá-los à compreensão do potencial intelectual. Isso porque “as transformações das práticas se efetivam na medida em que se amplia a consciência sobre a prática [...]” (LIBÂNEO, 2002, p. 42). E essa consciência pode ser ampliada na escola com a interação entre

pares sobre as situações problemas e necessidades dos alunos na contemporaneidade.

Questão 10 a coordenadora escolar, gestora e secretária de educação municipal: Como ocorre a oferta de formação continuada dos professores pela rede municipal de ensino na área de TDIC? Código 10.

Quadro 21 - Oferta de formação continuada na perspectiva de autoridades da rede municipal de ensino

Categoria	Subcategoria	Unidade de registro
TDICs: formações e concepções docentes	Oferta de formação (insuficiência)	[...] através de reuniões pedagógicas, abordamos a necessidade e importância do uso das ferramentas pedagógicas; (C.1). Quando existem abordagens são realizadas na escola por meio da coordenação escolar, mas não é uma constante [...]; (G.1). [...] Fizemos um projeto [...] para que eles pudessem dentro do tempo que eles tivessem se organizar e participar em uma sala disponível [...] só que tivemos pouca adesão e hoje atualmente nenhuma formação [...]; (S.E.1).

Fonte: dados coletados pelo pesquisador, 2020.

Os resultados indicam insatisfação de docentes quanto à oferta de formação continuada na área de TDICs pela rede municipal de ensino. Quando perguntados aos responsáveis em direcionar tal processo foi possível constatar que não há uma oferta significativa e uma participação efetiva, o que evidencia um déficit e transferência de responsabilidades quanto ao direito e ao dever para com a formação. Esta situação vai contra ao que prevê a LDB 9394/96, quando assegura que: § 1º a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais [...] (BRASIL, 1996).

A transferência de responsabilidades na formação docente evidencia a negação do direito e do dever para que ocorra a capacitação em serviço (Art. 61, Inciso I); aperfeiçoamento profissional continuado (Art. 67, Inciso II) e como treinamento em serviço (Art. 87) (BRASIL, 1996).

A insuficiência da oferta pela rede de ensino mostra falta de cumprimento parcial do que prevê a Meta 16 do PNE-2014/2024³⁹. Percebe-se a falta de materialização de um planejamento estratégico para atender à demanda integrada ao Plano Municipal de Educação. Assim, as aspirações não bastam estar balizadas em documentos oficiais. Se realmente se aspira profissionais conhecedores do fazer, obrigatoriamente todos, incluindo os docentes devem buscar meios para que ocorram as formações focadas na prática para que possam atualizar-se quanto às novas exigências sociais.

O profissional docente precisa ser percebido e se perceber como um ser inacabado, como bem afirma Freire (2003), sendo este com “responsabilidade ética e profissional do profissional ensinante lhe coloca o dever de se preparar”. Posto isto, é básico que possa estar em processo contínuo de aprendizagens condizentes com o fazer pedagógico para que possam superar os obstáculos que a prática impõe e ainda possam alinhar as TDICs no dia a dia da sala de aula.

Um fator importante a ser considerado é o cuidado de quem propõe formações, pois podem ser insuficientes e priorizar apenas teorias, o que pode mostrar falta de percepção da realidade vivenciada na escola.

Neste sentido, a rede de ensino por meio da secretaria de educação tem o papel de garantir a oferta de cursos e acompanhar sistematicamente todo trabalho realizado, que seja pela oferta em intuições de ensino superior, que seja pela escola que deve ir além de reuniões pedagógicas. Os docentes devem usufruir de tempo e interesse para esses momentos se assim almejamos melhorias na aprendizagem dos estudantes.

4.3 CATEGORIA 3- CAMPO: ASPECTO POLÍTICO, SOCIAL E EDUCACIONAL.

Objetivo específico 3: Constatar, a realidade no ensino do campo sob o aspecto político, social e educacional na prática docente.

Questão 11 a coordenadora escolar, gestora e secretária de educação

³⁹ Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino; Estratégia **16.6** :fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público; Estratégia **16.5)** ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica (BRASIL, 2016-2024).

municipal: Qual é o apoio dado aos professores para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC, como ferramentas facilitadoras no processo de ensino-aprendizado dos alunos da educação do campo? Código 11.

Quadro 22 - Apoios aos docentes para o uso das TDICs na educação do campo

Categoria	Subcategoria	Unidade de registro
Campo: aspecto político, social e educacional	TDICs na escola (Contribuição)	[...] setor escolar que dá suporte ao TDIC aos professores e temos algumas ferramentas como retroprojetor, computador, notebook, internet, caixa de som e microfone; (C.1) [...] o administrativo escolar que dá o apoio aos professores e da secretária vem muito pouco; (G.1) O apoio ainda não totalmente concretizado [...] o que o município tem feito é através dos programas do governo federal[...] nos cadastramos as escolas do município, todas da zona rural estão escritas n programa escola conectada [...] vai nos dar mais um apoio e uma assistência e assim chegar internet para todos. (S.E.1)

Fonte: dados coletados pelo pesquisador, 2020.

Os dados revelam que há esforços da escola quanto à disponibilização de alguns recursos tecnológicos para inserção no processo de ensino e aprendizado. No entanto, percebe-se que a contribuição do município ainda não tem sido suficiente, embora se perceba esforços para apoio por meio do Governo Federal, mas as burocracias atrasam o processo de inclusão digital na escola do campo.

Os entraves de acesso podem acarretar desmotivação docente e despesas pessoais para profissionais que se veem de alguma forma pressionados a utilizar as ferramentas tecnológicas como forma de propor algo diferenciado no ensino. Esses desafios se acentuam ainda mais quando a escola não tem autonomia financeira e acabam por ficar desprovidas de usufruir dos benefícios das TDICs. Assim, concorda-se com Grossi *et al.* (2013, p. 71) quando afirma que “é preciso uma nova postura e um olhar por parte do governo para diminuir o quadro perverso da desigualdade brasileira”.

Afinal, as pessoas que residem no campo fazem parte da totalidade social e

são cidadãos que devem usufruir de benefícios. Muitos dos projetos para inserção de novas tecnologias na escola não dão certo porque não se tem estrutura mínima e o espaço de vida não tem sido favorecido com políticas públicas de alcance maior (MUNARIN, 2015).

Assim, a infraestrutura precisa ser pensada como um meio para inclusão digital. A falta de ferramentas suficientes é algo que precisa ser vencido pelo poder público, afinal algumas poucas máquinas ou equipamentos disponíveis não são suficientes para um trabalho escolar significativo alinhado às TDICs. Se não são suficientes, os projetos tendem a fracassar porque não levam em consideração os fatores de contexto, o apoio formativo e de assistência. Logo, acaba dificultando ainda mais suas implementações, pois os equipamentos ficam obsoletos (PISCHETOLA, 2016; RIBEIRO, 2007).

Questão 12: Quais são os desafios das escolas do campo no que se refere à conectividade? Código 12.

Quadro 23 - Desafios para conectividade na escola do campo

Categoria	Subcategoria	Unidade de contexto
Campo: aspecto político, social e educacional	Baixa conectividade da internet	[..] é fraca e afeta a velocidade da rede; (C.1) [...] internet não é tão boa como realmente se necessita. Tem hora que não fazemos os trabalhos porque a internet não ajuda muito. Há dias que funciona bem há dias que não. [...]o sinal de internet de boa qualidade, até temos, mas não é suficiente (S.E.1)

Fonte: Adaptado pelo pesquisador, 2020.

Os dados apontam que a conectividade no campo não supre as necessidades, evidenciando exclusão digital e que acentuam ainda mais as desigualdades educacionais entre o campo e a cidade.

Ainda que se tenham lutas de movimentos rurais por um espaço legítimo de vida, o campo hoje em nosso país ainda tem sido percebido por muitos como uma localidade onde há incultura, desinformação, desconhecimento, etc. Há a ideia de que precisam evoluir, mas numa perspectiva a urbanística. Essas convicções errôneas acabam provocar uma divisão no território e mostram desigualdades sociais e

econômicas já que os benefícios não chegam como deveriam as áreas rurais. Assim sendo, é inescusável que sejam respeitados como cidadãos legítimos que devem ter privilégios como qualquer outro independentemente do espaço em que estejam. A falta de benefícios se configura como uma negação dos direitos e isso acentuam ainda mais preconceitos.

Neste sentido, é urgente que políticas públicas para inclusão digital também cheguem às escolas do campo, não como interesse de mercado ou político, pois se continuarmos a tratar as ferramentas a serviço de empresas ou ideologias e somente a conteúdo, sem considerar a importância da participação social que podem promover, a escola não cumprirá seu papel (MUNARIN, 2015).

Desta forma, deve haver possibilidades para o fortalecimento da cidadania, já que a escola para muitos alunos do campo vem sendo o único meio de acesso as TDICs e este é fundamental em uma sociedade considerada democrática. Como bem afirma Silveira (2010), hoje emerge “nova cultura do direito”. Esses negados quando ficam claros os entraves, como falta de equipamentos suficientes, manutenção e ainda baixa conectividade.

As conexões são importantes para interatividade, quando não funcionam como deveriam impedem que os estudantes do campo experienciem uma nova maneira de interagir. Assim, a boa conectividade é entendida como algo que precisa ser levado em consideração quando se trata de novas formas de exercer a cidadania, pois sem conectividade adequada não se tem informação e comunicação com outros contextos.

Questão 13 a coordenadora escolar, gestora e secretária de educação municipal: Quais são as dificuldades para se ter profissionais na área de Tecnologias Digitais da Informação para manutenção dos equipamentos das escolas do campo? Código 13.

Quadro 24 - Desafios para manutenção de equipamentos

Categoria	Subcategoria	Unidade de contexto
Campo: aspecto político, social e educacional	Manutenção de equipamentos (carência de apoio)	É um obstáculo[...]não se tem disponibilizados esses profissionais diariamente o que consequentemente nos leva a nos virar por conta própria [...]. (C.1) [...] dificuldade é grande porque alguns computadores acabam ficando parados [...]; (G.1) [...] Quando o projeto da escola conectada for concretizado, nós já temos dois profissionais com nível superior, com graduação em tecnologia para colaborar com manutenções [...] (S.E.1).

Fonte: dados coletados pelo pesquisador, 2020.

Os dados revelam que há esforços individuais na escola para que as ferramentas tecnológicas existentes possam ser utilizadas, os desafios são claros e evidenciam carência de apoio das entidades federativas para que cheguem como mais um recurso de apoio ao aprendizado. Os esforços para manutenção de equipamentos tecnológicos nas escolas do campo é algo que precisa ser levado em consideração na política de inclusão, afinal os equipamentos ficam desatualizados, bem como os docentes e alunos.

Os equipamentos de informática na escola são imprescindíveis enquanto recurso de apoio ao ensino e aprendizagem, mas não pode virar um amontoado de máquinas desatualizadas ou quebradas. A escola contemporânea exige internet de qualidade e também investimentos para manutenção e uso adequado pelos docentes.

De acordo com Cantini (2008, p. 115), até se fornecem alguns instrumentos, mas restringe-se às condições de uso, já que em grande parte não se preveem manutenção, apoio técnico e assessoria pedagógica para o uso de computadores e outros recursos como estratégias didáticas.

A implementação das TDICs na escola requer consideração quanto ao contexto cultural, formação dos docentes para o uso adequado e uma assistência técnica para que todos os equipamentos tecnológicos presentes na escola tenham uma vida útil prolongada, evitando prejuízos e danos aos equipamentos, logo como também orientações para o uso correto dos discentes, que são os principais atores do processo.

4.4 CATEGORIA 4- METAS E AÇÕES: PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ANÁLISE DOCUMENTAL - ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ANÁLISE DOCUMENTAL

Objetivo específico 4: Examinar o Plano Municipal de Educação e os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas do campo, para identificar as metas e ações relevantes no que tange às TDICs.

Questão 14: Quais as metas para informatizar as escolas? Código 14.

Quadro 25 - PME: metas e estratégias para informatização da escola.

Categoria	Subcategoria	Unidade de registro
Metas e ações: Plano municipal de educação e Projeto pedagógico da escola	Plano Municipal de Educação: (Metas 2015-2025)	Meta 2 VI. Criar e garantir a existência de espaços escolares[...] laboratórios de informática [...] garantindo plena acessibilidade aos espaços no interior das escolas em até 5 anos após a aprovação deste PME. (PME, Lei 609/2015) Meta 08 VIII. Prover as escolas [...] acesso a equipamentos e laboratórios [...]. (PME, Lei 609/2015) Meta 12 VIII. Assegurar aos profissionais da educação o acesso às novas tecnologias. (PME, Lei 609/2015) Meta 21 XII. Buscar o acesso, à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação; (PME, Lei 609/2015)

Adaptado pelo pesquisador, 2020.

Os resultados apontam o compromisso da rede municipal para com a informatização das escolas. É possível perceber que há uma previsão para aquisição de laboratório de informática até 2020 já que fora aprovado em 2015. No entanto, a escola ainda não dispõe desses benefícios conforme estabelecido nas metas. O que

evidencia um distanciamento entre o que se planeja e o cumprimento das metas. Isso mostra a dificuldade que se tem em se articular para que de fato se consolide no prazo previsto.

Questão 15: Quais abordagens se referem à formação docente para integração do uso das TDICs nas escolas do campo? Código 15.

Quadro 26 - PME: formação docente e TDICs

Categoria	Subcategoria	Unidade de registro
Metas e ações: Plano municipal de educação e Projeto pedagógico da escola	PME: Formação docente e TDICs.	Meta 3: X. Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores para a alfabetização; (PME, Lei 609/2015) Meta 7 XV. Garantir a oferta de encontros pedagógicos de formação continuada para professores e professoras da EJA, afim de implementar estratégias diferenciadas do ensino em sala de aula. (PME, Lei 609/2015)

Adaptado pelo pesquisador, 2020.

Ao analisar os dados é possível constatar a intenção em se viabilizar a formação de professores tendo como finalidade além de outros saberes, o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, inclusive incentivando a formação em nível de pós-graduação, bem como momentos na escola para que possam ser capazes de proporcionar um ensino e aprendizagem diferenciada.

Há balizado no documento a intenção para informatizar as escolas e se concretizar a formação docente. Entretanto, há uma contradição, pois não tem sido efetivado no tempo estabelecido, já que é possível constatar a realidade na escola de insuficiências de recursos e carência de formação continuada, indicando assim, obstáculos estruturais para cumprimento parcial do PME até então previstas.

A meta de formação dos docentes é uma das intenções mais significativas quando se fala em busca de melhoria da qualidade de educação. Isso porque sua implementação pode impactar diretamente na ação docente ainda que sejam disponibilizadas outras condições.

Neste sentido, é importante que haja controle social de forma que se efetive o monitoramento das ações pelas comissões instituídas para tal, pois a ação democrática e mobilizações colaboram com os planos governamentais quanto ao cumprimento do que está previsto (LIMA, 2009).

Os desafios são enormes para que haja controle social, pois, a participação ainda faz parte da cultura das pessoas, o que pode favorecer o descaso de governantes no cumprimento de metas. Assim, descentralizar a atuação de comissões de monitoramento e ainda vencer a cultura centralizadora e autoritária que ainda se vivencia em muitos contextos (LIMA, 2009).

Assim, a cultura do acompanhamento precisa ser considerada, pois atenção ao Plano Municipal de Educação é elementar, não consiste em engavetamento do plano ou apenas em ações pontuais como forma de se cumprir burocracias exigidas em marcos legais a nível nacional⁴⁰, mas significa uma responsabilidade assumida que exige cumprimento para que chegue o período de vigência com êxito.

De acordo com Bordignon (2014, p. 14), isso ocorre porque “[...] tem se compreendido a elaboração do plano como um documento técnico[...]. Na perspectiva do autor, é como se tivessem cumprido a missão. Assim sendo, é determinante que ações de formação docente sejam de fato empreendidas.

O que se percebe é que ainda há uma trajetória significativa para que sejam beneficiados com inclusão digital e formação continuada para atuação no campo, já que é perceptível o distanciamento entre o que está prescrito no planejamento e a realidade vivenciada pelos docentes.

A execução das ações instituídas ao longo do prazo previsto para cumprimento na realidade local aponta para a necessidade de fortalecer empenhos no sentido de se investir na aquisição de novas tecnologias e na formação dos professores que atuam nas escolas do campo, já que a análise não identificou claramente esse direcionamento.

Nessa perspectiva, é marcante o avanço em políticas que reforçam a ideia de inclusão e valorização profissional, mas não é profícuo que metas se encontrem meramente documentadas, ou ainda procrastinadas, por entraves não discutidos e concretizados. Deste modo, é preciso avaliações rigorosas e recorrentes por parte de um controle social, ampliação da participação dos profissionais da educação e ainda,

⁴⁰ LDB 9394/96, PNE, etc.

busca dos gestores municipais por condições para redefinir ações de modo a cumprir metas preestabelecidas. Corroboramos com ideia de Bordignon (2009, p. 90) quando diz que “é preciso refletir ir com visão de totalidade, sistêmica e não de forma fragmentada, com visão parcial da realidade, o que levaria a objetivos também parciais”.

Logo, o Plano Municipal de Educação instituído em consonância com o nacional, foi produzido e tem vigência de dez anos. Está caminhando para o quinto ano de aprovação, mas mostra que muitos são os desafios da implementação até o último ano de carência, no que tange à formação docente, no que concerne também, às tecnologias educativas nas escolas do campo.

Questão 16: Há abordagem quanto ao uso das TDICs no processo de ensino e aprendizagem? Código 16.

Quadro 27 - PPP: TDICs no ensino e aprendizado

Categoria	Subcategoria	Unidade de registro
Metas e ações: Plano municipal de educação e Projeto pedagógico da escola	PPP: TDICs no processo de ensino e aprendizado	Há balizado apenas a concepção de tecnologia como ferramenta pedagógica: [...]entendida como uma ferramenta sofisticada e alternativa no contexto educacional, que pode contribuir para diminuir desigualdades e inserção social [...], vista como uma forma de estabelecer mediações entre o educando e o conhecimento em todas as áreas. [...] ferramenta que contribui para o desenvolvimento do pensar, sendo um meio de estabelecer relações entre o conhecimento científico, tecnológico e sócio histórico possibilitando articular ação, teoria e prática; (PPP, E.M.D.S.R., 2020)

Adaptado pelo pesquisador, 2020.

Questão 17: Quais ações de formação estão previstas no Projeto Político Pedagógico no que se refere às TDICs? Código 17.

Quadro 28 - ações de formação no Projeto Político Pedagógico.

Categoria	Subcategoria	Unidade de registro
Metas e ações: Plano municipal de educação e Projeto pedagógico da escola	PPP: Formação docente quanto ao uso das TDICs na escola	Não está balizado no documento norteador das ações escolares a formação docente quanto ao uso das TICs na escola do campo. (PPP, E.M.D.S.R. 2020).

Adaptado pelo pesquisador, 2020.

Os resultados indicam que no documento norteador das ações da escola, há perspectivas balizadas quanto a concepção de tecnologia como ferramenta pedagógica. No entanto, não há prevista nenhuma ação de formação que contemple tal concepção para o ensino e aprendizagem. Evidenciando que não foram discutidas pela coletividade como ferramentas importantes para o ensino e aprendizagem na contemporaneidade.

O direcionamento e base para funcionamento de uma escola seja ela no campo ou na cidade, devem ser instituídos através do Projeto Político Pedagógico, responsabilidade essa assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96.

⁴¹A incumbência exige compromissos já que é por meio de uma gestão democrática que se deixa claro a identidade e se determina o planejamento educacional.

No contexto da educação do campo se configura como um meio para fortalecer a cultura e democracia, já que se pode expressar as intenções políticas e projetar ações para melhorias educacionais na perspectiva da comunidade. Desta maneira, a escola pode ser um lugar de materialização e de legitimação da cultura campesina (MUNARIN, 2015)

Neste sentido, é preciso anualmente refletir sobre seu projeto político pedagógico como forma de estar organizada para enfrentar os desafios do ensino e aprendizado que atualmente são inúmeros, percalços que não podem ser ignorados por gestores e outros membros da comunidade escolar se querem uma educação de melhor qualidade.

É preciso compromisso social dos gestores escolares para que fortaleçam a participação coletiva nas discussões sobre as estratégias, metas e ações e que cheguem ao produto final das demandas, o PPP, documento norteador, atrelado a identidade da escola. Se não há comprometimento social, corre-se o risco de a elaboração ser individual apenas para se cumprir burocracias exigidas por lei. Esse formato não corresponde e não gera mudanças significativas porque faltam compromissos coletivos para a melhoria no ensino e aprendizado.

Desta forma, o documento escrito deve estabelecer as estratégias, metas e ações discutidas num movimento democrático para que se atinjam objetivos,

⁴¹ LDB 9394/96 art. 14: [...] os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II- participação da comunidade escolar local em seus conselhos escolares equivalentes (BRASIL, 1996).

conforme o que se almeja para a educação do campo.

[...] Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente à determinada ruptura. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, 2000, p. 56).

Na perspectiva de Vasconcelos (2000), “é uma sistematização que permite interferir e mudar a realidade” já que se faz por meio da participação de todos e se firma compromissos. Neste sentido, é crucial que haja uma gestão democrática, que rompa objeções, pois muitas vezes ficam apenas na falácia de muitos dos profissionais da educação e em documentos, mas na realidade não se desenvolve no contexto escolar.

Segundo Gracindo (2007, p. 59), a gestão democrática está prevista na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE) [...]. Na perspectiva do referido autor, “a gestão democrática uma forma de exercitar a democracia participativa, podendo contribuir para a própria democratização da sociedade”

Para Gandin (2009, p. 107), “a democracia será, provavelmente, a salvação da humanidade, mas a democracia não é apenas votar (nem principalmente) votar. Democracia é essencialmente participar”. Assim sendo, é preciso que os gestores possam promover a participação baseada nos interesses daqueles que estão a margem dos direitos já garantidos: “os menos favorecidos”.

Na perspectiva de Gracindo (2007), é preciso envolvimento dos segmentos e da comunidade local em todo o processo de organização do PPP. Desta forma, conhecendo a realidade e analisando as necessidades podem prevê dentro da proposta para gestão administrativa, formação pedagógica, proposta curricular na qual estejam inseridas as tecnologias da informação e comunicação, pois é projetando que se pode ver as possibilidades para realizações. Isso porque fica inviável o funcionamento de uma escola sem um direcionamento e discussão por todos envolvidos para que se possa buscar o projeto de gestão de novas tecnologias que deve ser implantado a realidade (PULICE, 2015). Se assim não fizer, os estudantes ficarão para trás, no mundo digital, e impedidos de atuarem nele, reforçando ainda mais as desigualdades educacionais, sociais, econômicas.

Outro aspecto importante a ser considerado se refere à formação em serviço que precisa ser discutida e planejada como forma de valorização dos profissionais da escola. É imprescindível previsão para que contribua na construção da identidade docente. Afinal, sem tempo, sem condições para esses momentos o ensino e aprendizado estarão provavelmente fadados ao fracasso. Na perspectiva de Araújo, et al (2002, p. 172): “deixa a desejar porque contam com esforços isolados na escola, ou dos profissionais envolvidos, mas sem oferecer ações e programas com condições adequadas para participação”.

Assim sendo, a escola deve dispor de um documento anual norteador das ações na qual é construído com participação social, com comprometimento coletivo, para discutir problemas vivenciados no contexto e analisar as necessidades e possibilidades de ações na qual possam melhorar a realidade escolar.

5 CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

A investigação sobre as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação na formação continuada de professores do campo: reconstruindo um diálogo com a prática docente, realizada na Escola Municipal Dr. Silveira Ramos no município de Correntes-PE, teve o objetivo de analisar o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na formação de professores na interface com a prática docente, uma vez que apesar de haver certos recursos, há percalços que desafiam os professores quanto à inserção de TDICs nos planejamentos das aulas na referida escola.

Assim, considerando que a sociedade contemporânea tem passado por processos de mudanças constantes, no que diz respeito a todo contexto humano, social, político, ideológico, mas também frente às Tecnologias da Comunicação e Informação no contexto educacional que tem sido observada como novas possibilidades para o ensino e aprendizado era preciso saber: há investimentos de TDICs no contexto educacional do campo e ofertadas de formações continuadas na área que contemple esse novo paradigma?

5.1 CONCLUSÕES

Para buscar resposta ao problema apresentado, utilizou-se a técnica de entrevista com colaboradores e análise documental. Todo o caminho percorrido proporcionou alargamento de conhecimentos e dado exposto, pôde contribuir como base para outros pesquisadores na área e reflexões das autoridades e profissionais da escola. Logo, pelos aspectos analisados e discutidos, chegou-se às seguintes conclusões:

Quando se buscou identificar as tecnologias de informação e comunicação existentes na escola do campo foi possível constatar que o computador é a principal máquina utilizada pelos docentes na escola, como também há dificuldades acentuadas pela falta de uma estrutura tecnológica adequada, ainda que haja esforços individuais para inovar a prática. Concluiu-se, então, que apesar de esforços, políticas de inclusão digital não levam em consideração o campo como um lugar que pertence a cidadãos possuidores de direitos, tão quanto os que vivem na zona urbana. Pois, não são garantidos benefícios que levam em consideração as peculiaridades das escolas do campo e investimentos na área, para que os alunos participem deste

novo modelo educativo e estejam conectados com o mundo.

Ao buscar investigar sobre a formação e as concepções dos professores do campo sob o uso das Tecnologias Digitais da Informação e comunicação pôde-se descobrir que os docentes têm anos de atuação, mas não foram oportunizados à formação específica para atuação em escolas do campo, nem possuem especializações. Poucos revelaram ter cursos na área das novas tecnologias educativas. Embora compreendam a relevância que esta tem para uma aprendizagem mais ativa, há insatisfação quanto à oferta de formação pela esfera municipal, pois evidenciaram não haver disponibilização significativa nem pela rede de ensino, nem pela escola para utilização dessas ferramentas em um contexto marcado pela exclusão. Desta maneira, constatou-se que há déficit, transferência de responsabilidades e falta de cumprimento de prerrogativas legais quanto ao direito à formação para a diversidade.

No momento em que se buscou constatar a realidade no ensino do campo sob o aspecto político, social e educacional na prática docente, os dados revelam que há esforços da escola quanto à disponibilização de alguns recursos tecnológicos para inserção no processo de ensino e aprendizado. No entanto, percebeu-se que a contribuição do município ainda não tem sido suficiente, embora se relate a intenção em se buscar apoio por meio do Governo Federal. Porém, as burocracias atrasam o processo de inclusão digital na escola do campo, já que a infraestrutura e conectividade ainda que existam na escola investigada com esforços da própria instituição, não atendendo às expectativas, mostrando assim as desigualdades educacionais entre o campo e a cidade.

Na etapa de análise documental, na qual se propôs examinar o Plano Municipal de Educação e os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas do campo, para identificar as metas e ações relevantes no que tange às TDICs concluiu-se que no plano municipal não há menção especificamente sobre a escola do campo, mas de um modo geral há o compromisso firmado em se informatizar as escolas cinco anos após a aprovação. Sendo que fora aprovado em 2015, ainda não fora concretizado conforme o prescrito na realidade investigada. Outro aspecto balizado no plano municipal refere-se à formação dos professores em novas tecnologias além de outros saberes. No entanto, as realidades mostram que não tem se efetivado conforme o pretendido. Quando se analisou o Projeto Pedagógico do lócus da investigação, percebeu-se que há clareza quanto à concepção de uso das

TDICs, mas não há previsão de formações nem propostas de intervenções.

Portanto, pôde-se constatar que há ainda um distanciamento em relação ao que se planeja e o cumprimento de metas e ações, bem como ausência de monitoramento das ações pelas comissões instruídas, permitindo que as desigualdades se acentuem ainda mais nas escolas do campo. A inserção das TDICs na escola do campo não pode ser vista como algo que descaracterizará o campo, mas como uma possibilidade de aprendizagem escolar enriquecedora, pois pode para além de um ensino e aprendizado dinâmico, servir como ferramentas para o fortalecimento de lutas pela possibilidade de garantir uma nova forma de interação, que pode ser um meio para o processo de emancipação.

5.2 RECOMENDAÇÕES

As recomendações são destinadas a quem se destina o estudo: a escola analisada, na pessoa da gestora e coordenadora escolar, a secretaria municipal de educação e equipe de monitoramento do Plano Municipal de Educação.

Recomenda-se à escola analisada, à gestão e à coordenação que:

Ofereça à equipe docente o acesso às informações deste estudo, mediante à aquisição de exemplares, após publicação do resultado.

Discuta coletivamente ações sobre as possibilidades do uso de TDICs na educação do campo e preveja formações continuadas dos docentes com perspectivas balizadas no Projeto Político Pedagógico e que sejam ainda viabilizadas as condições para participação dos docentes, por meio do diálogo com os mesmos e com a equipe técnica e pedagógica da secretaria municipal de educação.

Que os docentes possam aprofundar suas pesquisas individuais sobre softwares educativos e sobre a possibilidade de uso na educação do campo.

Quanto à secretaria de educação e equipe de monitoramento do Plano Municipal de Educação:

Que o novo secretário de educação possa estabelecer uma parceria mais sólida com a equipe de monitoramento do Plano Municipal de Educação-PME.

Recomenda-se que busquem parcerias para que a equipe de monitoramento do PME seja mais atuante, cumprindo o seu papel, acompanhando continuamente as metas e estratégias. Assim, deixam evidente para a sociedade se as metas estão sendo atingidas ou não e se as estratégias estão colaborando para isso.

Como algumas das metas ainda não estão sendo efetivadas, recomenda-se um diálogo o mais rápido possível da equipe técnica com a secretaria de educação e a comissão coordenadora, para que se possam promover debates acerca de indicadores, pois não se pode deixar para o final de dez anos a constatação de que elas não foram alcançadas, negligenciando direitos constitucionais.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ci. & Tróp.**, Recife, v. 34, n. 2, p. 207- 226, 2010.

ALMEIDA XAVIER DE, Maria da Conceição, **Ensinar a condição humana**. Eccos Revista Científica [en línea] 2000, 2.

ALMEIDA, M. E. B.; SILVA, M. DA G. M. DA. Currículo, Tecnologia e Cultura Digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.7, n.1, 1-19, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/5676> acessado em 06 de abril de 2020.

AMANTE, L. As TIC na Escola e no Jardim de Infância: motivos e factores para a sua integração. **Sísifo / revista ciências da educação**, n. 3, maio/agos. 2007.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ARAUJO, C. B. Z. M.; RADAEL, J. G.; VENDRUSCULO, L. A Introdução da Informática nas Escolas da rede estadual de Ensino e as relações com a organização do trabalho Docente, em Campo grande, MS. **Revista Ensaios e Ciência**, Campo Grande, MS. v. 6, n. 3. dez. 2002.

ARROYO, Miguel. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (org.). **Por Uma Educação do Campo: Vozes**, 2004.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo—Brasília, DF**: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 2.

AUGUSTO. K. P. C. Martins. **As TICs na Educação do Campo**: uma análise da situação dos estados do Rio de Janeiro. Tese de Doutorado em Ciências da Comunicação, ramo da Comunicação em Novos Ambientes Tecnológicos., Universidade de Coimbra- março 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luiz Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, Patrícia. **Professor e o uso da informática em escolas públicas**: o exemplo de Campinas. Dissertação (Mestrado). Campinas: PUC – Campinas, 2010. 139 p.

BARROS, D. M. V. **Tecnologias da inteligência**: gestão da competência pedagógica virtual. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual

Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2005.

BARROS, José Adson D. Pacheco. O uso de Softwares Educativos no Ensino da Matemática. **Diálogos- Revista de Estudos Alturas e da Contemporaneidade**, n. 8. Disponível em: https://www.revistadiálogos.com.br/Dialogos_8/Adson_Janaina.pdf. Acesso em: 16 fev. 2021.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção por uma Educação Básica do campo, n. 3.

BIANCHI, P.; PIRES, G. L.; VANZIN, T. As Tecnologias de Informação e Comunicação na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: possibilidades para a educação (física). **Revista Linhas**, v. 9, n. 2, 2009.

BOLDRIN, Leila Conceição Favoro. **A especialização como espaço de formação continuada do professor da Educação Infantil em Goiás**. 2007. 245 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

BONILLA, M. H.; PRETTO, N. L. (org.). **Inclusão digital – Polêmica contemporânea**. Salvador: Edufba, 2011.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da Educação no Município**: sistema, conselho e plano. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

BORDIGNON, Genuíno. Planos de governo e políticas de estado: muitos planos, pouco planejamento. In: SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINS, Ângela Maria (org.). **Planos de educação no Brasil**: planejamento, políticas, práticas. São Paulo: Loyola, 2014. p. 29-53.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004. 86 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNE em movimento caderno de orientações para monitoramento e avaliação dos Planos Municipais de Educação, 2016**. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/pne_pme_caderno_de_orientacoes_fin al.PDF](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/pne_pme_caderno_de_orientacoes_final.PDF). Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo: Pronacampo**. Brasília, DF: MEC, março de 2012. Disponível em: <http://www.consed.org.br/images/phocadownload/pronacampo.pdf>. Acesso em 26 de junho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular, 2018**. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar>. Acesso em: 6 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Disponível em: 28 maio 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 6 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB - Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Grupo de Trabalho de Educação do Campo. Referências para uma política nacional de educação do campo**. Caderno de Subsídios, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP N.2 9/2001**. Implementação destaca-se o *preparo inadequado* dos professores. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf. Acessado em 20/01/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 1**, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB 1 de 3 de abril de 2002. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32. Disponível em: 27 de abril de 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 2**, de 28 de abril de 2008. Estabelece Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Resolução CNE/CEB Nº 2. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 abr. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 28 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal PRONACAMPO: Programa Nacional de Educação do Campo**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192. 20 abr. 2019.

BRITO. Glaucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e Novas Tecnologias: um repensar**. São Paulo: Pearson, 2012.

CALDART, R.S. Educação do Campo. In: CALDART, R. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica C. (org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, p. 103-135, 2010.

CAMPOY, T. J. **Metodologías de la investigación científica**. Manual para elaboración de Tesis y Trabajos de Investigación. 2019. ISBN. 978-99967-45-91-1. Editora: Marben.

CANTINI, M. C. **Políticas públicas e formação de professores na área de tecnologias de informação e comunicação (TIC) na Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná**. 2008. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Teologia e Ciências Humanas, Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1151. Acesso em: 13 jun. 2020.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria da Administração**. 5. Ed. São Paulo: Makron Books, 1997.

DALLA TORRE, G.; MIANO, F.; TRUFFELLI, M. **Cittadinanza e partecipazione**. Roma: AVE, 2003.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

EDRI, Sisi; TUBIN, Dorit. Teachers planning and implementing ICT- based practices. **Planning and Changing**. [S.1], v. 35, n. 3-4, p. 181- 191, 2004. Disponível em: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ737636&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ737636. Acesso em: 13 jun. 2020.

ENEC – Executiva Nacional dos Estudantes de Computação. **Cartilha de Software**

Livre. 2. ed. Junho de 2005.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do Campo** – Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2004. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 5. __. As relações sociais na Escola e a Formação do trabalhador. In: BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar Ed. 2005.

FERNANDES, M. F. **A visão dos professores frente ao uso pedagógico do computador numa escola pública do Ensino Fundamental da cidade de Maringá/PR**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Oeste Paulista- UNOESTE- 2007.

FIORENTINI, Dario; CASTRO, Franciana Carneiro de. Tornando-se professor de matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. In: FIORENTINI, Dario (org.). **Formação de professores de matemática**: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.p. 121- 156.

FONTANELLA, B. J. B.; RICAS, J.; TURATO, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cad saúde pública**, v. 24, n. 1, p. 17- 27, 2008.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 14. ed. São Paulo: Editora Olho d'água ,2003.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A Escola como Organização Aprendente**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FUSARI, José Cercli. **O planejamento do trabalho pedagógico algumas indagações e tentativas de respostas**. 2008. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p.044-055_c.pdf. Acesso em: 18 jan. 2020.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. AEC do Brasil 6. 17. ed. abril de 2009. Edições Loyola, São Paulo, 1983.

GANDIN, Danilo; CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Planejamento na sala de aula**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (org.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas. Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009.

GATTI, BERNARDETE A. A formação inicial dos professores da educação básica: as licenciaturas. Dossiê Educação. Revista USP, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2013-2014. Disponível em: file:///C:/Users/Home/Downloads/76164-Texto%20do%20artigo-103937-1-10-20140313%20(3).pdf. Acesso em: 13 jun. 2020.

GEBRAN, Mauricio Pessoa. **Tecnologias Educacionais**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. 9. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da Pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Átlas S.A. 2008.

GRACINDO, R. V. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Brasília, Universidade de Brasília, 2007.

GROSSI, M. R.; COSTA, J. W.; SANTOS A. J. A exclusão digital: o reflexo da desigualdade social no Brasil. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 68-85, maio/ago. 2013.

GANZELI, P. O processo de planejamento participativo da unidade escolar. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 1, p. 26-41, 2001. DOI: 10.22633/rpge.v0i1.9129. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9129>. Acesso em: 17 maio. 2022.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. Manual pesquisa qualitativa. Belo Horizonte: Ed.grupo Anima Educação. 2014.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, P. **Metodología de la investigación**. 5ta. ed. México: Mc Graw Hill, 2010. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192.

KOLLING, Edgar J.; Néry, Irmão; Molina, Mônica C. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa I- Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LEITE, L. et al. Tecnologia educacional: Mitos e possibilidades na sociedade tecnológica. **Revista Tecnologia Educacional**, v. 27, n. 148. Jan./fev./mar. p. 38-41,

2000.

LEMOS, A. A cibercultura como território recombinate. In: TRIVINHO, E.; LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: para que?** São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. (Tese de doutorado) São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2001.

LIMA, A. B. Estado, educação e controle social: introduzindo o tema. **RBPAE**, v. 25, n. 3, p. 473-488, set./dez. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19661/11459>. Acesso em: 20 jan. 2020.

LUDKE, M.; ANDRÉ, A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar- O que é? Por que? Como fazer?** 1. Reimpressão. São Paulo: Sumus, 2015.

Márcia Gorett Ribeiro Grossi; José Wilson da Costa; Ademir José dos Santos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 68-85, maio/ago. 2013. Disponível em file:///C:/Users/Home/Downloads/2480-7246-2-PB.pdf. Acesso em: 29 dez. 2020.

MELO, Silas Nogueira. **Educação do campo e educação rural**: distinção necessária para compreensão da realidade geográfica. Rio Claro: [S. N], 2011. Disponível em: repositorio.unesp.br. Acesso em: 24 jan. 2020.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2013.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia Meire S. Azevedo. (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2004. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 5.

MORAN, J. M. **A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2012. v. 1. 174 p.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e

telemáticas. In: MORAN, J. M; MASETTO, M. T; BEHRENS, M. A. (org.). **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: SP: Papirus, 2000. p. 11.65.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. **Indagações sobre Currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MUNARIM, Iracema; GIRARDELLO, Gilka; MUNARIM, Antonio. Educação do campo e políticas públicas para a “inclusão digital” em escolas do campo do Brasil. In: Reunião Nacional da ANPED, 37, 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2015.

NETO, A. J.de M. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: ROCHA, A. M. I.; MARTINS, A. A. **Educação do Campo – desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NICOLODI, Sonia Terezinha; NUNES, Ana Luiza Ruschel. Globalização e educação: elementos para repensar a atuação do professor face as mudanças tecnológicas no atual contexto. **Educação (UFSM)**, v. 25, n. 1, p. 43-52, 2000.

OLIVEIRA, Maria Madalena Poletto. **Novas tecnologias e educação do campo**: Os discursos verbovisuais e mediações do blog Jovem Ceier – Ser jovem, ser agricultor sustentável em ação – do Centro Estadual Integrado de Educação Rural (Ceier) de Vila Pavão – ES. / Maria Madalena Poletto Oliveira. - 2013. (tese de doutorado).

PALFREY, John. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. **Sou professor!** A formação do professor formador. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

PISCHETOLA, Magda. **Inclusão digital e educação**: a nova cultura da sala de aula. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.

PULICE, K. C. C. **As novas Tecnologias na perspectiva da gestão democrática**. TCC. Lato Sensu. UFRGS 2015. Disponível em lume.ufrgs.br. Acessado em 10/01/2021.

RADDATZ, Vera Lúcia Spacil. Direito à informação para o exercício da cidadania. **Revista Científica Direitos Culturais – RDC**, v. 9, n. 19, p. 108-117, set./dez. 2014.

REY, F. González. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2010.

REY, González F. L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. Tradução Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

RIBEIRO, Antonia. **Tecnologias na sala de aula: uma experiência em escolas públicas de ensino médio**. Brasília: UNESCO, MEC, 2007. Disponível em: https://www.faneesp.edu.br/site/documentos/tecnologias_escolas_publicas.pdf. acesso em: 12 jan. 2021.

RODRIGUES, Lilian; PAZ, Daiane Padula; PILONETTO Ivânia Almeida. Conectivismo: aprendendo a partir das conexões. **Revista Mundi Engenharia, Tecnologia e Gestão**. Paranaguá, PR, v. 4, n. 1, mar. 2019.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Mc-Graw-Hill, 2010.

SÁNCHEZ, J. H. Integración Curricular de las TICs: Conceptos e Ideas. In Congresso Iberoamericano Informática Educativa, 2002. **Anais [...]**. Disponível em: <http://www.niee.ufrgs.br/eventos/RIBIE/2002/actas/paper-325.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SANTOS, Clarice A. dos. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação**. 2009. Mestrado (Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UNB, Brasília-DF, 2009.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política de educação**. 4. ed. Campinas/São Paulo: Autores Associados 2002.

SCHMITZ, Egídio. **Fundamentos da Didática**. 7. ed. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2000.

SILVA, Andréa de Carvalho. **Formação continuada em serviço de prática pedagógica**. Dissertação de Mestrado na Faculdade de Educação na Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Cidadania e redes digitais**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, Maracá \2013 Educação e Tecnologias, 2010.

SOUZA, S. E. O uso de Recursos Didáticos no Ensino Escolar. In: I Encontro de Pesquisa, IV Jornada de Pedagogia da UEM: "Infância e Práticas Educativas". **Anais [...]**. Arq Mudi. Maringá: UEM, 2007.

SZERMETA; R. B. A. **Sem gestão democrática, escolas públicas estão fadadas a preparar apenas para o mercado**. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2016/06/sem-gestao-democratica-escolas-publicas-estao-fadadas-a-preparar-apenas-para-o-mercado-3002/>. Acesso em: 20 jun. 2019.

TAMANINI, P. A.; SOUZA, M. S. **Ensino de história na era digital: Inclusão digital, inclusão social e a formação para a cidadania. O caso do NTE e NTM em Mossoró-RN**. Disponível em:

uel.br/revistas/UEL/index.php/histensino/article/ViewFile/33041/26778. Acesso em: 21 jan. 2020.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. A educação escolar no contexto das tecnologias da informação e da comunicação: desafios e possibilidades para a prática pedagógica curricular. **Revistafaac**, Bauru, v. 1, n. 1, p. 35-45, abr./set. 2011.

VALENTE, José Armando. A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. **Revista Unifeso**, n. 1, Campinas, SP, 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

APÊNDICE A - CÓDIGOS

PARTICIPANTES	CÓDIGOS
Docentes	D.1 a D.8
Gestora escolar	G.1
Coordenadora escolar	C.1
Secretária municipal de Educação	S.M.E.1

Fonte: Dados do pesquisador, 2020.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTEVISTAS COM PROFESSORES

Objetivo 1: Identificar as tecnologias de informacao e comunicao existentes na escola do campo

1.Quais são as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação disponíveis na sua escola você costuma utilizar em sua prática?

2.Quais as principais dificuldades enfrentadas para o uso das TDIC nas aulas?

3.Como as TDICs são inseridas no planejamento das aulas?
--

Objetivo 2: Investigar sobre a formação e as concepções dos professores do campo sob o uso das Tecnologias Digitais da Informação e comunicação
--

4.Qual a sua formação inicial e o tempo de atuação como docente?
--

5. No percurso de sua graduação como considera o aprendizado sobre uso das TICs como ferramenta para o processo de ensino e aprendizado na escola?
--

6.Você possui especialização latu senso na área das TDIC, ou cursos de carga horária menor que 300 horas que os ajude no ensino e aprendizagem na escola do campo?
--

7.Qual é a sua concepção com o uso das TDIC como recurso tecnológico para o ensino e aprendizado?

8.Como você considera a oferta de formação continuada na área de TDIC pela sua rede de ensino?
--

9. Há grupos de estudo, trocas de experiências especificamente sobre a temática ou uso das TDICs na escola? Como isso ocorre?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTAS DO GESTOR ESCOLAR, COORDENADOR E SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO.

Objetivo 2: Investigar sobre a formação e as concepções dos professores do campo sob o uso das Tecnologias Digitais da Informação e comunicação

1. Como ocorre a oferta de formação continuada dos professores pela rede municipal de ensino na área de TDICs?

Objetivo 3: Constatar, a realidade no ensino do campo sob o aspecto político, social e educacional na prática docente.

2. Qual é o apoio dado aos professores para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC, como ferramentas facilitadoras no processo de ensino-aprendizado dos alunos da educação do campo?

3. Quais são os desafios das escolas do campo no que se refere à conectividade?

4. Quais são as dificuldades para se ter profissionais na área de Tecnologias da Informação, para manutenção dos equipamentos das escolas do campo?

APÊNDICE D - ROTEIO DE ANÁLISE DOCUMENTAL

Objetivo 4: Examinar o Plano Municipal de Educação e os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas do campo, para identificar as metas e ações relevantes no que tange às TDICs.
1. Quais as metas e estratégias para informatizar as escolas?
2. Quais abordagens se referem a formação docente para integração das uso das TICs nas escolas do campo?
3. Há abordagem quanto ao uso das TICS no processo de ensino e aprendizagem?
4. Quais ações de formação estão previstas no Projeto Político Pedagógico no que se refere às TDICs?

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Convidamos o (a) Senhor (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa As Tecnologias Digitais de comunicação e informação na formação continuada de professores do campo: Reconstruindo um diálogo com a prática docente, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) ALEXSANDRO DA SILVA LIMA, residente a Avenida Conde da Boa Vista, 1295 Recife – PE, CEP: 500700-020 – Telefone: 87 9203-5391; e-mail alexsandrolima16@hotmail.com.

A pesquisa está sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Estela Duarte Brandão, Telefone: (87) 9656-8523 e-mail aayanne@hotmail.com.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concordar com a realização do estudo, pediremos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Descrição da pesquisa: O uso das Tecnologias digitais de informação e comunicação no meio educacional é uma ferramenta que facilita todo o processo de ensino-aprendizagem, o mesmo tem se tornado um grande desafio para os professores da educação do campo no município de Correntes-PE, devido aos problemas encontrados na formação continuada adequada. Diante disso, o objetivo

do presente estudo busca analisar o uso das Tecnologias Digitais da informação e comunicação na formação de professores e sua prática docente na educação do campo. Optando pela participação na pesquisa, agendaremos com você uma entrevista, individual e gravada, no horário que for conveniente para você. A entrevista será rápida e contém até 9 perguntas que abordam o uso das TDIC nas escolas e a relação da PME, com uma visão para o uso das TDIC.

- **Esclarecimento do período de participação do voluntário na pesquisa –** Sua participação será apenas em um único momento, na entrevista, que deve ter duração de 30 minutos. Os resultados da pesquisa estarão disponíveis na escola e junto ao pesquisador. Em caso de dúvidas quanto a pesquisa você poderá entrar em contato com o pesquisador através dos telefones e e-mail acima descritos.
- **RISCOS -** Os possíveis riscos da pesquisa estão associados a desconfortos, constrangimento, cansaço e falta de privacidade. Para minimizar o risco referente a falta de privacidade os participantes serão identificados através de números (participante 1, 2, 3...). Caso os sujeitos demonstrem cansaço, desconforto ou constrangimento, a aplicação do questionário/ entrevista será interrompida, sendo retomada somente a critério do participante. O pesquisador deixa claro, ainda, que o sujeito poderá se recusar a responder a qualquer pergunta do questionário/entrevista, caso o mesmo julgue necessário ou desistir da pesquisa em qualquer momento, sem causar nenhum dano a instituição ou ao pesquisador. Em caso de ocorrência de algum risco elencado o pesquisador arcará com os danos e custos assim como acompanhamento psicopedagógico, se necessário.
- **BENEFÍCIOS** A pesquisa promoverá vários aspectos positivos aos participantes, para que tenham uma visão ampla para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC na prática docente dos professores das escolas do campo, facilitando o processo de ensino e aprendizagem, com novas metodologias e recursos, onde com o resultado da pesquisa a secretaria de educação possa ofertar formações aos docentes voltadas para tecnologias digitais de informação e comunicação, onde de forma direta e a longo prazo trará benefícios voltados para a comunidade escolar campesina.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos

voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa, as gravações, ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Rubrica pesquisador

Rubrica Voluntário

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da FAFIRE no endereço: (Av. Conde da Boa Vista, 921 -Boa Vista, Recife -PE, 50060-002, Telefone: (81) 2122-3500; e-mail: comitedeetica@fafire.br).

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo **Tecnologias Digitais de comunicação e informação na formação continuada de professores do campo: Reconstruindo um diálogo com a prática docente** como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

Assinatura do participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa

e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE F - CARTAS DE ANUÊNCIAS PARA PESQUISA



CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos o pesquisador **Alexsandro da Silva Lima**, a desenvolver o seu projeto de pesquisa **TECNOLOGIAS DIGITAIS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO: RECONSTRUINDO UM DIALOGO COM A PRÁTICA DOCENTE**, que está sob a coordenação/orientação do (a) Prof.^a Dra. Ana Estela Brandão Duarte cujo objetivo é Analisar o uso das Tecnologias Digitais da informação e comunicação na formação de professores e sua pratica docente na educação do campo, na Escola Municipal Doutor Silveira Ramos e Escola Vicente Nunes de Farias

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Correntes, em 10 / 02 / 2020

Cícera Maria da Conceição

Cícera M da Conceição
Gestora Escolar
Port. nº 032/2017 Mat. 00033



AUTORIZAÇÃO DE USO DE ARQUIVOS/DADOS DE PESQUISA

Declaramos para os devidos fins, que cederemos ao/à pesquisador/a **Alexsandro da Silva Lima**, o acesso aos arquivos de (Plano Municipal de Educação e os Projetos Políticos Pedagógicos) para serem utilizados na pesquisa: **TECNOLOGIAS DIGITAIS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO: RECONSTRUINDO UM DIALOGO COM A PRÁTICA DOCENTE**, que está sob a orientação do/a Prof^ª. Ana Estela Brandão Duarte.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se o(a) mesmo(a) a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Cícera Maria da Conceição

Cícera M da Conceição
Gestora Escolar
Port. nº 032/2017/Mat (0003)

APÊNDICE G - PARECER DA PLATAFORMA BRASIL



**FACULDADE FRASSINETTI DO
RECIFE - FAFIRE**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO: RECONSTRUINDO UM DIALOGO COM A PRÁTICA DOCENTE.

Pesquisador: ALEXSANDRO DA SILVA LIMA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 31936420.6.0000.5586

Instituição Proponente: Universidad Del Sol - Unades

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.046.963

Apresentação do Projeto:

O Projeto de pesquisa "AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO: RECONSTRUINDO UM DIALOGO COM A PRÁTICA DOCENTE" visa analisar o uso das Tecnologias Digitais da informação e comunicação na formação de professores e sua prática docente na educação do campo. Será uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa em que será aplicada a análise documental e pesquisa de campo junto a duas escolas campesinas, no município de Correntes-PE, onde será realizado entrevistas e aplicação de questionário com docentes, gestores e coordenadores.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário : Analisar o uso das Tecnologias Digitais da informação e comunicação na formação de professores e sua prática docente na educação do campo

Objetivos secundários:

- Identificar as Tecnologias digitais de comunicação e informação nas escolas do campo na prática docente.
- Investigar a formação e as concepções dos professores do campo sob o uso das Tecnologias Digitais da Informação e comunicação.
- Constatar, a realidade no ensino do campo sob o aspecto político, social e educacional em sua prática docente.
- Examinar os documentos nacionais e estaduais que legitimam a educação do campo

Endereço: Av. Conde da Boa Vista, 921

Bairro: BOA VISTA

UF: PE **Município:** RECIFE

Telefone: (81)2122-3534

CEP: 50.060-002

E-mail: comitedeetica@fafire.br

Página 01 de 04



FACULDADE FRASSINETTI DO
RECIFE - FAFIRE



Continuação do Parecer: 4.046.663

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Benefícios: A pesquisa promoverá vários aspectos positivos aos participantes, para que tenham uma visão ampla para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC na prática docente dos professores das escolas do campo, facilitando o processo de ensino e aprendizagem, com novas metodologias e recursos, onde com o resultado da pesquisa a secretaria de educação possa ofertar formações aos docentes voltadas para tecnologias digitais de informação e comunicação, onde de forma direta e a longo prazo trará benefícios voltados para a comunidade escolar campesina.

Riscos: Os possíveis riscos da pesquisa estão associados a desconfortos, constrangimento, cansaço e falta de privacidade. Para minimizar o risco referente a falta de privacidade os participantes serão identificados através de números (participante 1, 2, 3...). Caso os sujeitos demonstrem cansaço, desconforto ou constrangimento, a aplicação do questionário/ entrevista será interrompida, sendo retomada somente a critério do participante. O pesquisador deixa claro, ainda, que o sujeito poderá se recusar a responder a qualquer pergunta do questionário/entrevista, caso o mesmo julgue necessário ou desistir da pesquisa em qualquer momento, sem causar nenhum dano a instituição ou ao pesquisador. Em caso de ocorrência de algum risco elencado o pesquisador arcará com os danos e custos assim como acompanhamento psicopedagógico, se necessário.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há pendências éticas

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Para efeito de avaliação e elaboração desse parecer foram utilizados como documentos os seguintes arquivos:

1. Projeto Detalhado/Brochura do investigador: "projeto_alexandro_30_04_revisado"
2. Termo de consentimento livre e esclarecido: "TCLE2"
3. Preenchimento da Plataforma Brasil: "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1550027"
4. Carta de Anuência: termo_anuencia_escVicenteNunes
5. Folha de Rosto: "folharosto3"
6. Termo compromisso e confidencialidade: "termo_compromisso"
7. Currículo Lattes orientador: "currículo_lattes_orientador"
8. Curriculum lattes pesquisador: "currículo (3)"

Endereço: Av. Conde da Boa Vista, 921

Bairro: BOA VISTA

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2122-3534

CEP: 50.060-002

E-mail: comitedeetica@fafire.br



FACULDADE FRASSINETTI DO
RECIFE - FAFIRE



Continuação do Parecer: 4.048.963

Recomendações:

Aconselha-se redefinir os objetivos específicos

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências éticas

Considerações Finais a critério do CEP:

De acordo com a Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS não existem pendências éticas nesse protocolo de pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1550027.pdf	12/05/2020 14:07:13		Aceito
Outros	curriculo_lattes_orientador.docx	12/05/2020 14:06:20	ALEXSANDRO DA SILVA LIMA	Aceito
Outros	curriculo.pdf	12/05/2020 14:05:59	ALEXSANDRO DA SILVA LIMA	Aceito
Folha de Rosto	folharosto3.pdf	12/05/2020 14:05:25	ALEXSANDRO DA SILVA LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_compromisso.pdf	12/05/2020 14:04:07	ALEXSANDRO DA SILVA LIMA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_anuencia_escVicenteNunes.pdf	04/05/2020 16:59:12	ALEXSANDRO DA SILVA LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_alexandro_30_04_revisado.docx	04/05/2020 16:58:48	ALEXSANDRO DA SILVA LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2.doc	04/05/2020 16:58:33	ALEXSANDRO DA SILVA LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Conde da Boa Vista, 921
Bairro: BOA VISTA
UF: PE Município: RECIFE
Telefone: (81)2122-3534

CEP: 50.060-002

E-mail: comitedeetica@fafire.br



Continuação do Parecer: 4.046.963

**FACULDADE FRASSINETTI DO
RECIFE - FAFIRE**



RECIFE, 25 de Maio de 2020

Assinado por:
Aldenir de Oliveira Alves
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Conde da Boa Vista, 921
Bairro: BOA VISTA
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2122-3534

CEP: 50.060-002

E-mail: comitetedetica@fafire.br