



**INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS - IFG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA - PROFEPT**

**MARCIO RODRIGO BERNARDO DA COSTA**

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICs) NA  
EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DIGITAL**

**ANÁPOLIS - GOIÁS  
2025**

**INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS - IFG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA - PROFEPT  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA  
CAMPUS ANÁPOLIS**

**MARCIO RODRIGO BERNARDO DA COSTA**

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICs) NA  
EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DIGITAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, do Instituto Federal de Goiás – IFG, sob a orientação da Profa.Dra. Luciana Campos de Oliveira Dias para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

**ANÁPOLIS - GOIÁS  
2025**

#### Dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)

C837t Costa, Marcio Rodrigo Bernardo da.  
As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) na educação do campo e os desafios da inclusão digital. / Marcio Rodrigo Bernardo da Costa. – 2025.  
[201] f.; il. color.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dra. Luciana Campos de Oliveira Dias.

Dissertação (Mestrado) – IFG – Campus Anápolis, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2025.

1. Educação do Campo. 2. inclusão digital. 3. Licenciatura em Educação do Campo. 4. políticas públicas  
5. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.  
I. Dias, Luciana Campos de Oliveira (orient.).  
II. Título.

CDD 370.1



**INSTITUTO FEDERAL**  
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS  
CÂMPUS ANÁPOLIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT/IFG)

**ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO E VALIDAÇÃO DE PRODUTO EDUCACIONAL**  
(Modalidade da Sessão: Webconferência)

No dia 20 do mês de dezembro do ano de 2024, às 15 horas, no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProFEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Câmpus Anápolis, por meio de webconferência, deu-se a Defesa da Dissertação **"As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICS) na educação do campo e os desafios da inclusão digital"** e do Produto Educacional "Manual de TI para a Licenciatura em Educação do Campo", de autoria de **Márcio Rodrigo Bernardo da Costa**, como requisito para a conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

Sob a presidência da Orientadora e Presidente da Banca, **Profa. Dra. Luciana Campos de Oliveira Dias** - IFG/ProFEPT, a Banca Examinadora teve como Avaliador Interno o **Prof. Dr. Alessandro Silva de Oliveira** - IFG/ProFEPT e, como Avaliadora Externa, a **Profa. Dra. Olíra Saraiva Rodrigues** - Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Em sessão pública, após a apresentação da pesquisa e dos seus resultados, assim como a Defesa da Dissertação e do Produto Educacional pelo mestrando, os integrantes da Banca Examinadora fizeram as suas arguições, considerações e avaliações. Depois de se reunir em sala separada para avaliação e deliberação, a Banca Examinadora retornou à sala de Defesa pública para a proclamação do resultado. Assim, em conformidade com o Regulamento do ProFEPT e o Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Instituto Federal de Goiás (IFG), a Banca Examinadora manifestou-se pela **APROVAÇÃO** da Dissertação e do Produto Educacional de **Márcio Rodrigo Bernardo da Costa**.

Anápolis - GO, 20 de dezembro de 2024.

**Documento assinado eletronicamente por:**

1. Profa. Dra. Luciana Campos de Oliveira Dias - IFG/ProFEPT
2. Prof. Dr. Alessandro Silva de Oliveira - IFG/ProFEPT
3. Profa. Dra. Olíra Saraiva Rodrigues - UEG\*
4. Márcio Rodrigo Bernardo da Costa - Discente/ProFEPT

\*A presidente da Banca foi autorizada a fazer a transcrição da avaliação e a assinar a Ata de Defesa da Dissertação em nome da Profa.Dra. Olíra Saraiva Rodrigues - UEG.

**Documento assinado eletronicamente por:**

- Alessandro Silva de Oliveira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO, em 18/01/2025 15:21:30.
- Márcio Rodrigo Bernardo da Costa, 20231060150221 - Discente, em 02/01/2025 13:13:13.
- Luciana Campos de Oliveira Dias, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO, em 26/12/2024 10:41:04.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 16/12/2024. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 599552  
Código de Autenticação: b7ca532131



### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

#### Identificação da Produção Técnico-Científica

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese  | <input type="checkbox"/> Artigo Científico              |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação                      | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro              |
| <input type="checkbox"/> Monografia - Especialização                 | <input type="checkbox"/> Livro                          |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação                             | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ |   |

Nome Completo do Autor: Márcio Rodrigo Bernardo da Costa  
Matrícula: 20231060150221

Título do Trabalho: As tecnologias Digitais da Informação e da comunicação (tdics) na Educação do Campo e os desafios da inclusão digital

#### Autorização - Marque uma das opções

- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ (Embargo);
- Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2** ou **3**, marque a justificativa:

- O documento está sujeito a registro de patente.  
 O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.  
 Outra justificativa: \_\_\_\_\_

#### DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.



Documento assinado digitalmente  
MARCIO RODRIGO BERNARDO DA COSTA  
Data: 20/01/2025 13:32:52 -0100  
Verifique em <https://validar.ifg.gov.br>

\_\_\_\_\_ Brasília \_\_\_\_\_, 20 / 01 / 2025 \_\_\_\_  
Local Data

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
E TECNOLÓGICA (PROFEPT)  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG) – CAMPUS ANÁPOLIS**

**MÁRCIO RODRIGO BERNARDO DA COSTA**

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICs) NA  
EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DIGITAL**

Dissertação apresentada à Banca de Examinadora de Defesa de Mestrado, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

Dissertação Aprovada em 18/01/2025.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dra. Luciana Campos de Oliveira Dias – ProfEPT/IFG  
Orientador e Presidente da Banca Examinadora

Prof. Dra. Olira Saraiva Rodrigues - UEG  
Avaliador Externo

Prof. Dr. Alessandro Silva de Oliveira – ProfEPT/IFG  
Avaliador Interno

Anápolis - GO  
2025

Dedico este trabalho a minha Mãe Irani Bernardo da Costa (*In Memoriam*), com todo o meu amor e gratidão.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pela oportunidade de cursar o Mestrado em uma Instituição de Ensino Pública Federal Brasileira.

À minha orientadora, Professora Luciana Campos de Oliveira Dias, por sua orientação, pelo compartilhamento do seu conhecimento científico, pela paciência e pela valorosa colaboração nesta trajetória.

Aos meus colegas de Mestrado, pelo companheirismo, respeito, lanches da tarde e amizade demonstrados durante todo o processo do mestrado.

A todos os docentes do Mestrado PROFEPT do Instituto Federal de Anápolis - Goiás, pelos momentos de aprendizagem e alegria durante os encontros presenciais e a distância.

Ao meu amigo e irmão Onofre Rodrigues de Miranda pela ajuda, apoio e orientação ao longo do desenvolvimento da dissertação.

Ao Professor Paulo César, da plataforma Bora Aprender, onde a minha jornada rumo ao mestrado começou e pelas dicas no curso Mestrado Memorável.

À Amália Machado, do canal do Youtube @academica\_pesquisa, por compartilhar seu conhecimento em pesquisa e sempre motivando seus espectadores a conduzir uma pesquisa com responsabilidade e tranquilidade.

Ao Diretor da Universidade de Brasília - Faculdade de Planaltina - DF, Professor Reinaldo José de Miranda Filho, por sempre incentivar o crescimento pessoal e profissional dos servidores da Faculdade de Planaltina - DF - Universidade de Brasília.

## RESUMO

Esta pesquisa investigou sobre o direito a uma educação inclusiva, no contexto das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), que atenda ao sujeito no seu lugar vivencial e o da exclusão digital no meio rural e como realidade concreta tem imposto à área de formação de alunos o debate sobre este problema. Observa-se que a implementação das TDICs ocorre, em solo brasileiro, em um contexto marcado por acentuados e crescentes processos de exclusão social. Nesse contexto, como problemática, formulou-se a questão: Quais os desafios no uso das TDICs na educação do campo para a inclusão digital de discentes do curso de Licenciatura em Educação no Campo (LEdoC)? Para atender à problemática, desenvolveu-se como objetivo geral: compreender os desafios no uso das TDICs na educação do campo para a inclusão digital de discentes do curso de Licenciatura em Educação no Campo (LEdoC). Utiliza-se uma abordagem metodológica qualitativa por meio do estudo de caso com ênfase à técnica exploratória, uma vez que a pesquisa se caracteriza pelo envolvimento e familiaridade do pesquisador com o grupo investigado e sobre o assunto pesquisado. Este estudo se fundamentou nos eixos metodológicos da Educação do Campo no Brasil que visa à promoção de uma formação contextualizada e crítica, que atenda às necessidades das populações rurais, valorizando suas culturas e modos de vida. Já a inclusão digital é central para fortalecer o acesso à informação e à participação cidadã, promovendo uma formação omnilateral que integra a totalidade das dimensões humanas e sociais e a politecnicidade, que propõe uma educação técnica e crítica, alinhada ao desenvolvimento sustentável e autônomo das comunidades rurais. Nesse contexto, as políticas públicas como o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) e o Programa Inovação Conectada atuam para democratizar o acesso às TDICs nas escolas do campo, enquanto o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) se dedica à formação de educadores e técnicos voltados para a reforma agrária. A partir da percepção de que a educação omnilateral, que busca o desenvolvimento integral do indivíduo em suas dimensões social, intelectual e prática, está profundamente ligada à Educação do Campo, pois esta também propõe uma formação que valorize os saberes do campo, promovendo a autonomia e a participação crítica dos sujeitos rurais em suas realidades, integrando teoria e prática de forma contextualizada. Essa pesquisa identificou como a utilização das TDICs dialoga com uma proposta emancipatória dos alunos em licenciatura de educação do campo no curso de licenciatura em educação do campo. Os resultados revelaram que a maioria dos discentes da Licenciatura em Educação do Campo da UnB enfrenta dificuldades com o acesso às TDICs, principalmente pela dependência do aparelho celular e pela falta de infraestrutura de internet banda larga. Além disso, a ausência de capacitação em TDICs foi um desafio apontado, afetando o uso eficaz dessas ferramentas no cotidiano acadêmico. Esta pesquisa teve por perspectiva contribuir para que o conhecimento da inclusão digital na educação no campo seja mais discutido na área acadêmica. Também foi desenvolvido um Produto Educacional, constituído como um Manual/Guia de instruções com propósito de auxiliar discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo - UnB/FUP a terem mais facilidade em acessar e manusear as ferramentas e sistemas de TDICs fornecidas pela Universidade de Brasília.

**Palavras-Chave:** Educação do Campo, Inclusão Digital, Licenciatura em Educação do Campo, Políticas Públicas e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

## ABSTRACT

This research investigated the right to an inclusive education, in the context of Digital Information and Communication Technologies (DICTs), which serve the subject in his/her place of experience and the digital exclusion in rural areas, and how a concrete reality has imposed the debate on this problem in the area of student education. It is observed that the implementation of DICTs occurs, in Brazil, in a context marked by accentuated and growing processes of social exclusion. In this context, as a problem, the following question was formulated: What are the challenges in the use of DICTs in rural education for the digital inclusion of students of the Bachelor's Degree in Rural Education (LEdoC) course? To address the problem, the general objective was developed: to understand the implementation of digital information and communication technologies in rural education considering the challenges of digital inclusion. A qualitative methodological approach is used through the case study with emphasis on the exploratory technique, since the research is characterized by the involvement and familiarity of the researcher with the group investigated and with the researched subject. This study was based on the methodological axes of Rural Education in Brazil, which aims to promote contextualized and critical education that meets the needs of rural populations, valuing their cultures and ways of life. Digital inclusion is central to strengthening access to information and citizen participation, promoting an omnilateral education that integrates all human and social dimensions, and polytechnic education, which proposes a technical and critical education aligned with the sustainable and autonomous development of rural communities. In this context, public policies such as the National Program for Informatics in Education (ProInfo) and the Connected Innovation Program work to democratize access to ICTs in rural schools, while the National Program for Education in Agrarian Reform (PRONERA) is dedicated to training educators and technicians focused on agrarian reform. Based on the perception that omnilateral education, which seeks the integral development of the individual in their social, intellectual and practical dimensions, is deeply linked to Rural Education, as the latter also proposes a training that values rural knowledge, promoting autonomy and critical participation of rural subjects in their realities, integrating theory and practice in a contextualized way. This research identified how the use of ICTs dialogues with an emancipatory proposal of students in the undergraduate course in rural education. The results revealed that the majority of students in the Undergraduate Course in Rural Education at UnB face difficulties with access to ICTs, mainly due to dependence on cell phones and the lack of broadband internet infrastructure. In addition, the lack of training in ICTs was a challenge pointed out, affecting the effective use of these tools in academic routine. This research aimed to contribute to the knowledge of digital inclusion in rural education being more discussed in the academic area. An Educational Product was also developed, consisting of a Manual/Instruction Guide with the purpose of helping students of the Bachelor's Degree in Rural Education - UnB/FUP to have greater ease in accessing and handling the TDIC tools and systems provided by the University of Brasília.

**Keywords:** Rural Education, Digital Inclusion, Degree in Rural Education, Public Policies and Digital Information and Communication Technologies.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BA	Bahia
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
Capes	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENEC	Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CESPE	Centro de Seleção e de Promoção de Eventos
CIEB	Centro de Inovação para a Educação Brasileira
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DF	Distrito Federal
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA	Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
ES	Espírito Santo
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FUP	Faculdade de Planaltina
FONEC	Fórum Nacional de Educação do campo
FUP	Faculdade de Planaltina Universidade de Brasília
GO	Goiás
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
IOE	Inserção Orientada na Escola
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFG	Instituto Federal de Goiás
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEdoC	Licenciatura em Educação do Campo
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MG	Minas Gerais
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MEC	Ministério da Educação
MEPF	Ministério Extraordinário da Política Fundiária
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
NTE	Núcleos de Tecnologia Educacional
NTM	Núcleos de Tecnologia Municipal
ONG	Organização Não Governamental
PPP	Projeto Político Pedagógico
PE	Produto Educacional
PROFEPT	Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
RJ	Rio de Janeiro
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
TAE	Técnico Administrativo em Educação
TC	Tempo Comunidade
TU	Tempo Universidade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes de Educação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UnB	Universidade de Brasília
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNIEURO	Centro Universitário Euro-Americano

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa Produto Educacional.....	111
Figura 2 - Sumário Produto Educacional.....	112
Figura 3 - Manual E-mail Institucional/Outlook.....	113
Figura 4 - Manual Acesso à UnB Wireless.....	114
Figura 5 - Manual Sistema SIGAA.....	115
Figura 6 - Manual Microsoft Office 365.....	116

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1 - Principais características da Educação Rural e Educação do Campo.....	26
Tabela 1: Faixa etária dos Participantes.....	77
Quadro 2: Comunidades Campesinas dos Participantes.....	82

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Faixa etária dos Participantes.....	76
Gráfico 2: Ocupação (trabalho).....	79
Gráfico 3: Estado Civil.....	80
Gráfico 4: Possui Filho.....	81
Gráfico 5: Houve acesso a computadores e à internet no Ensino Médio?.....	92
Gráfico 6: Forma de ingresso no curso de Licenciatura em Educação do Campo.....	94
Gráfico 7: Semestre que o participante está matriculado no curso de Licenciatura em Educação do Campo.....	95
Gráfico 8: Habilitação do curso de Licenciatura em Educação do Campo que o participante escolheu.....	96

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>18</b>
<b>1 EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO</b>	<b>27</b>
1.1 Educação do Campo: Histórias de Lutas e Resistências	34
1.2 Licenciatura em Educação do Campo	42
1.3 Políticas Públicas para Educação do Campo	48
1.3.1 Programa Nacional de Informática na Educação - PROINFO	49
1.3.2 Programa de Inovação Educação Conectada	52
1.3.3 Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA	55
<b>2 INCLUSÃO DIGITAL: HISTÓRICO, IMPORTÂNCIA E DESAFIOS</b>	<b>60</b>
<b>3 A FORMAÇÃO OMNILATERAL E A POLITECNIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO</b>	<b>69</b>
3.1 Educação Omnilateral	69
3.2 Educação Politécnica	73
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO</b>	<b>77</b>
4.1 Campo da pesquisa	79
4.2 Participantes da pesquisa	80
4.3 Caracterização do local da pesquisa	91
4.4 Instrumento de coleta de dados	92
4.5 Procedimento de coleta e análise de dados	92
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	<b>95</b>
5.1 Exclusão Digital	96
5.2 Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília	99
5.3 Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDICs	102
5.4 A importância da inclusão digital e acesso às TDICs	112
<b>6 PRODUTO EDUCACIONAL</b>	<b>116</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>125</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS</b>	<b>146</b>
<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>159</b>
<b>APÊNDICE C - PRODUTO EDUCACIONAL</b>	<b>162</b>



## INTRODUÇÃO

Este estudo faz parte da linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), do Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica (IFG), *câmpus* de Anápolis, Goiás.

A necessidade de analisar quais os desafios e estímulos que os discentes da Licenciatura em Educação do Campo têm para que a inclusão digital ocorra em sua vida acadêmica na universidade, quais são as necessidades em relação à inclusão digital na Faculdade Planaltina/UnB e, por fim, como desenvolve habilidades técnicas de uso das tecnologias da informação e comunicação, foram questionamentos iniciais que levaram ao discente desenvolver este estudo.

Associados a estes questionamentos, a formação do discente na área de Tecnologia de Informação, bem como a ocupação como servidor Técnico Administrativo em Educação (TAE), no setor de informática, da Faculdade UnB Planaltina (FUP), - cujas atribuições compreendem ao atendimento e suporte de informática aos discentes da Licenciatura em Educação no Campo (LEdoC) - possibilitaram constatar que muitos possuem apenas um *smartphone* para acessar às TDICs, o que implica em dificuldades para acessá-las. assim como outros discentes que utilizam o laboratório da própria Faculdade para esse fim.

O pesquisador é formado em Sistemas de Informação, pelo Centro Universitário Euro-Americano - UNIEURO (2011), concluiu Pós-Graduação Lato Sensu em Gerenciamento de Projetos pela UniDomBosco (2017), também é Servidor Público Federal, trabalha como Analista de TI, na Universidade de Brasília, lotado na Faculdade de Planaltina -DF.

Quanto à carreira de Analista de Tecnologia da Informação, faz atendimento ao público, suporte em informática, redes de computadores, sistemas e ferramentas de TDICs e coordena do setor de Tecnologia da Informação da Universidade de Brasília, Faculdade de Planaltina - DF, administra as atividades, organiza datas das férias e responder solicitações externas relacionadas à TDIC – Tecnologia Digital da Informação e Comunicação e presta suporte técnico aos discentes, incluindo da Licenciatura em Educação do Campo, por isso, o interesse nos três eixos da pesquisa: Educação do Campo, Inclusão Digital e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

Essa pesquisa é importante para identificar como a utilização das TDICs dialoga com os fenômenos da inclusão digital na educação do campo com vistas a desenvolver um pensamento crítico e reflexivo sobre como os discentes do curso de Licenciatura em Educação no Campo (LedoC), da Universidade de Brasília, Faculdade UnB Planaltina. Se por um lado há a questão da utilização das TDICs pelos discentes, por outro tem-se o suporte e recursos disponibilizados pela Instituição para a utilização das TDICs como recursos à aprendizagem, o que nos levou à problemática com a questão de pesquisa: Quais os desafios no uso das TDICs na educação do campo para a inclusão digital de discentes do curso de Licenciatura em Educação no Campo (LEdoC)? A problemática elaborada nos orientou para entender como os discentes da licenciatura em educação do campo utilizam as TDICs no processo de aprendizagem.

Tem-se, portanto, como objetivo geral: compreender os desafios no uso das TDICs na educação do campo para a inclusão digital de discentes do curso de Licenciatura em Educação no Campo (LEdoC). Como objetivos específicos, destacam-se:

- Discutir o papel da educação do campo no Brasil e a inclusão digital na formação dos discentes da licenciatura em educação do campo;
- Identificar em que medida as políticas públicas têm sido eficazes quanto à inclusão da educação do campo no mundo das TDICs;
- Verificar se a promoção do acesso às ferramentas e aos serviços de TDICs é suficiente para que a inclusão digital seja efetiva aos alunos da licenciatura em Educação do Campo;
- Desenvolver um Produto Educacional, Manual Didático, para auxiliar aos discentes futuros discentes da LEdoC no manejo às ferramentas de TDICs, da Universidade de Brasília;

O direito à uma educação que atenda o sujeito no seu lugar vivencial e a inclusão digital no meio rural, como realidade concreta, têm imposto à área de formação de alunos o debate sobre este problema. O direito à educação e às políticas de educação inclusiva no campo são reivindicações legítimas por parte dos movimentos sociais do campo.

O direito à educação é um princípio fundamental que deve ser garantido a todos, independentemente de sua localização geográfica, como consta no Capítulo

II, art 6º da Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988). As políticas de educação inclusiva no campo buscam superar essas barreiras ou dilemas ao promover medidas que garantam a igualdade de oportunidades educacionais para os habitantes rurais. Isso inclui investimentos em infraestrutura escolar, como a construção de escolas bem equipadas e o fornecimento de transporte escolar acessível, além de programas de capacitação para professores que atuam nessas áreas, visando melhorar a qualidade do ensino e adaptá-lo às necessidades das comunidades rurais.

Além disso, políticas inclusivas no campo devem considerar a relevância do currículo escolar para a realidade rural, incorporando conteúdos que valorizem as experiências locais, como a agricultura, o meio ambiente e as habilidades práticas necessárias para a vida no campo. Ao promover o acesso à educação de qualidade e garantir que ela esteja alinhada com as necessidades e contextos locais, tais políticas não apenas fortalecem o direito à educação, mas também contribuem para o desenvolvimento sustentável, incluindo a inclusão digital das comunidades rurais.

Pischetola (2016) entende que a inclusão digital pode se constituir como inclusão social e como políticas públicas para a população, por isso, o conceito de exclusão social que se refere ao processo pelo qual determinados grupos ou indivíduos são marginalizados, privados de oportunidades e recursos que são considerados essenciais para participar plenamente da sociedade.

Isso pode ocorrer em diversos níveis, como econômico, político, educacional e cultural. A exclusão social pode resultar de várias formas de discriminação, como base no gênero, etnia, idade, classe social, deficiência, entre outros fatores. A exclusão engloba também não apenas a desigualdade, mas o acesso a recursos econômicos e financeiros, ferramentas de TDICs, e o desenvolvimento do conhecimento e acesso à informação.

Vários setores da sociedade utilizam as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como ferramentas no processo de educação. As TDICs possibilitam modificar a vida daqueles que buscam educação e, em especial, os trabalhadores do campo. Caldart (2003) destaca que abordar sobre a educação do campo é refletir também sobre inclusão, pois este projeto de escola é desenvolvido e pensado para a população do campo, desenvolvendo uma educação que articula e integra as práticas educativas às práticas culturais, sociais e tecnológicas desses indivíduos.

As TDICs estão provocando transformações na educação como o acesso à educação é realizado, na colaboração e interação com a informação e isso tem desafiado tanto professores, quanto gestores a identificar as necessidades sociais e educacionais das TDICs e entender a importância da inclusão digital para a sociedade contemporânea.

Pischetola (2016) afirma que, para construir uma sociedade justa e digna, é fundamental garantir o acesso democrático às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) para todos os cidadãos, permitindo-lhes desenvolver suas próprias noções de "bem-estar pessoal". Nesse contexto, compreender como o acesso às TDICs contribui para reduzir a desigualdade e a exclusão digital é essencial, pois amplia os direitos de cidadania e o acesso ao conhecimento, além de transformar a visão de mundo das pessoas. Por outro lado, restringir esse acesso resulta na exclusão digital e social do indivíduo.

Já Cazeloto (2008) salienta que é importante reconhecer que a integração bem sucedida das TDICs na educação requer não apenas o acesso às tecnologias, mas também investimentos em capacitação de professores, infraestrutura adequada e políticas educacionais que promovam a inclusão e a equidade digital.

Nessa perspectiva, o uso de TDICs como ferramenta para a inclusão social se torna um desafio para o cidadão que ainda não as domina, pois ela possibilita a participação para a educação e, por conseguinte, no mundo do trabalho e fornece ferramentas para atuação educacional e política do cidadão. Logo, a inclusão digital faz que as TDICs sejam cada vez mais indispensáveis para a formação humana.

Diante disso, ao observar a realidade do meio rural e as condições das pessoas que moram no campo e que buscam a educação formal, quer seja o ensino básico ou superior. Vale frisar que uma das bandeiras de luta dos camponeses e dos movimentos sociais é a garantia e o direito à educação no lugar onde se vive.

Sobre a educação formal no campo, Leal e Mengarelli (2014) ressaltam que a identidade e a característica da escola do campo devem ser flexíveis e considerar as mudanças que acontecem na sociedade em um mundo globalizado, pois o desenvolvimento tecnológico e a educação impactam diretamente vários setores, como produção e geração de conhecimento, que demandam formação contínua do indivíduo para aquisição de novas competências.

Apesar das exigências de educação formal, nem todos têm esse direito assegurado, muito menos acesso às tecnologias de informação e sobre esse

aspecto, Quilião e Santi (2020) enfatizam que atualmente, a tecnologia integra-se à sociedade como um todo, independentemente da classe social ou da origem cultural. Todos os cidadãos têm o direito de vivenciar esse contexto e explorar o potencial das tecnologias, seja na zona urbana ou rural. Por isso, nossos educadores e gestores educacionais estão empenhados em implementar mais políticas públicas que aceleram a chegada da tecnologia e da Internet às zonas rurais brasileiras.

Os autores reafirmam, portanto, a importância da tecnologia para o desenvolvimento da sociedade, independente da classe, origem cultural ou se proveniente da zona urbana ou rural e ainda pontuam a necessidade de mais políticas públicas para o acesso às tecnologias que ajudem a aproximar a população do campo à educação formal.

Ao considerar o uso das TDICs no contexto da educação e a realidade das pessoas que moram no campo, algumas questões devem ser consideradas: (1) os desafios e estímulos de discentes dos cursos de licenciatura em educação no campo têm para a inclusão digital; (2) as dificuldades desses alunos em desenvolverem habilidades técnicas para o uso das TDICs .

Em um levantamento realizado por este discente/pesquisador nas bases de dissertação e teses produzidas no Brasil entre 2019 e 2023, na plataforma *Google Acadêmico*, na base de dados Capes e *Scielo*<sup>1</sup> a partir dos termos chave “inclusão digital”, “tecnologia” social” e “educação no campo” foi possível verificar a produção acadêmica sobre essas questões.

Para isso, foi realizado uma revisão de literatura nas teses e dissertações produzidas no Brasil de 2019 a 2023, a partir de 3 (três) palavras chaves de análise: inclusão digital; tecnologia social e educação no/do campo, em 3 (três) banco de dissertações e teses: *Google Acadêmico*, *Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)* e *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*.

No repositório da *Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)* foi encontrado o estudo que tem como tema "Cultura como matriz formativa na licenciatura em educação do campo da UnB" de Silva (2020), esse trabalho busca compreender qual o papel da Cultura como matriz

---

<sup>1</sup> Scientific Electronic Library Online (Scielo)

formativa na Licenciatura em Educação do Campo da UnB, dando ênfase às potencialidades do trabalho com o Teatro Político e o Vídeo Popular e suas contribuições para a práxis formativa de educadores do campo na elevação dos níveis de consciência política. A fundamentação teórica desta pesquisa foi dividida em três partes: a historicidade da construção de uma Cultura Política no Brasil, a luta pela Educação do Campo no seio dos movimentos sociais e a relação com a Universidade de Brasília; as transições e o acúmulo na reformulação do Projeto Político Pedagógico do Curso da Licenciatura em Educação do Campo, e as especificidades na área de concentração em Linguagens com o Teatro e o Audiovisual no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade. Essa pesquisa traz questões muito relevantes para o estudo da educação no campo e seus desafios.

Algo interessante que essa pesquisa propõe também é a necessidade de estabelecer um olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem para esse grupo dos sujeitos do campo, a partir de diferentes dimensões: as reflexões sobre o trabalho com as linguagens teatral e audiovisual nesta licenciatura, com desdobramentos no ensino, na pesquisa e na extensão; as contribuições dessa área de conhecimento para formação e elevação dos níveis de consciência política e dimensões de reconhecimento da identidade camponesa e quilombola pela compreensão de uma cultura política vinda do acúmulo dos movimentos sociais do campo e vivida em seus territórios.

Já no repositório da plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), foi encontrado o estudo sobre o tema “Desafios da Inclusão Digital no Brasil” de Mattos e Chagas (2008), esta pesquisa tem como objetivo destacar alguns dos principais desafios e oportunidades que devem orientar as políticas de inclusão digital no Brasil. Na primeira parte, discute-se como as novas tecnologias de informação e comunicação têm intensificado as desigualdades e exclusões no processo de globalização econômica. Em seguida, o artigo descreve as altas taxas de desigualdade econômica e social no Brasil, refletidas também em uma expressiva exclusão digital. A terceira parte examina as limitações e condicionantes das políticas públicas de inclusão digital no país, considerando tanto as particularidades sociais e econômicas já apresentadas quanto às especificidades tecnológicas envolvidas. Na conclusão, enfatiza-se as dificuldades da inclusão digital em uma sociedade marcada por desigualdades estruturais, como é o caso brasileiro.

As pesquisas encontradas têm explorado a relação entre educação do campo e inclusão digital, buscando compreender como a introdução de tecnologias digitais pode promover a inclusão e o desenvolvimento nas comunidades rurais. Os estudos mencionados investigam não apenas a disponibilidade e o acesso a recursos tecnológicos nas escolas rurais, mas também examinam como essas tecnologias são incorporadas ao currículo e às práticas pedagógicas. Há poucos estudos e pesquisas que analisam os impactos da inclusão digital na aprendizagem dos estudantes do campo, bem como seu potencial para ampliar horizontes, facilitar o acesso a informações e promover a participação cidadã. Ao abordar essas questões, as pesquisas em educação do campo e inclusão digital contribuem para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes de ensino e aprendizagem nas áreas rurais, visando a redução das disparidades educacionais e o fortalecimento das comunidades camponesas.

Em destaque, a pesquisa "A educação no campo e as tecnologias digitais de informação e comunicação - TDIC: Desafios e dificuldades no acesso à tecnologia", de Medeiros, Alves e Silva (2023), encontrado na plataforma Google Acadêmico, que tem como problema de pesquisa: quais são as dificuldades na utilização das TDICs na educação no campo? A presente pesquisa tem como objetivo geral investigar como estão sendo implementadas as tecnologias digitais da informação e comunicação na educação do campo considerando os desafios da inclusão digital. A pesquisa destacou a necessidade de fortalecer as estratégias educacionais no ambiente rural, reconhecendo o potencial das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), adotou uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como uma revisão bibliográfica. O objetivo desta revisão consistiu na pesquisa, seleção e análise crítica de fontes pertinentes acerca da formação de professores para a eficaz utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a conclusão da pesquisa evidenciou o desafio que consiste em fomentar uma educação inclusiva e de excelência, capacitando os educadores para o aproveitamento efetivo dessas ferramentas, enfrentando os obstáculos geográficos e tecnológicos que continuam presentes no panorama educacional do Brasil.

A revisão de literatura realizada foi importante, pois auxiliou a entender os dilemas no contexto da educação do campo, sobre o direito a uma educação que atenda o sujeito no seu lugar vivencial e também interpretar o conceito de exclusão

digital no meio rural. Demonstrou o que tem sido estudado na área de formação de professores sobre o debate deste problema. Existe uma reivindicação legítima por parte dos movimentos sociais do campo pelo direito à educação e às políticas de educação inclusiva.

Este estudo foi desenvolvido com as seguintes temáticas: No Capítulo 1, a Educação do Campo baseou-se em autores como Caldart (2012), que discute a construção de uma educação emancipadora e contextualizada para as populações rurais, e Molina (2015a), que aborda o papel da educação na valorização dos saberes do campo. No campo das políticas públicas, autores como Arendt e Da Cunha (2022), Carvalho (2020) e Martins e Flores (2015) ofereceram subsídios para entender as políticas educacionais voltadas ao campo. Em relação à inclusão digital, as análises de Martins (2021), Santos (2023a), Pischetola (2016) e Cazeloto (2008) foram essenciais para explorar os desafios e possibilidades da inserção tecnológica em áreas rurais.

Já no Capítulo 2 abordou a inclusão digital como um meio de reduzir a desigualdade social e de ampliar o acesso a direitos fundamentais de cidadania, como educação, trabalho e informação. Ao investigar o acesso e o uso das tecnologias digitais, identificou-se que, embora o Brasil conte com políticas de inclusão digital, a desigualdade socioeconômica ainda limita a plena democratização dessas tecnologias. A pesquisa apontou como o acesso às tecnologias digitais pode promover a participação social e melhorar as condições de vida das populações mais vulneráveis, além de evidenciar que a ausência de acesso acentua a exclusão social e limita oportunidades. A inclusão digital, nesse sentido, é vista como essencial para uma sociedade mais equitativa e conectada.

No capítulo 3, demonstra que a educação Omnilateral e a Politecnia, que buscam o desenvolvimento integral do indivíduo em suas dimensões social, intelectual e prática, está profundamente ligada à Educação do Campo, pois esta também propõe uma formação que valorize os saberes do campo, promovendo a autonomia e a participação crítica dos sujeitos rurais em suas realidades, integrando teoria e prática de forma contextualizada.

O capítulo 4, é desenvolvido o Percurso Metodológico da pesquisa e se caracteriza por uma abordagem metodológica qualitativa por meio do estudo de caso com ênfase à técnica exploratória e também por uma pesquisa bibliográfica,

uma vez que a pesquisa se caracteriza pelo envolvimento e familiaridade do pesquisador com o grupo investigado e sobre o assunto pesquisado.

Já no capítulo 5, conta com os Resultados e Discussão da pesquisa. Foram desenvolvidas 4 categorias: Exclusão Digital, Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDICs e A importância da inclusão digital e acesso às TDICs. Foram analisadas as respostas dos discentes às questões contidas no questionário e a categorização da pesquisa na análise de dados foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando a técnica de análise de conteúdo. Inicialmente, os dados coletados por meio de questionário foram organizados e revisados, buscando identificar temas e padrões recorrentes.

No capítulo 6 apresenta o caminho percorrido para a realização do Produto Educacional. O produto vinculado a esta pesquisa foi constituído como um Manual/Guia de instruções e tem a intenção de auxiliar os discentes e aos futuros discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo - UnB/FUP a terem mais facilidade em acessar e manusear as ferramentas e sistemas de TDICs fornecidas pela Universidade de Brasília, Campus Planaltina - DF. O tipo ou categoria desse PÉ é o manual/protocolo, na modalidade guia/manual de instruções, protocolos tecnológicos experimentais/aplicações ou adequações tecnológicas, manuais de operação, manuais de gestão, manuais de normas e/ou procedimentos, entre outros.

## 1 EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

A escola, enquanto instituição social, tem historicamente priorizado uma educação alinhada principalmente às exigências políticas e econômicas, contudo, observa-se que há negligência às necessidades humanas e sociais, especialmente aqueles pertencentes à classe trabalhadora e trabalhadores do campo. Para o entendimento da educação rural e educação do campo, é necessário entender a distinção entre educação rural e educação do campo.

Antes de iniciarmos uma discussão conceitual acerca da “educação rural”, é importante buscarmos uma compreensão de seu processo histórico. Sob esta perspectiva, Simões e Torres (2011) pontuam que:

Alguns registros apontam que a Educação Rural figura os mecanismos de ensino desde 1889 com a Proclamação da República, época em que o governo instituiu uma Pasta da Agricultura, Comércio e Indústria para atender estudantes das áreas rurais, entretanto, a mesma foi extinta entre 1894 a 1906, reinstituída em 1909, como instituições de ensino para agrônomos (Simões; Torres, 2011, p.3)

Para os mesmos autores, a concepção moderna de educação rural emergiu por volta de 1917, um período caracterizado pela migração rural-urbana, quando a educação começou a ser vista como uma ferramenta para conter essas migrações. Após alcançar resultados positivos na resolução dos problemas migratórios, a educação rural ganhou destaque na Constituição Federal de 1934, que estabeleceu: “Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (Brasil, 1934).

As escolas rurais eram destinadas a oferecer educação para trabalhadores e trabalhadoras das áreas rurais. No entanto, é importante questionar que tipo de educação era oferecida e, conseqüentemente, definir o que se entende por “educação rural.” Sobre isso, Ribeiro (2008) afirma que, quando havia uma escola nessas áreas, seguia-se uma proposta urbanocêntrica, ou seja, o modelo didático-pedagógico utilizado pelas escolas urbanas era tomado como referência e deveria ser seguido pelas escolas localizadas em zonas rurais, desconsiderando totalmente as especificidades e necessidades dessas comunidades.

Quanto ao modelo de Educação Rural, Santos (2010) observa que foi estabelecida a premissa de que os conhecimentos transmitidos nas escolas rurais deveriam ser aplicados diretamente na prática. Isso envolvia ensinar principalmente habilidades práticas, como manejar uma enxada, ordenhar vacas e cultivar alimentos para subsistência. Essa abordagem reflete uma concepção utilitarista da educação rural no nível básico, com pouca ênfase em conteúdos mais amplos. A intenção, sob essa perspectiva, era explorar os trabalhadores rurais exclusivamente em atividades manuais, diferenciando assim o trabalho manual do intelectual.

Seguindo essa lógica, Pinheiro (2007) entende a Educação Rural como:

A expressão educação rural está relacionada a uma postura encadeada pela concepção positivista, mercadológica, competitiva, capitalista, na qual a política de educação direciona para uma formação pragmática, que instrui o indivíduo para desenvolver atividades no mundo do trabalho. Transforma a força de trabalho humana em objeto, coisa, mercadoria. É a 'coisificação' e desumanização do sujeito (Pinheiro, 2007, p.08).

Sabe-se que a educação rural foi inicialmente concebida de forma compensatória, refletindo o predomínio do sistema vigente sobre as classes populares. Souza (2022) aponta que esse modelo de educação era descontextualizado das reais necessidades educacionais das populações rurais.

Contribuindo também nessa discussão, Leite (2002) destaca que, ao examinar a trajetória socio-histórica da escola rural, essa evolução se reflete nas leis de diretrizes e bases da educação nacional e também aponta que, historicamente, o processo educacional nas áreas rurais tem sido influenciado pela urbanização, resultando na desvalorização da cultura camponesa e na falta de políticas públicas educacionais adequadas.

A trajetória da educação rural no Brasil revela que as populações camponesas foram ainda mais excluídas do processo educacional nacional. Elas enfrentaram falta de acesso à escola e, quando conseguiam acessar, encontravam instituições em condições materiais e pedagógicas precárias, oferecendo uma educação limitada às primeiras séries do Ensino Fundamental.

Silva (2023a) destacam que a expressão educação rural, implícita ou explicitamente, inferiorizava, desvaloriza ou negava a cultura camponesa, perpetuando a ideia de que o campo representava atraso, enquanto a cidade simbolizava modernidade. Os grupos dirigentes concebiam a educação para

atender aos seus próprios interesses, em detrimento dos sujeitos a quem a educação se destinava.

Assim, a oferta de educação rural, ao invés de refletir uma preocupação com o direito humano à educação ou uma busca por uma formação integral, era disponibilizada com uma formação específica para o campo ou de caráter geral. Isso visava preparar as populações rurais para as demandas capitalistas no campo ou nas cidades, ou ainda, erroneamente, fixar o homem no campo para amenizar os problemas sociais decorrentes do crescimento urbano.

Em contraste, a educação do campo é vista como uma modalidade de ensino e um direito garantido aos camponeses. Essa abordagem propõe um processo de ensino-aprendizagem desenvolvido em colaboração com os povos do campo, considerando suas especificidades e o contexto em que vivem, com o objetivo de valorizar suas identidades como sujeitos.

Ao examinar a trajetória da "educação do campo", Caldart (2002) destaca que, em junho de 1997, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) organizou o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA). Este evento foi um marco importante na luta pela educação do campo, pois revelou a insatisfação com o sistema educacional nacional, especialmente em relação à educação disponibilizada para as populações rurais.

Sobre o surgimento da expressão "Educação do Campo", Caldart (2012) afirma que, antes de adotar essa nomenclatura, a educação direcionada às áreas rurais era conhecida como "Educação Básica do Campo". Essa definição foi estabelecida durante a preparação para a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em julho de 1998 em Luziânia, Goiás. No mesmo ano, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). A expressão "Educação do Campo" foi consolidada apenas em novembro de 2002, após discussões realizadas no Seminário Nacional em Brasília, onde se concluiu que a "Educação do Campo" deveria ir além do ensino básico.

No processo de construção conceitual da "educação do campo", o termo "rural" foi substituído por "campo". Essa alteração reflete uma mudança tanto na nomenclatura quanto na percepção desse espaço e de seus sujeitos. A respeito disso, Kolling, Nery e Molina (1999) destacam que:

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político (Kolling, Nery e Molina, 1999, p. 26).

De acordo com as questões levantadas por Kolling, Nery e Molina (1999) e Caldart (2002), podemos entender que a "educação do campo" emerge de uma realidade concreta. Trata-se de uma educação que deve dialogar com os anseios e especificidades dos diversos grupos que formam o campo brasileiro, incluindo camponeses, assentados da reforma agrária, acampados, agricultores, indígenas, ribeirinhos e pescadores, entre outros. Historicamente, esses grupos foram marginalizados no acesso às políticas educacionais, como mostrado nas considerações sobre a "educação rural".

A proposta da educação do campo, portanto, foi acompanhada não somente a uma educação que reconheça o camponês preservando suas crenças, valores, modo de vida e costumes, mas significa tratar a disputa entre agronegócio e campesinato e nos seus diferentes modelos de desenvolvimento para o campo, conforme Molina (2015b) destaca,

[...] mas as brutais diferenças sociais; ambientais; culturais; políticas e econômicas, entre estas duas lógicas de organizar a agricultura: a lógica do agronegócio e a lógica da agricultura familiar camponesa não estão suficientemente claras para o conjunto da sociedade - muitas vezes, não estão claras nem nos próprios assentamentos e nas escolas do campo, pois assim como o conjunto da sociedade, estes territórios têm sido objeto de intensa disputa ideológica. Falar de Educação do Campo, de acordo com sua materialidade de origem, significa falar da questão agrária; da Reforma Agrária; da desconcentração fundiária; da necessidade de enfrentamento e de superação da lógica de organização da sociedade capitalista, que tudo transforma em mercadoria: a terra; o trabalho; os alimentos; a água, a vida... (Molina, 2015, p. 381).

Por isso, a Educação do Campo visa estabelecer uma base sólida, fundamentada em um projeto político-pedagógico elaborado pelos próprios sujeitos. Nesse contexto, a escola busca não apenas formar alunos/as, mas também proporcionar uma educação que tenha impacto significativo em suas vidas no seu ambiente e fora do contexto escolar.

Segundo Antunes-Rocha (2014), a Educação do Campo na contemporaneidade é vista como um conceito, uma prática e uma teoria. Para que um projeto possa ser identificado como Educação do Campo, ele precisa ter, no mínimo, três elementos característicos:

1 - Apresentar participação ativa das populações do campo no planejamento, execução e avaliação; 2 - Apresentar uma proposta que garanta e amplie a oferta de modalidades de ensino, melhoria dos estabelecimentos escolas, formação de professores, capacitando-os para atuação em contextos de desigualdade e diversidade; 3 - Assumir compromisso com a luta pela construção de formas sustentáveis de produção da vida do campo e na cidade (Antunes-Rocha, 2014, p. 19).

Reforçando os elementos característicos salientados por Antunes-Rocha (2014), Molina (2015a) amplia a concepção de Educação do Campo:

A Educação do Campo não é somente um projeto educativo, uma modalidade de ensino; ela é uma perspectiva de transformação social, um horizonte de mudança nas relações sociais não só do campo, mas na sociedade brasileira, projetada pelos sujeitos coletivos de direito que a protagonizam. (Molina, 2015, p. 140).

A educação do campo foi se estabelecendo como uma extensão das escolas urbanas para as áreas consideradas rurais. Esse modelo passou a inquietar as populações camponesas, movimentos sociais, pastorais e sindicatos ligados às lutas do campo. Na década de 1990, essas inquietações resultaram em reivindicações por um novo modelo educacional para o campo, o que culminou na criação do conceito de "educação do campo", um termo recente no cenário educacional. Abaixo o quadro 1 demonstra as principais características entre Educação Rural e Educação do Campo.

**Quadro 1** - Principais características da Educação Rural e Educação do Campo

CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO RURAL	CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO
Propostas de Ensino voltadas às demandas capitalistas do mercado, que favorecem a alienação à classe dominante.	Descontinuar com as ideologias dominantes, estimulando o protagonismo dos camponeses, fortalecendo as relações com a comunidade.
Extensão da educação urbana, dominada pela relação homem-natureza elencada na capacidade de força de trabalho e produção de mercadorias.	Referenciais metodológicos e teóricos, conjecturados aos modos de vida, a cultura e a identidade social dos sujeitos.
Desprestígio dos saberes social, cultural, histórico e econômico.	Valorização das práticas pedagógicas que articulem as vivências socioculturais, respeitando a diversidade.
Processos educativos dissociados da realidade, relações de dominação e subordinação do conhecimento.	Práticas pedagógicas pautadas na igualdade de direitos, na valorização do ser humano (centro do processo), na aprendizagem crítica na perspectiva da emancipação dos indivíduos.
Silenciamento e eliminação das falas, dos saberes dos camponeses com a imposição do conhecimento chamado universal.	Produção de Diretrizes Nacionais da Educação do Campo (2002) e das Diretrizes Complementares (2008).
Ingerência do SENAR, SEBRAE, por meio da produção de materiais didáticos direcionados às escolas, por meio de convênio com as prefeituras e secretarias de educação.	Conexão entre o saber popular e científico com base em pedagogias próprias concebidas e construídas com e pelos camponeses.
Alteração na nomenclatura das escolas sem diálogo do Projeto Político Pedagógico com os interessados, o povo do campo.	Pacto da Educação do Campo (2010); Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo.
Trato professor-aluno impositivo, distanciamento em relação à realidade, a identidade do aluno.	A relação professor-estudante é baseada no dialógico, incentivando a autonomia, embora ainda não tão presente devido à formação tradicional dos professores.

**Fonte:** Desenvolvido por Souza (2018) e adaptado pelo autor em 2024.

O conceito de Educação do Campo vai muito além da simples delimitação de um espaço geográfico. Não basta que a escola esteja situada em uma área rural para ser classificada como "do campo"; é essencial que ela ofereça à população camponesa práticas pedagógicas que respeitem e considerem sua cultura, identidade e direitos sociais. Além disso, deve proporcionar a esses sujeitos uma formação integral, aspectos que discutimos e aprofundamos em nosso percurso teórico.

Apesar da nova terminologia "do campo", Rodrigues (2012) salienta que

A mudança de nomenclatura educação do campo e não mais educação rural, mesmo que esta última esteja presente na legislação, se dá, portanto, como uma ruptura com a oferta de educação pensada para meios urbanos, sem a preocupação com a luta camponesa como sujeitos de direitos (Rodrigues, 2012, p. 43).

A educação do campo é destinada aos povos do campo adquire um novo significado em sua concepção, afastando-se da ideia de educação rural vista como mero assistencialismo. Isso é resultado, principalmente, da luta dos movimentos sociais do campo em defesa dos direitos civis e humanos. Por isso Valderio, Borges e Silva (2012) destacam que

A educação do campo é uma proposta que vem sendo materializada através da luta coletiva e o fazer educativo dos povos do campo na perspectiva da garantia de seus direitos, que tem relação direta com a concepção de Educação Popular forjada no processo de organização da classe subalterna. Tendo por fundamento a vivência coletiva no contexto da luta de classes e seu caráter formativo (Valderio, Borges e Silva, 2012, p. 02).

Um avanço significativo na definição da ideia de "escola do campo" é identificado nos marcos legais, sendo o primeiro deles as "Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo" a Resolução CNE/CEB nº 1 de Abril de 2002. Outra conquista relevante para essa concepção é o Decreto nº 7.352 (Brasil, 2010a), que estabelece a "educação do campo" como Política Nacional e reconhece a perspectiva da "escola do campo".

Souza (2022) destaca que o Decreto 7.352 (Brasil, 2010a), no Artigo primeiro e inciso II, a "escola do campo" é definida como "aquela localizada em área rural, conforme determinado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou em área urbana, desde que atenda principalmente às populações rurais" (BRASIL, 2010a).

Considerando as informações apresentadas, podemos inferir que a compreensão do conceito de "escola do campo" no contexto educacional, reconhecendo que essa definição vai além da localização geográfica e abrange os indivíduos envolvidos nos processos educativos. É, portanto, fundamental ressaltar que a oficialização da "educação do campo" e da "escola do campo" marca uma conquista significativa das batalhas travadas pelos movimentos sociais e comunidades rurais.

A seguir, abordaremos a contextualização histórica das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil, sua origem, seus principais objetivos e quais abordagens este tipo de educação trabalha.

### **1.1 Educação do Campo: Histórias de Lutas e Resistências**

Este tópico tem como objetivo contextualizar historicamente a Educação do Campo no Brasil a partir das lutas por uma educação de qualidade, bem como será demonstrado que a Educação do Campo envolve, além conhecimentos acadêmicos, capacitação dos estudantes de maneira crítica as estruturas de poder, impactando em um engajamento para uma transformação das condições sociais e econômicas que os envolvem.

A Educação do Campo reflete os interesses da classe trabalhadora e reafirma o direito da classe ser reconhecida como um grupo social, como sujeitos coletivos de direitos. Esse conceito vai além da simples reivindicação por escolas. Santos (2013) destaca que os Movimentos Camponeses expressam o desejo de criar uma nova ordem social e romper com o modelo hegemônico de construção e organização da vida em sociedade.

O conceito de Educação do Campo foi desenvolvido pelos Movimentos Sociais na primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, no desenvolvimento dessa Conferência é afirmado que:

Utilizar-se-á a expressão Campo, e não mais ao usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho (Kolling; Nery; Molina, 1999, p. 26).

Souza (2008) menciona que a Educação do Campo surge a partir das organizações dos movimentos sociais do campo no início da década de 1990. A Lei

9.394 que institui as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, cria condições para seu estabelecimento, reconhecendo as particularidades do espaço rural. Em seu Artigo 28, a Lei prevê a possibilidade de adequação curricular e metodologias apropriadas ao meio rural, além de flexibilizar a organização escolar e ajustar o calendário escolar às necessidades locais.

Já de acordo com a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 (Brasil, 2008), a Educação do Campo compreende:

a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e Ensino Superior e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

O objetivo da Educação do Campo é promover uma educação de qualidade e contextualizada para as populações rurais, reconhecendo suas especificidades e valorizando sua cultura, conhecimentos e modo produção de vida. Tanto que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), há um capítulo específico demonstrando as especificidades da Educação do Campo.

Na Lei de diretrizes e bases da educação - LDB (Brasil, 1996), no seu artigo 28, capítulo 2, contempla as especificidades da educação do campo

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I-conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II-organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III -adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 2008, p. 16).

Nessa direção, Magalhães e Moura (2020) enfatizam que embora de modo tardio, a LDB (Brasil, 1996) defende a oferta da educação para a população do campo, pensando em currículo e metodologia específica para o campo, porém foi com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST que essas metodologias foram mais adequadas com os desejos e ideais dos povos camponeses. Ou seja, as reivindicações do MST podem ser consideradas a base da militância e crescimento por uma educação do campo, dos sujeitos do campo e classe trabalhadora do campo.

O Movimento Sem Terra (MST) surgiu no início da década de 80 e se transformou em um movimento de organização coletiva, tendo como principal característica a luta por reforma agrária e interesse na educação revolucionária e libertária.

De Oliveira (2024) destaca que o MST encontra seu fundamento no movimento social e no processo educativo, pois a luta social tem como base uma educação na perspectiva libertadora e revolucionária, em sua base teórica como Marx, Lenin, Makarenko, Paulo Freire e outros. O MST tem como princípio a ocupação de terra, ação efetiva na educação do campo e reivindicação das áreas agricultáveis para a realização da reforma agrária no território nacional.

A realidade e as demandas da educação do campo convergem com os conceitos de educação politécnica, que representa um passo crucial na busca por soluções educacionais contextualizadas e eficazes para as comunidades rurais.

A formação politécnica, de acordo com Andrioni, Machado e Silva (2018):

é um dos princípios da Educação do Campo, educação essa protagonizada pelo Movimento Sem Terra, tanto nas escolas de assentamento como na escola itinerante. Ali a articulação entre a produção de pequenos trabalhos, formação intelectual e princípios gerais dos processos de produção, apontam para uma organização social que supere os princípios de alienação econômica, cultural, educacional e política (Andrioni, Machado e Silva, 2018, p. 180).

Para Caldart (2003), o MST começou a organizar em sua agenda, a luta e discussão de proposta de escolas que atendam as áreas do campo, uma escola que vale à pena lutar, uma escola que seja capaz de ajudar no processo de formação das famílias camponesas e o conjunto de trabalhadores e trabalhadoras do campo. Por isso, podemos entender que uma das primeiras características a respeito da Educação do Campo é que este tipo de educação faz parte de uma luta social dos próprios sujeitos do campo, pelo direito a uma educação que atenda às necessidades e especificidades, uma das primeiras características a respeito da Educação do Campo é que este tipo de educação faz parte de uma luta social dos próprios sujeitos do campo, pelo direito a uma educação que atenda às necessidades e especificidades e também uma educação libertadora e o MST tem ligação direta com essa lógica de educação.

Caldart, Pereira, Alentejano e Frigotto (2012) apontam que a educação do campo se originou das diversas experiências dos povos do campo (quilombolas,

camponeses, indígenas, pescadores, caiçaras, os sem terras e outros) e também as variadas formas de organização social realizada por aqueles povos, em um processo de luta e respostas às desigualdades educacionais e sociais, por uma luta na falta de escolas que garantisse o direito à educação de qualidade e também contemple as suas singularidades, especificidades e particularidades. Por isso, a educação do campo é um conceito em construção que se desenvolve através de luta social e em comunidade pelo direito à educação de qualidade e traz alguns desafios.

Segundo Santos (2010), a Educação do Campo traz em sua gênese três desafios:

[...] primeiro deles é assegurar o direito ao acesso dos camponeses ao conhecimento, como instrumento político fundamental para a ruptura da sua histórica condição de subordinação frente ao capital. O segundo desafio diz respeito ao direito à diferença. Que os novos sujeitos sejam reconhecidos pelas suas práticas e pelo acúmulo de conhecimentos construído. [...]. O terceiro desafio é trabalhar um novo projeto que, no campo da elaboração e da disseminação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, rompa com o paradigma hegemônico do capital na educação [...]. (Santos, 2010, p. 38).

Para assegurar o direito dos camponeses ao acesso ao conhecimento, é fundamental respeitar o direito à diferença, valorizando as especificidades culturais e sociais dessa população. Além disso, é necessário trabalhar em um novo projeto que se concentre na elaboração e disseminação do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, garantindo que esse saber esteja acessível e seja relevante para a realidade do campo.

Dos Santos (2023a) enfatiza que a educação do campo é uma modalidade de ensino para atender a população camponesa, que deve se desenvolver nos espaços rurais e também destinada às comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas, agropecuárias, caiçaras e extrativistas, ou seja, educar no ambiente do campo é necessário considerar as diversidades de espaços e indivíduos. Logo, a criação de um modelo para a educação que possa incluir determinadas populações é essencial para as condições de existência dessas populações e desses indivíduos.

Por isso, a necessidade de uma educação libertadora e transformadora. Na obra "A Pedagogia do Oprimido", escrito por Paulo Freire (1967), o autor argumenta que a educação tradicional muitas vezes serve para manter a opressão, pois perpetua uma relação de dominação entre o educador e o educando.

Freire (1987) propõe uma abordagem de educação mais participativa e horizontal, na qual educadores e educandos colaboram para construir o conhecimento de forma crítica e reflexiva. Este educador afirma que:

Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um 'tratamento' humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para a sua 'promoção'. Os oprimidos hão de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção. A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não 'humanitarista', pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É um instrumento de desumanização. (Freire, 1987, (p.26).

A educação libertadora tem como objetivo promover a formação política e social dos seus membros, além de buscar a construção de uma educação que seja vinculada às lutas e demandas do campo. Essa visão está alinhada com a necessidade de uma educação do campo que reconheça e valorize os modos de vida, as formas de produção e as expressões culturais das populações rurais, ou seja, há uma relação intrínseca entre a escola libertadora com a Escola unitária, percebe-se que ambas compartilham a preocupação com a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e intervir em sua realidade.

De acordo com Molina e Sá (2014),

A concepção de escola do campo se insere também na perspectiva gramsciana da Escola unitária, no sentido de desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas que materializam o projeto marxiano da formação humanista omnilateral, com sua base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a formação dos intelectuais da classe trabalhadora. (Molina e Sá, 2012, p.327).

A Educação do Campo proporciona oportunidades de aprendizagem que estejam alinhadas com as demandas e necessidades das comunidades rurais, preparando os estudantes para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades presentes em seu ambiente e na transformação pessoal e social do indivíduo. As características específicas do meio rural, como a diversidade de atividades, a preservação ambiental e os desafios de acesso a serviços básicos, demandam abordagens educacionais que não apenas compreendam, mas também atendam às

necessidades específicas do campo, uma dessas abordagens é a formação politécnica.

Além disso, um dos principais desafios da Educação do Campo, pode-se destacar a necessidade da permanência da centralidade dos sujeitos coletivos na construção das Políticas Públicas de Educação do Campo pois, Molina (2015) ressalta que:

Têm sido exatamente as ações protagonizadas por estes sujeitos coletivos, sujeitos estes que estão inseridos nas atividades de educação do campo, que provocam e desencadeiam processos que contribuem com a promoção de mudanças na realidade e nas próprias práticas educativas. (Molina, 2015, p. 107).

Ferreira (2014) destaca que a participação ativa dos Movimentos Sociais no movimento da Educação do Campo evidencia que essa não é apenas uma proposta voltada para a educação; vai além de uma modalidade de ensino. Trata-se de um processo de transformação social e pessoal, no qual as atividades ultrapassam os limites do contexto rural. É uma iniciativa para a sociedade brasileira, fundamentada nas lutas dos sujeitos coletivos que a conceberam e continuam a moldá-la. Uma dessas iniciativas é o movimento "Por uma Educação do Campo". Por isso, entendemos que o avanço da Educação do Campo constitui-se, conforme define Molina (2015b)

[...] luta dos trabalhadores rurais para garantir seus direitos, e entre eles, o direito à educação, ao mesmo tempo em que vai formando os próprios trabalhadores e ampliando sua consciência de direitos, também vai fazendo avançar a visão e compreensão da sociedade sobre estes trabalhadores como sujeitos portadores de direitos[...] (Molina, 2015b, p. 111).

A concepção de "Por uma Educação do Campo" foi uma iniciativa com vistas a promover uma educação contextualizada e adequada às realidades rurais, valorizando a cultura, a história e as especificidades do campo. O marco desse movimento se deu com a realização do 1º Encontro Nacional de Educação Rural (ENERA) em 1997, seguido pela 1ª Conferência por uma Educação Básica do Campo em 1998 e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 1998, e que representou como fundamental nesse contexto, e será destacado na seção subsequente.

Já Santos (2013) aponta que os movimentos "Por uma Educação do Campo" e o Pronera representam esforços importantes para superar desafios educacionais nas áreas rurais, reconhecendo a importância de uma abordagem pedagógica que

considere as particularidades e demandas dessas comunidades. Por isso, Dos Santos (2023a) destaca que a construção de uma Educação do Campo no Brasil surge de várias experiências, formas de organização social e movimentos para unir forças para reivindicar o direito a uma educação de qualidade, à terra, à moradia, à segurança e que continuam sendo negados à maioria da população camponesa.

A proposta de Educação do/e no campo tem como objetivo romper com a lógica do capitalismo, considerando não apenas como um sistema econômico, mas também como uma civilização, cultura dominante e projeto de vida. Nesse sentido, a educação do campo busca não apenas fornecer conhecimentos acadêmicos, mas também capacitar os estudantes para entenderem criticamente as estruturas de poder existentes e para se engajarem na transformação das condições sociais e econômicas que os envolvem. Isso implica, em parte, questionar e desafiar as formas de organização social baseadas na exploração capitalista, como a concentração de terras, a monocultura voltada para exportação, a falta de acesso a serviços básicos e a marginalização política das comunidades rurais e também engajar os indivíduos no campo nas atividades de produção e de ensino.

Silva e Nogueira (2023) entendem que Educação do Campo é um movimento contínuo e dialético, contra a opressão do estado, e que emerge dos movimentos sociais e das lideranças comunitárias, de forma participativa, que possibilita o engajamento e protagonismo de muitos sujeitos. Nessa perspectiva, se pensa uma educação a partir da linguagem, cultura e identidade dos que vivem da produção agrícola familiar, e contribui para a superação das desigualdades sociais, bem como rompe com o paradigma da educação rural.

Pode-se afirmar que a Educação do Campo se fortalece por meio de uma rede social composta por uma diversidade de sujeitos coletivos engajados com essa proposta educacional. Nesse contexto, Souza (2008) destaca que a diversidade de participantes na rede social da educação do campo contribui para a criação de uma abordagem mais abrangente e inclusiva, incluindo as diferentes perspectivas e necessidades das comunidades rurais. O uso da rede social, ao envolver diversos atores, fortalece a luta por uma educação que seja verdadeiramente emancipatória e comprometida com as realidades do campo.

A rede social é composta por uma variedade de atores, incluindo ONGs, universidades, secretarias estaduais e municipais de Educação, movimento sindical,

movimentos e organizações sociais, centros familiares de formação de alternância, entre outros. Por isso, ao abordar a Educação do Campo, é necessário entender qual é o seu território e campo de atuação da Educação do Campo.

Neste sentido, Cogo e Bitencourt Cardoso (2023) destacam que o termo território se refere ao instrumento de luta dos movimentos sociais camponeses, que se opõe ao agronegócio, pois trata-se de um projeto de luta do povo do campo, camponeses e resistência ao capitalismo no campo. Para Camacho (2019) a Educação do Campo confronta o agronegócio pois:

[...] este é predador e explorador, desterritorializa e mata camponeses, produz agroecossistemas simplificados em seus latifúndios de monocultura, desterritorializando a cultura camponesa para a produção de commodities. Em seu lugar os movimentos socioterritoriais camponeses propõem a territorialização da agricultura camponesa, da Reforma Agrária, da agroecologia popular, da soberania alimentar etc. Por isso, a Educação do Campo é instrumento de combate ao agronegócio - latifundiário e de auxílio à territorialização de um modelo popular de agricultura, valorizando o trabalho, a economia e a cultura camponesa. (Camacho, 2019, p. 70-71)

Nesse contexto, os sujeitos do campo são aqueles que vivenciam o campo como um espaço de produção das condições de vida e trabalho, identificam-se com a cultura local e possuem conhecimentos específicos de quem habita esses territórios. Esses sujeitos incluem agricultores familiares, extrativistas, pescadores, assentados, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, indígenas e muitos outros.

A seguir será abordado o conceito histórico da Licenciatura do Campo no Brasil, que surge a partir de movimentos sociais e reivindicações de populações rurais por uma educação que atenda às suas especificidades e demandas. Historicamente, a educação no campo era marcada por políticas e currículos que desconsideravam as realidades locais, resultando em um afastamento entre as práticas educacionais e a vivência das comunidades rurais. Esse novo cenário iniciou a partir da década de 1990 com a mobilização de movimentos como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que exigiam políticas públicas voltadas para uma educação contextualizada e inclusiva. Em resposta ao movimento MST, o Governo Federal, as universidades e os movimentos sociais, criaram cursos de Licenciatura em Educação do Campo para a formação de educadores comprometidos com o desenvolvimento rural, integrando os saberes

populares e acadêmicos, promovendo uma educação que fortaleça as comunidades rurais e suas culturas.

## **1.2 Licenciatura em Educação do Campo**

Ao contextualizar Licenciatura em Educação do Campo, apresentaremos a proposta desenvolvida pela Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, destacando os principais objetivos, características e fundamentos.

Caldart (2010) menciona que o início dos trabalhos das Licenciaturas em Educação do Campo foi a partir das propostas apresentadas na Segunda Conferência Nacional por uma Educação do Campo, que ocorreu em agosto de 2004, na Cidade de Goiás, em Luziânia. Neste evento, foram realizados debates para ampliar as escolas do campo em toda a educação básica.

A primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo foi criada pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG em 2005, em um projeto piloto. Oliveira (2019) destaca que fizeram parte dessa primeira turma, alunos/as aprovados no vestibular, sendo 44 mulheres e 16 homens, oriundos das regiões de Minas Gerais - MG, São Paulo - SP, Goiás - GO, Distrito Federal - DF, Rio de Janeiro - RJ, Espírito Santo - ES e Bahia - BA.

Na Universidade de Brasília, o curso de Graduação de Licenciatura em Educação do Campo - LEdoC/UnB, aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE, cuja primeira turma teve início em 2007, atende à demanda formulada pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior e da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade.

Oliveira (2019) relata que em agosto de 2007 realizou-se o primeiro vestibular, promovido pelo Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (CESPE/UnB), para a Licenciatura em Educação do Campo. Neste certame foram aprovados 130 candidatos, dos quais 60 foram convocados para compor a primeira turma, e que teve o primeiro semestre letivo iniciado em meados de setembro daquele ano. O Projeto Político Pedagógico (PPP), segundo esse autor, foi formulado como documento que privilegia a busca por novas perspectivas de formação de educadores, vinculadas à vida dos sujeitos e respeitando a cultura e história dos povos do campo.

Machado (2024) destaca que um dos objetivos da LedoC/UnB é formar educadores das regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul, para atuar na Educação Básica em escolas do campo. O curso visa contribuir para a construção coletiva de um projeto de formação de educadores que sirva como referência para políticas públicas de Educação do Campo. A LedoC/UnB foi implementada mediante parceria com o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA, instituição de ensino sediada no Rio Grande do Sul, com larga experiência em formação de educadores do campo, atendendo à intenção do Ministério da Educação de estimular a parceria das Instituições de Ensino Superior (IES) com entidades educacionais que atuam junto às populações do campo.

A Licenciatura em Educação do Campo - LEdoC/UnB valoriza o processo de diálogo entre as diversas culturas rurais. Oliveira (2019) salienta que a LedoC/UnB visa educar ao estimular e facilitar a expressão dos potenciais naturais de cada indivíduo, promovendo, desta forma, uma visão holística da vida e uma integração humana verdadeira. Em seus processos formativos inovadores, a licenciatura proposta não se limita a preparar os alunos para profissões valorizadas socialmente, mas reconhece, todavia, que o mundo demanda pessoas qualificadas para atender às diferentes demandas da sociedade e, portanto, de pessoas qualificadas para realizá-las. Ademais, além de formar futuros professores para Escolas do Campo, a LEdoC capacita-os para trabalhar em projetos coletivos de gestão escolar e comunitária, demonstrando que cada parte do todo é essencial e possui igual importância.

Silva (2020) entende que um dos objetivos da LEdoC-UnB é formar educadores para atuar em suas comunidades, formar sujeitos para atuar nas diferentes etapas da educação básica. Consolidar a Educação do Campo como um direito humano e, também, como mecanismo para o desenvolvimento pessoal, social dos indivíduos, construindo, sobretudo, estratégias multidisciplinares nas grandes áreas de conhecimento (Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Agrárias),

Oliveira (2019), outrossim, destaca que a LEdoC forma e prepara os alunos/as para atuar em ambientes multidimensionais e criativos de ensino e aprendizagem, tanto em salas de aulas, quanto fora delas, conectando esses espaços com a vida prática e o bem viver da comunidade.

Conforme Projeto Político Pedagógico LEdoC/UnB (2018) a Licenciatura em Educação do Campo tem como objetivo:

preparar o estudante para conduzir processos educativos e de gestão comunitária e escolar, além de preparar para o ensino. Para tanto propõe uma forma de Organização do Trabalho Pedagógico que possibilite ligação entre o tempo aula com os outros tempos da vida estudantil, buscando uma experiência formativa integrada aos espaços externos ao da sala de aula. A auto-organização dos estudantes é parte central da formação de educadores da LEdoC pois, a formação da dimensão coletiva é um dos fundamentos do curso. (Projeto Político Pedagógico da LEdoC/UnB, 2018)

Conforme a Declaração Final da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (II CENEC) em 2004, as Licenciaturas em Educação do Campo têm como prioridade as seguintes demandas: I. a formação profissional e política de educadores e educadoras do próprio campo; II. formação no trabalho que tenha por base a realidade do campo e o projeto político e pedagógico da Educação do Campo; III. definição do perfil profissional do educador do campo; IV. garantia do piso salarial profissional nacional e de plano de carreira; V. novas formas de organização do trabalho que qualifiquem a atuação dos profissionais da educação do campo; VI. garantia da constituição de escolas, educadores e de organizações sociais de trabalhadoras e trabalhadores do campo, para construção permanente de um Projeto Político-Pedagógico - PPP das escolas do campo, vinculando essas redes às políticas de formação profissional de educadores e educadoras.

Medeiros *et al* (2021) enfatiza que

A síntese extraída desse evento se deu na compreensão de que é impensável transformar a realidade das escolas no campo, sua proposta pedagógica e curricular e, mais que isso, a lógica de seu projeto político-educacional sem apontar uma nova configuração na formação de professores da Educação do Campo. (Medeiros, 2021, p.02).

Medeiros *et al* (2021) destaca que no ano de 2006, o Ministério da Educação em conjunto com algumas instituições de nível superior, principalmente as Universidades Públicas, participarem da implantação do Projeto e Extensão da Educação do Campo no Brasil. Dentre as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), estavam a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e, também, a Universidade Federal de Sergipe (UFS), todas essas IFES possuem turmas do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Para auxiliar a implantação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, de acordo com a Portaria nº 72, de 21 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012), do Ministério da Educação (MEC), destaca que os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos em Licenciatura em Educação do Campo devem considerar a realidade cultural e social das populações do campo, bem como serem criados e desenvolvidos com a participação de Comitês e Fóruns Estaduais de Educação do Campo. Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's), devem, também, criar e desenvolver critérios para seleção específica para atender a demanda de formação superior de professores das escolas do campo, bem como, organizar o currículo por etapas/semestres regulares, em regime de alternância entre instituição de ensino e comunidade, e compreender / elencar no currículo as grandes áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Agrárias.

Caldart (2010), Rodrigues (2010) e Molina (2015a) compreendem que a formação em amplas áreas de conhecimento fortalece o desenvolvimento de professores e alunos, alinhando-se ao ideal de educação promovido pelo Movimento de Educação do Campo. Esse ideal valoriza o campo como um espaço de trabalho, vida e existência dos sujeitos camponeses. Os cursos de licenciatura em Educação do Campo devem incorporar os fundamentos essenciais que sustentam os diversos processos e técnicas de produção de conhecimento adquiridos na universidade, aplicando-os na prática quando os alunos retornam às suas comunidades.

A LEdoC trabalha em regime de alternância, ou seja, os alunos/as passam uma temporada na universidade e voltam para suas comunidades para aplicar o conhecimento adquirido nas práticas educativas, cujo objeto envolve desenvolver e trabalhar em escolas de Educação Básica do Campo, com ênfase na construção da organização escolar e do trabalho pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

A formação contínua em alternância acontece fazendo uma pesquisa sobre as ações-problemas. É uma atitude ativa de produção de saberes, uma atitude que se apropria o poder de aprender empreendendo uma pesquisa, uma reflexão sistemática e armada, sobre um problema pertinente. É uma auto formação por coprodução de saberes. (Unefab, 2002, p. 72)

Oliveira (2019) destaca que o regime de alternância da Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília, está estruturado em dois períodos a cada semestre ou etapa: Tempo Comunidade (TC) e Tempo Universidade (TU). Durante o Tempo Comunidade, o estudante permanece em sua Comunidade de inserção, que pode ser seu território de origem ou onde desenvolve trabalhos ao longo da graduação, aplicando na prática a teoria aprendida. No Tempo Universidade, o estudante volta à instituição para adquirir conhecimentos teóricos que serão integrados às suas experiências práticas no TC.

Nessa direção, Oliveira (2019) também salienta que durante o Tempo Comunidade (TC) ocorre a Inserção Orientada na Escola (IOE) da comunidade. Se não houver uma escola na comunidade, a inserção é feita em uma escola urbana que atenda as populações rurais. Nesse período, também, são realizadas pesquisas na comunidade, registros de inventário do território, estágios nas séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com desenvolvimentos significativos em colaboração com os moradores da região por meio de projetos, seminários, oficinas e atividades ligadas à economia solidária e ao empoderamento bio territorial. No TU, os estudantes permanecem no campus de Planaltina da UnB, localizado no Parque Ecológico Sucupira, por um período médio de 52 dias, ao longo de pelo menos oito semestres. Durante esse tempo, têm aulas de segunda-feira a sábado, nos períodos matutino e vespertino, e estudam componentes curriculares organizados em três núcleos, destacados a seguir:

**Núcleo de Estudos Básicos** - responsável por desenvolver a formação em Teorias e Práticas Pedagógicas, Desenvolvimento Humano e Aprendizagem, Filosofia, Economia Política, Conflitos Estruturais Brasileiros e Educação Popular, Técnicas de Leitura e Produção Textual, Numeramento, e Política Educacional. **Núcleo de Estudos Específicos** - contém modalidades da área de escolha da habilitação do estudante. Não caberá aqui comentá-las em detalhes, mas, ligeiramente mencionar-se-ão alguns componentes da área de Ciências da Natureza e Matemática, a qual me inseri, onde e quando estuda-se: Geometria Ótica e Percepção do Espaço, Composição Química do Universo, O Organismo, Educação Financeira, Fluxo de Energia e Ciclos Biogeoquímicos, Diversidade dos Seres Vivos, Da Domesticação às Leis da Herança, Grandes Temas Ambientais Mundiais e do Campo, Cálculos Integrais e Diferenciais e a Vida no Campo, Estatística e a Vida no Campo, Eletromagnetismo e a Vida no Campo, Termodinâmica e a Vida no Campo, Ecologia de Agroecossistemas, e outros. **Núcleo de Atividades Integradoras** – serve ao desenvolvimento de Pesquisa em História e Memória da Identidade do Território, Estágio Curricular Supervisionado, Seminário Integrador, Espanhol Instrumental, e outros." (Projeto Político Pedagógico da LEdoC/UnB, 2018)

O Projeto Político Pedagógico da LedoC (2018) prevê que até o ano de 2014, a UnB oferecia duas áreas de habilitação: Ciências da Natureza e Matemática, e Linguagens. Em 2015, a Matemática foi separada das Ciências da Natureza. De qualquer forma, essas habilitações funcionam como ferramentas para o trabalho interdisciplinar e transdisciplinar, ampliando os campos de potencialidades dos estudantes ao validar os processos dialógicos entre as disciplinas. A jornada é totalizada em torno de 3525 horas/aula e na obtenção de 235 créditos exigidos para se concluir a graduação. Vale citar que há o componente curricular de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como disciplina optativa.

De acordo com o mesmo documento, o curso também pretende formar e habilitar profissionais na Educação Fundamental e Média que ainda não possuam a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor, quer estejam em exercício das funções docentes, ou atuando em outras atividades educativas não escolares junto às populações do campo. Supõe, também, a preparação de educadores para uma atuação profissional que vai além da docência, dando conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno.

Barbosa (2012) destaca que o Projeto Político Pedagógico da LedoC da UnB se propõe a:

construir um caminho que signifique uma nova perspectiva de formação de educadores vinculada às causas, desafios, sonhos, cultura e história dos povos que vivem no campo e, ainda, uma nova forma de organização do trabalho pedagógico que se contraponha ao paradigma dominante em que o conhecimento escolar está centrado na transmissão-assimilação, fragmentado em disciplinas e organizado de forma linear e hierárquica como conteúdo programático, considerado fim em si mesmo (Barbosa, 2012, p. 110).

Diante disso, a concepção e prática da Educação do Campo, fundamentada no Projeto Político Pedagógico da LedoC/UnB (2018), tem como objetivo formar educadores para uma atuação profissional que ultrapassa a docência. Ela abrange tanto a gestão dos processos educativos escolares quanto os processos educativos comunitários, ou seja,

a formação de um educador que não restringe sua atuação à sala de aula como professor regente, mas também exerce suas atividades didático pedagógicas na gestão de processos educativos escolares, ou seja, visa prepará-lo para compreender a escola no seu conjunto, desde as ações diretamente ligadas ao ensino, bem como as questões ligadas a vida escolar, aos processos de gestão e organização da escola. Destaca-se

também a importância da formação que proporcione um olhar para sua comunidade, para o entorno da escola, onde as ações da mesma têm influências direta e indiretamente. Portanto, os processos organizativos comunitários, as questões e problemas que envolvem o território e a vida das famílias camponesas são também aspectos necessários à sua compreensão para melhor desenvolverem seu papel (Projeto Político Pedagógico da LEdoC/UnB, 2018, p. 14).

Ferreira (2014) destaca que se deve produzir estratégias educativas para um trabalho docente multidisciplinar onde a organização curricular se dê por áreas do conhecimento nas escolas do campo. Para esse autor:

A educação do Campo contribui para o avanço da Educação Básica no e do campo por meio da elaboração de formas alternativas de organização do trabalho escolar, buscando reduzir as desigualdades de direito ao acesso à educação de qualidade pelos povos do campo; articular-se com outras instituições de educação superior e demais parceiros no sentido de ampliar iniciativas de ensino, de pesquisa e de extensão que atendam às necessidades do homem do campo. (Ferreira, 2014, p. 55).

Sob esse aspecto, Molina (2018) entende que a formação na LEdoC enfrenta o desafio e a responsabilidade de reforçar os processos de ensino-aprendizagem para superar a fragmentação do conhecimento. Ela visa promover processos formativos que ampliem a compreensão da realidade dos futuros educadores, em uma visão abrangente dos processos sociais. Isso inclui a capacitação para intervenções na realidade, utilizando o conhecimento científico e seu processo de produção como produtos históricos e sociais.

No item seguinte, será abordado a importância de algumas políticas públicas implementadas na Educação do Campo para garantir o acesso e a qualidade na Educação do Campo.

### **1.3 Políticas Públicas para Educação do Campo**

Algumas Políticas Públicas consideram as especificidades e as necessidades das populações do campo. Histórica e sistematicamente marginalizada, a educação do campo requer estratégias diferenciadas que vão além da mera reprodução do modelo urbano de ensino. As Políticas Públicas para a educação do campo devem garantir não apenas o acesso à educação de qualidade, mas promover a valorização das culturas e saberes locais, a formação de professores especializados, e a adequação da infraestrutura escolar às condições geográficas e socioeconômicas do meio rural. Essas políticas fortalecem a identidade dos sujeitos do campo, promovem a inclusão social e contribuem para o desenvolvimento

sustentável das comunidades rurais. Em um contexto de desigualdades persistentes, é essencial que as políticas públicas para a educação do campo sejam concebidas e implementadas com a participação ativa das comunidades envolvidas, assegurando que suas vozes sejam ouvidas e suas realidades respeitadas.

A seguir são apresentados programas compreendendo políticas públicas para a Educação no Campo.

### **1.3.1 Programa Nacional de Informática na Educação - PROINFO**

O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) é uma iniciativa do Governo brasileiro que tem como objetivo promover o uso das Tecnologias de Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na educação e promovem a inclusão digital e a melhoria da qualidade da educação por meio da integração das TDICs no ambiente escolar.

Carvalho e Sampaio (2020) aponta que o PROINFO tem como foco principal a formação de professores e gestores escolares, visando capacitá-los para utilizar as tecnologias de forma pedagogicamente adequada em suas práticas educativas, oferece cursos de formação presenciais e à distância, materiais didáticos e recursos tecnológicos, como computadores, laboratórios de informática, conexão à internet e conteúdos digitais educacionais.

O PROINFO também promove a infraestrutura tecnológica nas escolas, por meio da instalação de laboratórios de informática, equipamentos audiovisuais e conexão à internet. Carvalho e Sampaio (2020) destacam que, além da formação de professores, este programa também cria ambientes de aprendizagem que estimulem o uso das TDICs, proporcionando aos estudantes acesso a recursos digitais e oportunidades de desenvolvimento de habilidades digitais.

Oliveira e Muniz (2023) entendem que o PROINFO tem como objetivos: a) melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem; b) possibilitar a criação de ações cognitivas nos ambientes escolares, por meio de incorporação adequada das novas tecnologias digitais da informação pelas escolas; c) possibilitar uma educação voltada ao desenvolvimento científico e tecnológico; e, d) educar para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida.

Seguindo essa lógica, Martins e Flores (2015) enfatizam que o Decreto n° 6.300, de 12 de dezembro de 2007 (Brasil, 2007), estabeleceu novas diretrizes para o PROINFO, que passou a ser denominado Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). Conforme estipulado neste decreto (Brasil, 2007), a iniciativa visa promover o “uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas da educação básica” com os seguintes objetivos:

I – promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais; II – fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação; III – promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa; IV – contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas; V – contribuir para a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação; e VI – fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais (Brasil, 2007, p. 1).

Esses objetivos geram uma série de ações por parte do Governo Federal, podendo resultar na implantação de milhares de salas de informática, acesso à internet e aquisição de ferramentas e sistemas, o que é almejado em muitos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, principalmente pelas escolas do campo.

Segundo Arruda e Raslan (2007), a implementação e concretização do PROINFO em escolas públicas tem como principais características: a formação de professores; os impactos desse programa no processo de ensino-aprendizagem; e as oportunidades de inclusão digital proporcionadas por ele.

A formação de professores é uma componente crucial do PROINFO, que visa capacitá-los para utilizar efetivamente as tecnologias digitais de informação e comunicação em sala de aula e isso tem um impacto significativo no processo de ensino-aprendizagem, pois facilita a integração de recursos tecnológicos que podem tornar as aulas mais interativas e envolventes. Além disso, De Oliveira, Santos e De Medeiros *et al* (2021) entendem que o PROINFO pode ampliar as oportunidades de inclusão digital, proporcionando acesso a ferramentas e conhecimentos essenciais para que alunos e professores possam participar ativamente da sociedade digital. Ao melhorar a infraestrutura tecnológica nas escolas e oferecer formação contínua

aos educadores, o ProInfo contribui para reduzir a exclusão digital e promover uma educação mais equitativa e de qualidade, sempre podendo ter seus objetivos reformulados.

Damasceno e Bonilla (2012) aponta que o PROINFO foi reformulado e passou a englobar três eixos: 1) implantação de laboratórios de informática nas escolas públicas; 2) formação dos profissionais; 3) publicação de conteúdos digitais educacionais e com isso, o ProInfo passa a ter como meta a inclusão digital dos sujeitos da educação (comunidade escolar, professores e gestores).

Com a reformulação, de acordo com Damasceno e Bonilla (2012), as ações de formação de professores e gestores escolares foram incorporadas ao ProInfo Integrado - Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional. Essa mudança centraliza as ações de formação, seus conteúdos e diretrizes, que antes eram desenvolvidas e implementadas com maior autonomia pelos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) e Núcleos de Tecnologia Municipal (NTM), conforme as necessidades de cada rede de ensino.

Sobre a capacitação de professores pelo PROINFO, Basniak (2016) aponta que devido à necessidade de capacitar os professores para o uso de recursos tecnológicos, foi criado o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado), articulado ao ProInfo. Este programa tem como objetivo formar docentes para o uso didático-pedagógico das tecnologias da informação e comunicação no ambiente escolar. Ele está integrado à distribuição de equipamentos tecnológicos nas escolas e à disponibilização de conteúdos e recursos multimídia e digitais fornecidos pelo Portal do Professor, TV Escola, DVD Escola, Domínio Público e o Banco Internacional de Objetos Educacionais, todos vinculados ao ProInfo. O programa é aberto a professores e gestores de escolas públicas, sejam elas contempladas ou não com laboratórios de informática pelo ProInfo, bem como a técnicos e outros agentes educacionais dos sistemas de ensino responsáveis pelas escolas.

Podemos inferir que o PROINFO apoia a ampliação e utilização da informática e tecnologia nos ambientes escolares. Esse programa tem como objetivo integrar a tecnologia de forma eficaz na educação, proporcionando benefícios aos estudantes, professores e ao sistema educacional como um todo e as TDICs.

A seguir, será abordado o Programa de Inovação Educação Conectada que promove o acesso à internet nas escolas públicas, promover a formação de professores para o uso das tecnologias digitais e estimular práticas pedagógicas inovadoras.

### **1.3.2 Programa de Inovação Educação Conectada**

O Programa de Inovação Educação Conectada é uma iniciativa do Governo brasileiro que busca promover a transformação digital na educação básica do país. Lançado em 2017, o programa tem como objetivo principal ampliar o acesso à internet nas escolas públicas, promover a formação de professores para o uso das tecnologias digitais e estimular práticas pedagógicas inovadoras.

De acordo com Andrade e Baldin (2020), o Programa de Inovação Educação Conectada foi estabelecido pelo Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017, em alinhamento com a estratégia 7.15 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. De acordo com o MEC, o programa conta com a colaboração do Ministério da Educação (MEC), Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), e parceiros, como o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), a Fundação Lemann, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), e a União Nacional dos Dirigentes de Educação (UNDIME), (Brasil, 2017, p.7).

Para Arendt e Nunes da Cunha (2022), este Programa foi concebido com base em uma ampla pesquisa realizada em colaboração entre o Ministério da Educação (MEC), o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicações (MCTIC), o Conselho de Dirigentes Estaduais de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a Fundação Lemann. Essa pesquisa identificou problemas relacionados ao acesso das escolas públicas à internet, ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como ferramentas pedagógicas e à necessidade de suporte tecnológico para dinamizar a prática docente em sala de aula. A falta de acesso à banda larga e a baixa qualidade do sinal nas escolas foram obstáculos significativos para a implementação em larga escala de um programa dessa natureza.

O Programa de Educação Conectada também tem como meta conectar todas as escolas públicas do país à internet, proporcionando o acesso à rede mundial de computadores nas unidades escolares. Isso é fundamental para possibilitar o uso

das tecnologias digitais como recursos educacionais e para aprimorar as práticas pedagógicas, possibilitando a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos.

Por isso Andrade e Baldin (2020) salientam que o Programa de Inovação Conectada foi desenvolvido de forma a contemplar gradualmente escolas urbanas e rurais, com os seguintes princípios estabelecidos pelo Ministério da Educação, que preconiza:

Equidade de condições entre as escolas públicas da educação básica para uso pedagógico da tecnologia; Promoção do acesso à inovação e tecnologia em escolas situadas em regiões de maior vulnerabilidade socioeconômica e baixo desempenho em indicadores educacionais; colaboração entre entes federados; autonomia de professores na adoção da tecnologia para a educação; estímulo ao protagonismo do aluno; acesso à internet com qualidade e velocidade compatíveis com as necessidades de uso pedagógico dos professores e alunos; amplo acesso a recursos educacionais digitais de qualidade; e incentivo à formação de professores e gestores em práticas pedagógicas com tecnologia e para uso de tecnologia (Brasil, 2017, p. 8).

Para participar plenamente das ações do Programa, Andrade e Baldin (2020) apontam que as Secretarias de Educação Básica Municipais, Estaduais e do Distrito Federal aderiram por meio de um instrumento específico disponibilizado pelo MEC, no módulo “Educação Conectada” do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (Simec), durante períodos específicos definidos pelo Governo Federal nas fases de implementação. Após o processo formal de adesão e desenvolvimento dos seus objetivos e princípios, cada rede nomeou um servidor em exercício como articulador do programa no nível local.

O Programa Educação Conectada tem oito princípios conforme seu memorial executivo. Arendt e Da cunha (2022) cita que entre esses princípios, destacam-se: a) equidade de condições entre as escolas públicas de Educação Básica em todo o Brasil; b) promoção do acesso e inovação tecnológica em escolas com maior vulnerabilidade social; c) autonomia dos professores na utilização de tecnologias aplicadas à educação; d) protagonismo dos estudantes; e) amplo acesso a recursos educacionais digitais; f) incentivo à formação de educadores e gestores por meio das plataformas digitais do Educação Conectada.

Melo Neto e Oliveira (2023) salientam que o Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017, iniciou no primeiro artigo a instituição do programa de inovação conectada,

Art. 1º: Fica instituído o Programa de Inovação Educação Conectada, em consonância com a estratégia 7.15 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com o objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica (Brasil, 2017a, grifo nosso).

No segundo artigo deste decreto, também faz uma referência aos esforços necessários para assegurar as condições necessárias para a inserção da tecnologia como ferramenta pedagógica de uso cotidiano nas escolas públicas de educação básica:

Art. 2º: O Programa de Inovação Educação Conectada visa a conjugar esforços entre órgãos e entidades da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, escolas, setor empresarial e sociedade civil para assegurar as condições necessárias para a inserção da tecnologia como ferramenta pedagógica de uso cotidiano nas escolas públicas de educação básica.

Parágrafo único. A execução do Programa de Inovação Educação Conectada se dará em articulação com outros programas apoiados técnica ou financeiramente pelo Governo federal, voltados à inovação e à tecnologia na educação (Brasil, 2017a, grifo nosso).

Por isso, Melo Neto e Oliveira (2023) destacam que além dos órgãos e das entidades da União, dos estados, do Distrito Federal, dos municípios, das escolas e da sociedade civil, que normalmente são incluídos nas legislações educacionais brasileiras. O nono Artigo, por vez, demonstra a competência do Comitê Consultivo do Programa de Inovação Educação Conectada é a seguinte:

Art. 9º – Compete ao Comitê Consultivo do Programa de Inovação Educação Conectada: I. acompanhar e avaliar periodicamente a implementação das ações propostas no âmbito do Programa de Inovação Educação Conectada, e propor melhorias em seu modelo de gestão; II. propor modificações ou ajustes nas ações do Programa de Inovação Educação Conectada, a fim de direcionar esforços às escolas e às redes de educação básica que tenham mais dificuldade em assegurar as condições necessárias para o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica; III. propor parâmetros de velocidade de conexão para uso pedagógico nas escolas de educação básica. (Brasil, 2017a).

No Artigo 17 do mesmo decreto, indica quem a responsabilidade sobre o custeamento do programa inovação conectada:

O Programa de Inovação Educação Conectada será custeado por: I. dotações orçamentárias da União consignadas anualmente aos órgãos e às entidades envolvidos no Programa, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento fixados anualmente; II. outras

fontes de recursos, provenientes de entidades públicas e privadas (Brasil, 2017a).

Além do acesso à internet, o programa também fornece recursos tecnológicos às escolas, como computadores, *tablets*, projetores e outros dispositivos. Esses recursos garantem que as escolas estejam equipadas para incorporar as tecnologias no processo educativo.

A inclusão digital é, portanto, fundamental para a Educação do Campo, pois visa garantir que todas as pessoas, independentemente de sua localização geográfica ou contexto socioeconômico, tenham acesso e habilidades para utilizar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

Abordaremos, em seguida, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, este programa busca integrar a educação ao contexto social, cultural e produtivo das comunidades rurais, valorizando os conhecimentos e as práticas locais também melhorar as condições de vida nos assentamentos rurais, proporcionando oportunidades educacionais que vão desde a alfabetização até a educação superior.

### **1.3.3 Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) é a expressão mais forte da concepção da Educação do Campo, Souza e Paula (2022) apontam que suas raízes no movimento social aprofundam debates sobre a produção da existência humana e as relações entre classes no modo de produção capitalista.

O Pronera foi instituído pela Portaria nº 10 de 16 de abril de 1998 (Brasil, 1998). Conforme destacado por Santos e Silva (2016), devido à mobilização de movimentos sociais e sindicais, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) assumiu a coordenação do programa, com o propósito de diminuir o analfabetismo entre jovens e adultos trabalhadores rurais, residentes de acampamentos e assentamentos de reforma agrária, assim como entre indígenas e quilombolas. Além disso, o Pronera visa elevar o nível de escolarização formal desses grupos, ampliando seu acesso ao ensino fundamental, médio, técnico-profissional, superior e pós-graduação, tanto lato quanto stricto sensu.

O Pronera foi instituído pela Portaria nº 10 de 16 de abril de 1998 (Brasil, 1998). De acordo com Santos e Silva (2016), graças à atuação de movimentos sociais e sindicais, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) é responsável pela coordenação desse programa. O Pronera visa reduzir o analfabetismo entre jovens e adultos trabalhadores rurais e habitantes de acampamentos e assentamentos da reforma agrária, assim como entre comunidades indígenas e quilombolas. Além disso, busca elevar o nível de escolaridade formal desses grupos, ampliando o acesso ao ensino fundamental, médio, técnico-profissional, superior e pós-graduação lato e stricto sensu.

Em 2010, após a institucionalização do Pronera como programa de Governo, o Poder Executivo publicou o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (Brasil, 2010a), que trata da Política de Educação do Campo, com o Pronera sendo parte integrante dessa política. Este Decreto estabelece as normas de funcionamento, execução e gestão do Programa, e passou a ser a base normativa para a elaboração dos Manuais de Operações a partir de sua publicação.

De acordo com o Artigo 12 do Decreto, os objetivos do Pronera são:

Oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Crédito Fundiário; II- Atender ao PNRA, em todos os níveis de ensino; III- Melhorar as condições de acesso à educação para o público do PNRA; e IV- Proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação dos beneficiários do PNRA e dos profissionais que realizam atividades educacionais e técnicas nos assentamentos. (Brasil, 2010).

O objetivo do Pronera é fortalecer a educação nas mais diversas áreas da reforma agrária, promovendo, sugerindo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais e, para tanto, utiliza as mais variadas metodologias voltadas para a especificidade do campo para promover o desenvolvimento sustentável (Brasil, 2004, p. 17).

Nessa direção, Molina e Antunes-Rocha (2014b) mencionam que

O Programa começou com alfabetização e formação de educadores assentados; depois, evoluiu para oferta dos anos finais dos ensinos fundamental e médio para os jovens e adultos que se alfabetizavam; na sequência, passou a incorporar parte das demandas da oferta de cursos técnicos profissionalizantes e superiores para os trabalhadores rurais assentados. Durante todo o processo de seu desenvolvimento, o Pronera contou com a experiência e com os princípios formativos dos Movimentos sociais e sindicais, sendo marcantes as contribuições destes para o êxito do Programa. Foi essa participação que permitiu acolher uma rica diversidade de práticas e contribuir para o avanço e a expansão da

Educação do Campo no País. Um dos mais importantes resultados do Pronera tem sido sua capacidade de viabilizar o acesso à educação formal a centenas de jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária. Se não fossem as estratégias de oferta de escolarização adotadas pelo Programa – a partir das práticas já acumuladas pelos Movimentos, entre as quais se destaca a Alternância, com a garantia de diferentes tempos e espaços educativos –, estes jovens e adultos não teriam se escolarizado em função da impossibilidade de permanecer, por seguidos períodos nos processos tradicionais de educação, o que necessariamente lhes impediria de conciliar o trabalho e a escolarização formal. (Molina e Antunes-Rocha, 2014b, p. 231).

Conforme o 1.º Manual de Operações do Pronera de 1998, várias universidades reconheceram a necessidade de projetos direcionados à Educação do Campo, abrangendo múltiplas frentes de atuação. Souza (2023) acrescenta que a procura elevada e com isso o aumento da demanda por educação nos assentamentos rurais cria-se a urgência de uma colaboração entre as instituições de nível superior, em especial, as universidades públicas do país. Com isso, formou-se uma coordenação para expandir e desenvolver tais iniciativas.

Souza (2023), também, destaca que esse desenvolvimento e criação de tal coordenação foi proposta no III Fórum das Instituições de Ensino Superior em Apoio à Reforma Agrária. Um acordo entre o Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), o Incra e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), orientados em estabelecer uma interação entre universidades e movimentos sociais para projetos educacionais no campo do Brasil.

De acordo com Félix (2015), na Revista INCRA nº15, os projetos de formação da cobertura do programa Pronera vão desde a alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental e médio, passando pela formação profissional integrada, concomitante ou não com ensino médio, por meio de cursos de educação profissional; formação profissional de nível superior e especialização em residência agrária e formação e educação do campo.

A Resolução nº 01/2002 (Brasil, 2002), também, tem papel importante nesses projetos de formação do campo, pois indica as diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas rurais, refletindo um avanço nas políticas públicas ao reconhecer e valorizar a identidade e os anseios dessas comunidades. Souza (2023), no entanto, destaca que apesar do empenho de diversas organizações na promoção da educação do campo, a ausência de uma coordenação central, muitas vezes, diluiu seu impacto na formação inicial e continuada de professores.

Félix (2015), por vez, cita que faz parte da atuação do Pronera a capacitação e a escolarização de educadores; formação inicial e continuada de professores de nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior, por meio das licenciaturas. O programa pode, igualmente, fomentar a produção de materiais didático-pedagógicos, bem como a promoção de seminários, debates sobre a reforma agrária e outras atividades com o objetivo de subsidiar e fortalecer a educação do campo.

A Educação do Campo busca a produção do conhecimento para os sujeitos sociais da reforma agrária a partir de uma proposta diferenciada, contendo um projeto:

(...) que reafirma como grande finalidade da ação educativa ajuda no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; que nos mesmos processos em que produzimos nossa existência nós produzimos como seres humanos; que as práticas sociais, e entre elas especialmente as relações de trabalho, conformam (formam ou deformam) os sujeitos (Caldart, 2002, p.12).

De acordo com o Manual de Operações (2004), os princípios político-pedagógicos do curso da LEDoC baseiam-se na relação indissociável da educação e do desenvolvimento territorial como condição essencial para a qualificação do modo de vida dos assentados: Inclusão: ampliação das condições de acesso à educação como um direito social fundamental na construção da cidadania dos jovens e adultos que vivem em áreas de Reforma Agrária. Participação: a indicação da demanda educacional é feita pelas comunidades das áreas da Reforma Agrária e suas organizações que, em conjunto com os demais parceiros, decidirão sobre a elaboração, execução e acompanhamento dos projetos. O princípio da participação do programa traz os movimentos sociais para dentro das decisões, onde ele é um componente ativo e importante. Interação: as ações são desenvolvidas por meio de parcerias entre os órgãos governamentais, instituições públicas de ensino, e instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos, movimentos sociais e sindicais, no intuito de estabelecer uma interação permanente entre esses sujeitos sociais pela via da educação continuada e da profissionalização do campo. Multiplicação: a educação dos assentados visa à ampliação não só do número de pessoas alfabetizadas e formadas em diferentes níveis de ensino, mas também no número de educadores, de técnicos, agentes mobilizadores, encontros e debates nas áreas de Reforma Agrária (Brasil, 2004, p.18).

Molina (2003) destaca uma série de encontros articulados que instituiu o desenvolvimento de projetos significativos para a educação do campo, um deles foi o Fórum Nacional de Educação do campo (FONEC) criado no ano de 2010, Souza (2023) aponta que o FONEC foi inaugurado em 2010 e:

se destaca como um marco na educação do campo no Brasil, simbolizando a união de esforços de inúmeros movimentos e organizações sociais que, ao longo dos anos, se empenharam em garantir os direitos educacionais das comunidades rurais. Sua trajetória está intrinsecamente ligada a programas como o Pronera, tornando-os indissociáveis na compreensão do cenário educacional do campo (Souza, 2023, p.80).

O percurso do FONEC se relaciona com o Pronera e é fundamentada sobre as lutas pela reforma agrária e pelos direitos educacionais dos camponeses, das quais o MST é figura central, mas não a única. Melo (2020), por sua vez, destaca o papel e a importância do Pronera no desenvolvimento de outros programas educacionais rurais e na concretude de debates de acesso à educação e em variados aspectos relacionados à participação social e a criação de uma secretaria específica no Ministério da Educação (MEC) voltada para a temática.

Compreendemos, em síntese, que o Pronera é uma política pública da Educação do Campo, Souza e Paula (2022) destacam que o programa também amplia a condição de conscientização política, trazendo avanços conjunturais na esfera educacional e sociocultural, as quais são fundamentais para abrir frentes de transformações estruturais futuras. Esses avanços ocorrem, sobretudo, na produção do conhecimento educacional, como será analisado adiante.

Entendemos, que a democratização do acesso à educação, a inclusão, a participação e a interação entre diferentes atores sociais, a multiplicação do número de trabalhadores rurais educados e a participação social são aspectos fundamentais para garantir a melhoria da qualidade de vida nessas áreas.

Além disso, a parceria entre movimentos sociais, instituições de ensino e governos assegura que as soluções propostas sejam eficazes e duradouras, contribuindo para um desenvolvimento sustentável e socialmente inclusivo, principalmente no campo.

A seguir, será abordado o conceito inclusão digital e como este conceito se torna uma peça-chave na educação do campo, proporcionando acesso a recursos e oportunidades antes restritos a áreas urbanas.

## 2 INCLUSÃO DIGITAL: HISTÓRICO, IMPORTÂNCIA E DESAFIOS

Antes de abordar o tema Inclusão Digital, devemos apreender o processo histórico das TDICs e as contribuições nos diversos campos ao longo do tempo. Santos (2023c) entende que ao investigar a história da informação, verificou-se que a codificação de ponto e traço emergiu do telégrafo, logo depois foi inventado o telefone, no qual os sinais eram transmitidos pelas correntes elétricas. O matemático norte-americano Norbert Weiner, desenvolveu a união entre os símbolos e sinais, criando a teoria da informação. Santos (2023d) indica que a evolução da teoria da informação tem sido impulsionada pelo avanço das técnicas de codificação binária e pela introdução da álgebra lógica pelo matemático e filósofo britânico George Boole.

É interessante notar que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) têm uma história rica e multifacetada, com contribuições de diversos campos e pessoas ao longo do tempo. Vidigal (2015) aponta que a origem das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação têm como base o termo "ciência da computação", que foi criado na França, em 1962, como *informatique*. O termo foi formado a partir da junção das palavras informação e automatização, isto é, com a ideia da automatização da informação que se consegue com os sistemas informáticos.

Martins (2021) entende que a teoria da informação vem progredindo graças ao desenvolvimento de técnicas de codificação binária e à invenção de uma álgebra lógica pelo matemático e filósofo britânico George Boole. Já o código binário foi criado pelo filósofo inglês Francis Bacon que discutiu um sistema segundo o qual as letras do alfabeto poderiam ser reduzidas a sequências de dígitos binários. Um dos primeiros usos do código binário foi no tear mecânico, inventado pelo francês Joseph Marie Jacquard. Esse uso (do código binário) influenciou o matemático britânico Charles Babbage, que construiu um quadro de cifras. Ambas as invenções foram baseadas no princípio da programação binária e de cartões perfurados.

O mundo contemporâneo caracteriza-se como o da revolução e transformação da sociedade e no avanço da industrialização, pois provocou surtos inovadores nas esferas social, econômica e política, devido às contínuas guerras provocadas pelo poder. Santos (2023c) salienta que o tempo do século XXI é descrito como o da perplexidade informada dos eventos emergentes ou eventos futuros, devido ao aumento das possibilidades de interação não só dos indivíduos entre si, mas também dos indivíduos com computadores e estes com os indivíduos.

A industrialização, acompanhada de importantes processos migratórios do campo para a cidade e o crescimento dos grandes centros urbanos, caracterizou-se pela produção massiva e transferência de mercadorias. Marchiori (2018) destaca que as sociedades industriais dependem essencialmente do avanço de meios de comunicação que conectem os centros de produção, consumo e troca. Ao observar a segunda metade do século XX, percebe-se que, nos países industrializados com maior desenvolvimento econômico, os setores de serviços e tecnologia têm se expandido significativamente. Nessas nações, embora o fluxo de pessoas, bens e informações continue importante, as tecnologias de comunicação vêm se tornando cada vez mais estratégicas.

As formas e meios que os seres humanos inventaram e utilizaram para se comunicar sempre estiveram intimamente relacionados ao desenvolvimento econômico, sociocultural, político, científico e tecnológico da humanidade. Para Santos (2023a), em um longo e importante período da história, o correio foi inigualável como meio de comunicação. Foi preciso que o ser humano descobrisse, compreendesse e tirasse proveito de muitos fenômenos elementares da física para que surgissem sistemas concorrentes de correio postal.

Ao fazer uma leitura ampla dos diferentes conceitos dados pelos diferentes autores Martins (2021), Santos (2023b), Pischetola (2016) e Cazeloto (2008), podemos definir o que seria TDIC: é o conjunto de ferramentas, suportes e canais desenvolvidos e apoiados por tecnologias (telecomunicações, informática, programas, computadores e Internet) que permitem a aquisição, produção, armazenamento, tratamento, comunicação, gravação e apresentação de informações, sob a forma de voz, imagens e dados, contidas em sinais de natureza acústica, óptica ou eletromagnética para melhorar a qualidade de vida das pessoas.

As TDICs consolidam a sociedade da informação ao terem um papel central na transformação dos cenários social, cultural e econômico. Como enfatiza Santos

(2023c), elas estão no cerne da revolução da comunicação e da informação. Estas tecnologias transcendem a oralidade, associada à cultura auditiva e aos eventos do presente; a escrita, que permite preservar e transmitir o que é falado através de signos gráficos; a imprensa, que amplia o conhecimento e favorece a alfabetização, impactando diversos aspectos sociais e econômicos; e as tecnologias mais recentes, que viabilizam a reprodução de som e imagem em múltiplas mídias, como rádio, televisão, vídeo e computador.

Consideramos, desta forma, que a principal característica das TDICs é o seu funcionamento baseado no processo de digitalização. De fato, as TDICs estão imersas em atividades econômicas e usos sociais de tal forma que se posicionam como o eixo de interação e desenvolvimento grandioso entre a tecnologia e a sociedade do conhecimento. Santos (2023b) enfatiza que as relações econômicas e sociais do mundo globalizado, onde as barreiras culturais e religiosas já não existem, estão superando a capacidade de surpresa da privacidade e do conceito da realidade do ambiente em que se vive. Por isso, ao longo do século XX, o avanço tecnológico continuou culminando no desenvolvimento dos computadores e, posteriormente, na revolução da computação pessoal e da internet.

Esses avanços transformaram radicalmente a forma como as informações são processadas, armazenadas e comunicadas, dando origem às modernas Tecnologias da Informação e Comunicação que conhecemos hoje, por isso, a inclusão digital na educação é um tema importante e tem sido uma prioridade em muitos países, incluindo o Brasil.

Conforme Farias (2016), a inclusão digital se transformou em condição fundamental para a democratização do conhecimento cada vez mais disposto em redes virtuais conectadas por todo o mundo, inclusive na educação. A integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDICs, no ambiente educacional, visa promover o acesso equitativo às informações, melhorar a qualidade da educação e preparar os estudantes para o mundo digital em constante evolução.

De acordo com Oliveira (2011), com a criação da internet e a utilização popular dos computadores, surgiram cada vez mais programas governamentais de inclusão digital para a população mais vulnerável do Brasil. Ressaltamos, contudo, que ainda há desafios a serem enfrentados, como a desigualdade de acesso às TDICs entre as escolas.

Sobre isso, Oliveira (2011) destaca que não são todas as pessoas que podem utilizar todo potencial tecnológico produzido pela sociedade e quando podem, também o fazem de forma parcial de acordo com a condição social, política e cultural que desfrutam na sociedade. Vivemos em uma sociedade de classes que é um modelo social que historicamente tem sido associado à produção de desigualdades sociais. Nessa direção, Seabra (2009) destaca que o modelo social se baseia na divisão da sociedade em diferentes grupos ou classes, com base em critérios como riqueza, propriedade, ocupação e status social.

Por isso, Santos, Alcides e Pompeu (2023b) entendem que a noção de classe como teoria sociológica está particularmente relacionada ao sistema de desigualdade econômica, para esses autores, o sentido de classe social diz respeito ao agrupamento de indivíduos que estão em posição comum em sentido de recursos e oportunidades econômicas e sociais. A noção de classe refere-se a um conceito fundamental na teoria social que descreve os agrupamentos de pessoas na sociedade com base em características econômicas, sociais e políticas compartilhadas. A ideia de classe é central para entender as dinâmicas de poder, desigualdade e conflito em uma sociedade.

As condições sociais, para Santos (2020), impactam na distribuição de saúde pelo Estado e por meio da seletividade social, das desigualdades de recursos, exposição aos riscos, da constituição social das disposições ou preferências de saúde. As concepções predominantes de classe na sociologia contemporânea podem ser compreendidas, comparadas e, eventualmente, combinadas, conforme sugerido por Erik Wright e também na tradição weberiana sobre o conceito de classe que está centrado no modo como formas de fechamento social e isso se deve ao fato de destacarem diferentes tipos de mecanismos ou conexões causais que mantêm a desigualdade na sociedade.

Santos, Alcides e Pompeu (2023b) destacam que na tradição weberiana, o conceito de classe se concentra em como diferentes formas de fechamento social, ou reservas de oportunidades, concedem vantagens de acesso, oportunidades e recompensas. Isso implica a existência de características específicas associadas às posições ocupadas, como fronteiras, barreiras, isolamento da competição externa e prerrogativas excludentes. Por outro lado, na tradição marxista, a classe social refere-se à maneira pela qual grupos e indivíduos exercem controle sobre a atividade de trabalho dos demais atores (dominação) e se beneficiam dos

resultados do trabalho coordenado (exploração), principal característica do capitalismo.

O modo de produção capitalista, para Karl Marx, é caracterizado por uma série de aspectos históricos, sociais e de trabalho, incluindo, entre outros, os objetivos e os métodos de fabricação de bens. A força de trabalho é a mercadoria essencial para o modo de produção capitalista. Alves de Lima Germine et al (2023) entendem que a sua reprodução é um processo fundamental para a manutenção do sistema, ou seja, não existe produção sem uma reprodução anterior. O processo produtivo depende da disponibilidade de força de trabalho e é necessário compreender a relação dialética entre a produção e a reprodução, ou seja, percebê-las não como esferas distintas e separadas, mas como dependentes entre si e conectadas.

A reprodução dos trabalhadores não se limita apenas ao consumo de bens que atendam às suas necessidades biológicas, mas é determinada socialmente por um conjunto mais amplo de necessidades. Santos et al (2023b) enfatizam que além disso, essas atividades dependem de outras formas de trabalho e relações que não estão incluídas no ciclo de produção e circulação de mercadorias. Estas são atividades dedicadas à manutenção da vida, seja no âmbito diário ou geracional, e frequentemente são realizadas sem qualquer tipo de remuneração. Ou seja, os efeitos das relações de classe e do capitalismo na vida dos indivíduos podem ser resumidos por proposições específicas que sugerem que o que uma pessoa possui determina o que ela consegue e influencia o que ela precisa fazer para alcançar o que obtém. Uma análise de classe mais abrangente não deve negligenciar a desigualdade que se estende do mundo do trabalho, dos rendimentos de emprego e dos lucros de mercado para influenciar o padrão de vida de todos - incluindo aqueles fora desse contexto, nas margens da sociedade, assim como aqueles que estão inseridos nele e a inclusão digital está atrelada a quem tem acesso ou não à informação.

A inclusão digital é um conceito essencial no mundo contemporâneo, refletindo a necessidade de garantir que todas as pessoas tenham acesso e habilidades para usar as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs). Em uma era onde a digitalização permeia quase todos os aspectos da vida cotidiana, desde a educação e o trabalho até o acesso a serviços públicos e a participação social, a inclusão digital torna-se um fator crucial para a equidade e a

justiça social. Sem acesso às TDICs, grandes parcelas da população podem ser deixadas para trás, ampliando as desigualdades existentes e criando novas formas de exclusão.

As tecnologias digitais, de acordo com Medeiros *et al* (2021), ao mesmo tempo em que removeram barreiras, atravessaram fronteiras e uniram culturas, também acentuaram a exclusão de uma grande parte da população. Esta parte, que já era negligenciada e não tinha seus direitos básicos assegurados, agora encontra-se ainda mais afastada do pleno exercício da cidadania. A falta de acesso às novas tecnologias e a ausência de letramento digital impedem essas pessoas de reivindicarem seus direitos e de serem incluídas socialmente.

Lenhardt e Fontana (2016) apontam que existe uma estreita ligação entre o acesso à internet e o conhecimento (ou falta dele) sobre as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) com a vida cotidiana das pessoas e seu direito social como cidadãos. Estar conectado e participar da cibercultura proporciona uma compreensão do espaço-tempo, permitindo que os indivíduos se envolvam nas discussões sobre as decisões e informações que influenciam o exercício de sua cidadania.

Nessa perspectiva, não se pode simplesmente classificá-los como excluídos digitais; eles são, antes de mais nada, excluídos sociais. Demo (2005) destacou essa questão e enfatizou que não é possível ignorar o atraso tecnológico do país ou as necessidades básicas de infraestrutura. Além disso, o autor argumenta que frequentemente aceitamos a inclusão social apenas na periferia.

Nesse contexto, Medeiros *et al* (2021) aponta que as iniciativas de inclusão digital que não são acompanhadas por ações de inclusão social carecem de efetividade. Elas podem criar uma sensação superficial de inclusão, mas não promovem uma mudança significativa, pois não permitem que os indivíduos deixem de ser meros beneficiários para se tornarem protagonistas em sua participação na sociedade e em ambientes escolares/acadêmicos (a inclusão em sua forma mais completa).

A relação do ambiente escolar com a inclusão digital e social abrange aspectos mais profundos que envolvem indivíduos não identificados como excluídos nas estatísticas. Medeiros *et al* (2021) destaca que estes indivíduos são negligenciados, pois supostamente não necessitam de inclusão porque têm acesso a alimentação diária, são alfabetizados, possuem trabalho e/ou têm acesso a

tecnologias de informação e comunicação. Essa visão superficial e incompleta pode levar ao equívoco de acreditar que os profissionais nas escolas estão devidamente formados ou são proficientes em tecnologias digitais para que a escola cumpra seu papel de inclusão efetiva.

Sobre a limitação de inclusão, Demo (2005, p. 37) afirma que:

a inclusão digital na escola está amplamente vinculada à qualidade dos docentes, pois é crucial que os professores se aprofundem verdadeiramente nesse campo. No entanto, em geral, nem a pedagogia nem as licenciaturas abordam isso de forma adequada, sem mencionar as condições socioeconômicas desfavoráveis.

Bonilla (2010) enfatiza os contextos de desigualdade em que ocorrem os processos de inclusão digital. A escola pública é vista como o local primário e essencial para a inclusão digital entre os segmentos sociais menos favorecidos. No entanto, a autora observa que as políticas públicas de educação voltadas para a inserção das TDICs no cotidiano escolar são insuficientes. Além disso, ela ressalta que, enquanto a população mais pobre tem acesso apenas a alguns cursos técnicos pontuais, em espaços e tempos limitados, as tecnologias são frequentemente utilizadas apenas como ferramentas didáticas que reproduzem práticas tradicionais nos precários laboratórios de informática das escolas públicas.

Já Braga e Vóvio (2015) buscam desconstruir mitos socialmente naturalizados sobre a escolarização e o uso das TDICs como promotores de mudança social e desenvolvimento. Esses autores apresentam perspectivas críticas que veem a escola como um espaço de reprodução das injustiças, também expõem as desigualdades econômicas e educacionais inerentes ao modelo atual de sociedade e escola.

Pischetola (2016) aponta que a inclusão digital se constrói com a inclusão social e política dos cidadãos. Por isso, o conceito de exclusão social abrange não só a desigualdade de recursos econômicos e financeiros, mas também a exclusão do desenvolvimento nessas áreas e também na área do conhecimento.

O conceito de exclusão social vai além da desigualdade de recursos econômicos e financeiros, abrangendo também a exclusão do desenvolvimento em áreas essenciais como o conhecimento. Não se limita apenas à falta de acesso a bens materiais básicos, mas também engloba a privação de oportunidades

educacionais e de crescimento intelectual. Isso significa que indivíduos e grupos podem ser marginalizados não apenas por questões econômicas, mas também pela falta de acesso a oportunidades educacionais que permitam o pleno desenvolvimento de suas capacidades e potenciais.

Sendo assim, Cazeloto (2008) reforça que se não forem tomadas ações para corrigir desigualdades e exclusão, a concentração de acesso a materiais e equipamentos informáticos tenderá a ampliar a distância entre quem tem acesso à informação e quem não tem e conseqüentemente ampliar a distância entre ricos e pobres.

Na sociedade atual se faz necessário e urgente a utilização das TDICs para a possibilidade e a criação da inclusão digital no ambiente rural.

Por isso Bonilla e Pretto (2013) enfatizam que

As perspectivas emancipatórias buscam mudar o foco das políticas e ações, enfatizando a produção de conteúdo digital articulada com as culturas tradicional e digital, superando a dependência das comunidades e estimulando as à tomada de decisões. Tal abordagem enfatiza a importância da articulação das ações de inclusão digital com as questões educacionais e culturais, e com a promoção da participação política do cidadão, através das TICs (Bonilla e Pretto, 2013, p. 37).

Feliciano (2007) aponta que a inclusão digital dos cidadãos menos favorecidos permite inserções sociais, promove melhoria na qualidade de vida desses indivíduos, especialmente, quando proporciona acesso ao conhecimento e a informações necessárias para ampliar as oportunidades individuais e coletivas de conhecimento.

Seguindo esse pensamento, Rezende e Campos (2023) entendem que para participar de forma ativa na sociedade contemporânea, é necessário ter domínio das novas tecnologias digitais de computação e de comunicação. Na era digital em que vivemos, o domínio das novas tecnologias digitais de computação e comunicação tornou-se não apenas uma vantagem, mas uma necessidade imperativa. A rápida evolução tecnológica tem transformado radicalmente a maneira como interagimos, aprendemos, trabalhamos e nos comunicamos. Nesse contexto, aqueles que dominam essas tecnologias têm uma vantagem competitiva significativa em praticamente todos os aspectos da vida contemporânea.

Por isso, Doll (2004) destaca que a inclusão digital representa uma grande preocupação, principalmente no Brasil, visto que o país é marcado pelo baixo índice de inclusão digital. Inclusão digital é algo que vai além do acesso às ferramentas

digitais, à internet e também às tecnologias de informação e comunicação, pois os conhecimentos digitais obtidos carregam um significado tanto pessoal como em comunidade.

No que diz respeito ao conceito de inclusão digital, Rosa (2013) delinea a aplicação abrangente desta expressão em diversas perspectivas, elucida que a inclusão digital engloba tanto o "acesso, alfabetização digital, como a apropriação das tecnologias", sendo seu propósito permeado pelo desenvolvimento econômico e social, solução de problemas sociais, individuais e acadêmicos ou garantia de direitos.

Já Doll (2004) reitera que, para participar de forma ativa na sociedade, é necessário ter domínio das novas tecnologias de computação e de comunicação, o ponto de vista que associa a inclusão digital à resolução de questões sociais dá às tecnologias o papel de impulsionadoras de transformações, uma vez que equipara as expressões inclusão digital e inclusão social. Neste enfoque, a inclusão digital está ligada à asseguarção dos direitos de cidadania, concentrando-se na difusão democrática da utilização das tecnologias em diversas atividades do dia a dia. Isso ocorre como meio de aprimorar as condições de vida dos indivíduos em múltiplas dimensões.

Para Cabello (2014), a mitigação das desigualdades pode ser impulsionada pela inclusão digital, uma vez que aqueles que carecem de acesso ao mundo da informação e das tecnologias digitais interativas se encontram em posição desfavorecida na sociedade, resultando em exclusão digital. Inferimos, portanto, que em algumas situações, se estabelece um vínculo direto entre inclusão digital e inclusão social.

Há vários benefícios da inclusão digital e que são importantes para a interação entre indivíduos. Ordonez e Cachioni (2011) destacam que um desses benefícios são: aumento de interação social por meio da internet, estímulo no desempenho cognitivo, formação de novas redes sociais com pessoas com interesses comuns, possibilidade de comunicação com parentes e amigos distantes, além de melhorias em processos psicológicos, tais como a depressão e o bem-estar. Não só isso, mas no meio acadêmico, também podemos observar que a inclusão digital também pode influenciar positivamente no processo ensino-aprendizagem dos alunos

Kachar (2010) aponta que, além da questão da inclusão digital, pode-se pensar na perspectiva da prevenção, na medida em que podem ser estimuladas funções cognitivas em situações específicas de ensino e aprendizagem. Por isso, podemos concluir que, a inclusão digital não apenas aponta para que o aluno tenha acesso às informações no contexto social, mas também estimula funções cognitivas.

A inclusão digital se revela, sobretudo, não apenas como um meio de proporcionar acesso à tecnologia, mas como uma ferramenta essencial para enfrentar desigualdades sociais. Ao conectar indivíduos ao vasto universo da informação e das tecnologias digitais, promove-se não apenas a alfabetização digital, mas também a ampliação de oportunidades e a participação ativa na sociedade contemporânea.

Logo, a inclusão digital não é apenas um imperativo tecnológico, mas uma busca pela equidade, pela superação de barreiras e pela construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde cada pessoa, independentemente de sua origem ou condição, possa desfrutar dos benefícios e oportunidades proporcionados pela era digital.

No próximo tópico abordaremos o viés teórico da politecnia e da formação omnilateral emerge como um caminho para integrar o saber técnico-científico à formação humana integral. A politecnia busca superar a dicotomia entre trabalho intelectual e manual, enquanto a formação omnilateral propõe o desenvolvimento pleno do indivíduo, fortalecendo o papel da educação do campo na emancipação social e política dos sujeitos rurais.

### **3 A FORMAÇÃO OMNILATERAL E A POLITECNIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

#### **3.1 Educação Omnilateral**

O termo educação omnilateral com base na raiz da palavra se refere a uma forma de educação que busca abranger e desenvolver integralmente diferentes aspectos do indivíduo. Isso incluiria não apenas a aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais, físicas e éticas e conseqüentemente, trabalho. Segundo Frigotto (2012) , no Dicionário da educação do campo enfatiza que:

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. (Frigotto, 2012, p. 267).

Completando a perspectiva de Frigotto (2012), Bonamigo (2014) destaca que a formação omnilateral é caracterizada pela valorização do ser humano em sua integralidade e, por isso, integra diversas dimensões no processo de formação do sujeito: ontológica, gnosiológica, ético e política que, numa sociedade capitalista, aparece como uma impossibilidade, posto que uma sociedade marcada por uma forma de trabalho alienante não pode oferecer outro tipo de formação que não seja também ele parcializado e alienante.

A omnilateralidade, cujo significado ganha relevância ao explorarmos o tema da educação sob a perspectiva de Marx (1818-1883) na sociedade contemporânea, é um método de formação humana que se contrapõe àquela derivada do trabalho alienado, da divisão social do trabalho e das relações que caracterizam a burguesia.

Em síntese, Frigotto (1996) entende que a educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois eles não são simplesmente dados pela natureza. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico.

Já Manacorda (2010) defende que Marx não fez uma definição específica sobre o conceito de omnilateralidade, o autor compreende que este termo como significação de abolição das limitações estabelecidas pela sociedade capitalista e esta abolição deve ser profunda e significativa, sendo capaz de abalar variados aspectos da formação da condição humana e acadêmica, indo além do âmbito da moral, ética e do trabalho intelectual para abranger as emoções, a sensibilidade e a afetividade do indivíduo.

Por isso, Santos (2023a) salienta que é a partir do conceito de omnilateralidade, os educandos da licenciatura em educação do campo vivenciam a

sua formação em variados espaços de produção de conhecimento e também das experiências da vida em comunidade durante o Tempo Comunidade – TC, quanto das variadas relações que se estabelecem em Tempo Universidade (TU).

Para Ciavatta (2014), a educação do campo é apresentada e tem características de uma educação capaz de contribuir para a formação omnilateral dos sujeitos do campo. Na história da formação omnilateral, especificamente na Rússia, no ano de 1917, desde o início dessa formação sempre foi aderir ao trabalho como princípio educativo, o que fez que os primeiros educadores da Revolução Russa em 1917 demandaram a necessidade da transformação de todas as escolas em escolas unitárias de trabalho.

Segundo Figueiredo e Silva (2020), o trabalho como princípio educativo ocupa lugar principal na educação do campo. Para a aplicação desse tipo de educação no Brasil, foi desenvolvida a pedagogia da alternância, que é uma pedagogia que busca manter o/a estudante integrado em seu ambiente de estudo, trabalho e vida, em que o trabalho ocupa um lugar absolutamente prioritário nesta prática pedagógica e também no processo de ensino-aprendizagem do aluno do campo. Esse processo busca superar uma formação que seja apenas intelectual e que mantém forte a dicotomia entre o estudo de caráter intelectual e o trabalho manual.

Já Ciavatta (2014) cita que a ideia de uma formação omnilateral tem início na proposta marxiana de educação, de acordo com essa proposta, o que se busca é a união entre a teoria e a prática e, também a união entre o estudo e o trabalho, apontando a superação das relações sociais baseadas na divisão social do trabalho e também a divisão do indivíduo.

Seguindo Figueiredo e Silva (2020), a educação rural está historicamente conectada à manutenção do projeto de poder da elite no Brasil que busca manter os trabalhadores no campo, submissos ao capitalismo, mantendo os privilégios dessa elite ao invés de focar no progresso humano. Porém, a educação do campo trabalhando no conceito de omnilateralidade é emancipadora e parte do reconhecimento da participação do sujeito do campo em seu fazer educativo e no trabalho, valorizando sua cultura, saberes e trajetórias.

Na obra *Contribuições da educação do campo para uma formação omnilateral*, Figueiredo e Silva (2020) apontam que a educação do campo é um tipo de educação diferente da educação rural, pois a educação do campo valoriza a

realidade campesina e dos sujeitos do campo. Existe a valorização da identidade do camponês, do território que ele ocupa e de seu modo de vida e, por isso, um caráter ético e também político do ato de educar. Desse modo, a educação do campo também contribui para uma formação concretamente omnilateral dos sujeitos do campo.

Por isso, tendo a educação do campo surgido justamente a partir das reivindicações de políticas públicas por parte de órgãos sindicais, movimentos de trabalhadores, MST e movimentos quilombolas e comunidades indígenas, o aspecto ético, político e pedagógico da educação sempre esteve presente na atuação dos indivíduos que estiveram envolvidos e participado em favor da educação do campo.

Nesse sentido, Santos (2023a) destaca que

A formação de educadores na Licenciatura em Educação do Campo é parte deste conjunto de superação e desafios e esta formação se situa no âmbito da Epistemologia da Práxis, tendo em seu objetivo a formação do educador na dimensão omnilateral na perspectiva do Intelectual Orgânico. (Santos, 2023a, p. 31).

A formação omnilateral, portanto, se compromete com a transformação tanto da sociedade quanto do indivíduo, estabelecendo como meta primordial o abandono do paradigma de produção centrado no capital. A educação do campo e o conceito de escola unitária, desenvolvido por Antonio Gramsci na obra de Manacorda (1990), encontram-se estreitamente relacionados, uma vez que ambos buscam promover uma educação omnilateral, que considere todos os aspectos da vida humana e social.

De acordo com Sousa (2012), a Escola Unitária é uma proposta de Antônio Gramsci, desenvolvida no contexto do cárcere, esboçada, com maior sistematicidade, no Caderno 12, de 1932, no qual explicita um projeto universal e omnilateral de formação humana, apoiado na filosofia da práxis, ou seja, na formação de uma concepção de mundo capaz de concretizar uma nova relação do homem com o mundo e o mundo com ele mesmo, através da junção e unificação entre ensino e trabalho.

Ou seja, a perspectiva de Gramsci, no texto que discorre sobre, a "escola unitária", Martins (2021) enfatiza que essa escola há uma concepção de educação que busca a superação das dicotomias e divisões sociais, culturais e intelectuais. Ela propõe uma educação que integra diferentes campos do conhecimento, classes sociais e culturais.

O propósito da abordagem gramsciana da educação não se restringia apenas à preparação para o trabalho, mas também incluía a criação de uma cultura independente da cultura burguesa.

Os espaços educativos deveriam contribuir para a conexão entre a teoria e a prática, formando a práxis. A concordância entre trabalho intelectual e o trabalho manual é a base para uma atividade prática contínua e inovadora que modifica não só o mundo físico, educacional e também o social, constituindo um novo modo de ver o mundo à sua volta.

Sendo assim, a formação omnilateral é uma formação do futuro que se dá a partir da superação das relações sociais que se estabelecem no e com o capitalismo. Porém, isso não quer dizer que devemos nos afastar do compromisso com esse tipo de formação. Ainda que tendo a clareza de que possuímos apenas os germes do tipo de educação que buscamos construir, devemos estar comprometidos com esse trabalho que tem como seu principal objetivo construir um processo de conscientização que permita a luta dos filhos da classe trabalhadora por mudanças de caráter estrutural que apontem para uma formação omnilateral.

### **3.2 Educação Politécnica**

Neste tópico serão apresentados alguns pressupostos da educação politécnica, com o intuito de contribuir para o aporte teórico da pesquisa.

Para Della Fonte (2018), entende que a relação entre formação humana e trabalho é uma das funções realizadas há anos pela humanidade. De acordo com a mesma autora, a organização de vida do ser humano é estruturada ao que o ser humano produz para atender às suas necessidades e a combinação relacional dessa produção (relações sociais, relações com a natureza e relações com o trabalho).

Neste sentido, a ação que caracteriza o humano em produzir a sua vida se chama trabalho e a formação do homem apenas é possível devido ao trabalho. Della Fonte (2018) contextualiza que ao longo da história, o trabalho no sentido ontológico, ou seja, aquele trabalho fundamental realizado por seres humanos e que envolve transformação da natureza e produz bens ou serviços para atender às necessidades da sociedade, está sendo submetido aos interesses e demandas do capital.

Com o avanço da tecnologia, o ambiente de trabalho tem passado por transformações significativas, especialmente no que diz respeito à fragmentação e à alienação das atividades laborais.

Como dialoga Antunes (2015, p. 21), "o sistema de metabolismo social do capital nasceu como resultado da divisão social que operou a subordinação estrutural do trabalho ao capital." Com o desenvolvimento tecnológico, o trabalho vem sendo fragmentado e alienado, tornando as pessoas estranhas ao próprio objeto em produção. A fragmentação ocorre quando tarefas complexas são divididas em partes menores e atribuídas a diferentes indivíduos ou equipes, muitas vezes utilizando tecnologias automatizadas e sistemas especializados. Isso resulta em uma visão limitada e segmentada do processo produtivo, onde cada trabalhador pode estar focado apenas em uma etapa específica, perdendo a visão geral do produto final.

Conforme Félix (2021, p. 198), "o avanço tecnológico a serviço do capital gera um conjunto de novos problemas sem a solução dos antigos; o desemprego é um exemplo disso, assim como o subdesenvolvimento crônico e a precarização das condições de trabalho." A precarização das condições de trabalho, também, é um desafio significativo, com muitos trabalhadores enfrentando condições laborais instáveis, baixos salários e falta de proteções adequadas, especialmente em setores onde a automação e a tecnologia substituem o trabalho humano.

Ampliando a discussão, Antunes (2018) reforça que

o infoproletariado parece exprimir muito mais uma nova condição de assalariamento no setor de serviços, sujeito à exploração do seu trabalho, desprovido do controle e da gestão do seu labor e vem crescendo exponencialmente, desde que o capitalismo fez deslanchar a chamada era das mutações tecnológico-informacionais-digitais (Antunes, 2018, p. 83).

Neste cenário, ao trabalhar em processos de conscientização e educação do trabalhador, é necessário construir e constituir uma formação politécnica.

Em sua obra, Saviani (1989, p. 17) discorre que "a noção de politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno". Ou seja, a politecnicidade é definida como uma visão emancipadora e de liberdade ao estudante e ao trabalhador, em um caminho de busca para o fim das divisões de classes na sociedade.

Para complementar o conceito de politecnia e sua etimologia, Machado (1991) salienta que,

a palavra tecnia está dentro da questão da politecnia no sentido de construção. Vem do grego tecnia e significa construção. Poli é realmente isso, várias, múltiplas. Quando utilizamos a expressão ensino politécnico, estamos adjetivando a palavra ensino. (Machado, 1991, p. 54-55).

A expressão politecnia, portanto, somente será posta em prática pelo ensino e pela educação, quando for possível a formação em suas múltiplas dimensões e superação da divisão social do trabalho, no sentido voltado à formação humana em todos os seus aspectos. A politecnia é um dos princípios que norteiam os currículos, os projetos políticos-pedagógicos e a formação de alunos e professores da educação do campo. De acordo com Andrioni, Machado e Silva (2018):

A formação politécnica é um dos princípios da Educação do Campo, educação essa protagonizada pelo Movimento Sem Terra, tanto nas escolas de assentamento como na escola itinerante. Ali a articulação entre a produção de pequenos trabalhos, formação intelectual e princípios gerais dos processos de produção, apontam para uma organização social que supere os princípios de alienação econômica, cultural, educacional e política (Andrioni, Machado e Silva, 2018, p. 180).

A educação do Campo proporciona, então, oportunidades de aprendizagem que estejam alinhadas com as demandas e necessidades das comunidades rurais, preparando os estudantes para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades presentes em seu ambiente. Como destaca Molina (2017),

ao contrário da lógica da escola capitalista, a Educação do Campo tem-se pautado por uma matriz formativa ampliada que comporta diferentes dimensões do ser humano. Nessa perspectiva, a escola deve desenvolver com extrema competência o intelecto dos sujeitos que educa, mas não pode se furtar a trabalhar igualmente a formação de valores, o desenvolvimento político, ético, estético e corpóreo de seus educandos. (Molina, 2017, p. 591).

Neste sentido, Andrioni, Machado e Silva (2018) salientam que

O projeto de Educação do Campo foi sendo postergado, ou seja, a Educação do Campo só passou a ter visibilidade como política pública a partir das manifestações dos movimentos sociais que visualizam a possibilidade de efetivação de outro projeto de educação escolar (Andrioni, Machado e Silva, 2018, p. 181).

Por isso, é necessário que a escola possibilite que o desenvolvimento dos conhecimentos e dos princípios da organização do trabalho e das técnicas de produção, mas que também seja proposto se apropriar dos bens produzidos e que se desenvolva continuamente as capacidades de pensar, entender a realidade e

realizar uma interferência histórica e real. Ou seja, é necessário criar condições para uma formação politécnica.

Como aponta Frigotto (2012), uma educação politécnica significa:

[...] um novo projeto societário que libere o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura e as relações humanas em seu conjunto dos grilhões da sociedade capitalista; um sistema que submete o conjunto das relações de produção e relações sociais, educação, saúde, cultura, lazer, amor, afeto e, até mesmo grande parte das crenças religiosas à lógica Mercantil (Frigotto, 2012, p. 267).

Figliuolo (2010) destaca que a politecnicidade deve ser tratada como um domínio de conhecimentos científicos, de variadas técnicas que se concretizam como um processo de trabalho produtivo moderno.

Nesse sentido, para Carvalho (2023), a formação com base na politecnicidade deve ser tratada como uma proposta e viés na concepção omnilateral, ou seja, que busca formar o indivíduo integralmente, onde homens e mulheres não sejam fragmentados e também não se deixem ser fragmentados. Portanto, a educação fundamentada na politecnicidade, visa elevar a classe trabalhadora através da integração do trabalho produtivo, educação intelectual, exercício físico e instrução politécnica.

Nesse contexto, Carvalho (2023) evidencia que a formação abrangente necessária para a classe trabalhadora seria proporcionada pela abordagem politécnica, reforçando de maneira clara e propositiva que a concepção de formação humana integral pode ser plenamente contemplada pelo conceito de politecnicidade.

A dimensão intelectual, em sua essência, denota uma relação que deve abarcar integralmente as diversas áreas do conhecimento, uma vez que a classe trabalhadora precisa e tem o direito de adquirir o domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos que sustentam e elucidam o trabalho produtivo, bem como as interações e experiências vivenciadas pelos indivíduos.

Nessa direção, Kuenzer (2002) aponta que

A politecnicidade supõe uma nova forma de integração de vários conhecimentos, que quebra os bloqueios artificiais que transformam as disciplinas em compartimentos específicos, expressão da fragmentação da ciência. [...] Nessa concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história (Kuenzer, 2002, p. 87).

Entendemos que a educação do campo tem como objetivo principal examinar e investigar os contrastes das sociedades atuais e aproximar as instituições educativas para o desafio de formar cidadãos capazes de lutar pelas causas sociais, em direção a outro modo de produção e construir outras formas de sociedade. A prática pedagógica, portanto, deve ser impregnada de criatividade e fomentar o despertar da curiosidade.

Brighente e Mesquida (2016) assinalam a promoção por uma educação libertadora, conscientizadora e aberta, distanciando-se de uma visão educacional que tenha a sufocar, oprimir e manipular. É crucial evitar uma concepção distorcida da educação, alheia à realidade, que não contribua para transformações significativas, que não estimule a criação e que menospreze o conhecimento. Nas palavras de Paulo Freire (1978),

"Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros" (Freire, 1978, p. 81).

Ao concluir essa seção, apreendemos que a politecnia, como conceito educacional, destaca-se por sua abordagem holística e integradora, que valoriza a formação em múltiplas competências técnicas e práticas. Ao incentivar uma educação que não se limita à teoria, mas que também prepara os estudantes para aplicar seus conhecimentos de forma prática e interdisciplinar, a politecnia promove uma visão mais ampla e preparatória para os desafios contemporâneos do mercado de trabalho. Essa abordagem não apenas enriquece a formação acadêmica, mas também fortalece a capacidade dos indivíduos de enfrentar as demandas complexas da sociedade moderna, contribuindo para um maior desenvolvimento pessoal e profissional.

#### **4 PERCURSO METODOLÓGICO**

Este capítulo destaca o método utilizado, os participantes e os procedimentos adotados na pesquisa, que serviram como ferramentas para atingir o objetivo geral

desta dissertação. Um trabalho científico deve incluir os fundamentos metodológicos empregados, especificando como a pesquisa foi estruturada e conduzida.

Nesta pesquisa, utilizamos uma abordagem metodológica qualitativa, pois essa abordagem se propõe a entender e identificar como a utilização das tecnologias digitais da informação na educação do campo e a inclusão digital, podem criar habilidades de pensamento crítico. Segundo Minayo (2001),

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 21-22).

Como foi dito, a pesquisa qualitativa tem questões muito particulares. Para enriquecer o conceito de metodologia qualitativa, Lüdke e André (2013) reforçam que:

[...] o estudo qualitativo, se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. (Lüdke e André, 2013, p. 20).

Essa pesquisa é classificada de natureza aplicada, pois se apoia em estudos anteriores e objetivou a criação de conhecimento da prática, compreendendo problemas reais e desenvolver e propor um produto educacional de forma a resolver o problema que foi identificado no problema de pesquisa.

Para Thiollent (2022), a pesquisa aplicada deve focar em questões atuais, identificar problemas e encontrar supostas soluções e salienta que este tipo de pesquisa envolve:

problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Ela está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções. Responde a uma demanda formulada por “clientes, atores sociais ou instituições” (Thiollent, 2022, p.36)

A caracterização desta pesquisa, por sua vez, é um estudo de caso com ênfase à técnica exploratória, que se caracteriza pelo interesse, envolvimento e familiaridade do pesquisador com o público alvo e também por uma pesquisa bibliográfica.

Lüdke e André (2013) enfatizam que o estudo de caso pode ser simples e específico. O caso é sempre delimitado e deve ter as suas formas bem definidas no

desenrolar do estudo, pois tem interesse próprio e único, ou seja, quando se deseja pesquisar ou estudar algo singular, único e que tenha valor próprio, deve-se escolher o estudo de caso. De acordo com Gil (2017), a utilização do estudo de caso voltado para estudos exploratórios é importante para fornecer respostas relativas a causas de determinados fenômenos.

Yin (2015) reforça que:

o estudo de caso é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (Yin, 2015, p. 39).

Yin (2015) evidencia que a escolha de um estudo de caso é utilizado para encontrar respostas sobre as questões e utilizar as expressões "por quê" e "como" e também quando o pesquisador tem pouco gerenciamento sobre os eventos da pesquisa.

Sobre o método, a metodologia e a abordagem da pesquisa, os procedimentos metodológicos adotados incluem revisão de literatura e pesquisa de campo. O embasamento teórico guiou-se pela literatura das áreas de conhecimento abordadas, com ênfase nos conceitos de Educação do Campo, Políticas Públicas para Educação do Campo e Inclusão Digital e abordaram diversas perspectivas de diferentes autores sobre os temas.

#### **4.1 Campo da pesquisa**

A área de estudo desta pesquisa concentra-se na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília (UnB), um curso que visa formar educadores capazes de atuar em contextos rurais, respeitando as especificidades sociais, culturais e econômicas dessas comunidades. A Educação do Campo, enquanto área acadêmica, busca promover o diálogo entre os saberes tradicionais e as práticas pedagógicas formais, oferecendo uma formação que contribua para o desenvolvimento sustentável e social das populações rurais.

Essa licenciatura se insere em um contexto educacional e geográfico desafiador, onde os estudantes, em sua maioria oriundos de áreas rurais, enfrentam dificuldades relacionadas ao acesso à educação de qualidade e à inclusão digital. A carência de infraestrutura tecnológica e o acesso limitado a ferramentas digitais são

fatores que afetam diretamente a formação acadêmica e profissional desses futuros educadores.

O curso, em sua proposta, integra a realidade do campo ao ensino superior, tem a responsabilidade de oferecer ferramentas que permitam a esses alunos desenvolverem competências pedagógicas voltadas para a educação de suas comunidades, muitas vezes desprovidas de recursos tecnológicos adequados.

Portanto, a área de estudo abrange não apenas o ambiente acadêmico da Universidade de Brasília, mas também as realidades rurais de onde os discentes provêm, analisando como esses contextos se relacionam com o uso das TDICs e como essas tecnologias podem ser ferramentas essenciais para a formação e atuação dos educadores do campo. A pesquisa visa contribuir para a melhoria das condições de ensino e aprendizado, propondo soluções para minimizar as desigualdades tecnológicas e promover uma educação mais inclusiva e eficiente nas áreas rurais.

#### **4.2 Participantes da pesquisa**

Os participantes desta pesquisa são discentes da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília (UnB), um curso que se propõe a formar professores capazes de atuar em comunidades rurais, respeitando as especificidades culturais, sociais e econômicas desses territórios. Esses estudantes vêm de diferentes regiões do campo e enfrentam desafios significativos, tanto no acesso à educação superior quanto na inclusão digital, tema central desta pesquisa.

Como futuros educadores do campo, os discentes demonstram grande interesse em compreender e integrar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) em seu processo de formação, mas muitos enfrentam dificuldades relacionadas à infraestrutura tecnológica. Grande parte desses estudantes depende exclusivamente de dispositivos como celulares para acessar a internet e realizar atividades acadêmicas, enfrentando limitações que afetam diretamente seu desempenho. Além disso, a falta de acesso à internet de qualidade em suas residências e a carência de equipamentos adequados, como computadores, refletem as barreiras tecnológicas enfrentadas por essas comunidades rurais.

Outro aspecto importante observado entre os discentes da Licenciatura em Educação do Campo é a busca por capacitação no uso de TDICs, visto que muitos se consideram iniciantes no manuseio dessas tecnologias. A formação em TDICs é vista por eles como fundamental não só para sua própria aprendizagem, mas também como um recurso pedagógico importante para a futura atuação como professores em áreas rurais. Entretanto, a pesquisa também revelou que poucos desses discentes tiveram acesso a cursos de capacitação, apontando para a necessidade de mais investimentos e iniciativas que promovam a inclusão digital dessas populações.

De maneira geral, os discentes da Licenciatura em Educação do Campo da UnB enfrentam desafios particulares em relação à inclusão digital e à utilização de TDICs, mas mostram grande potencial e disposição para integrar essas ferramentas em suas práticas pedagógicas. O papel da universidade em proporcionar suporte e oportunidades de formação digital é crucial para que esses futuros professores possam atuar de forma eficaz e inclusiva nas comunidades rurais.

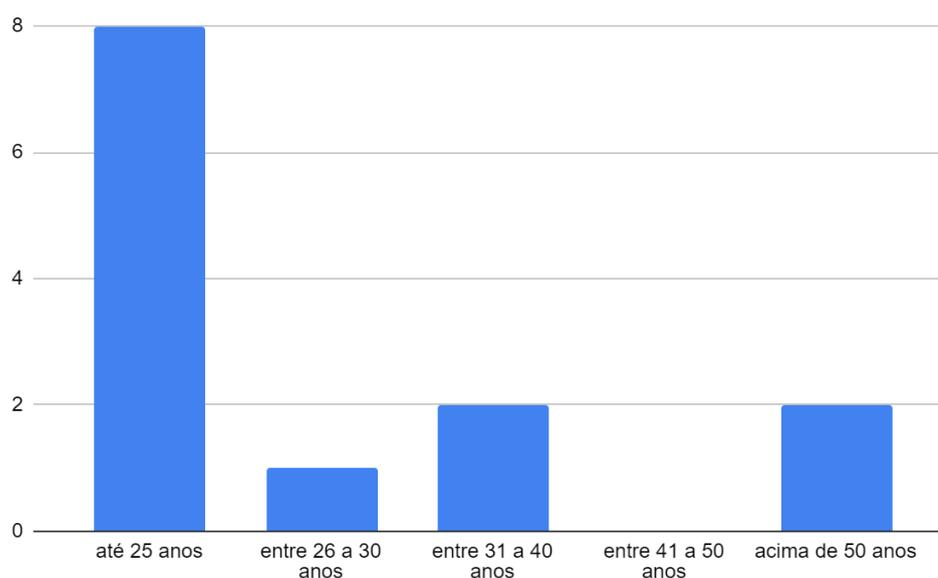
Os participantes da pesquisa foram discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, foram convidados por fazerem parte do público alvo da pesquisa – alunos/as que frequentam a Educação do Campo. O contato direto com esses/as alunos/as é importante para entendermos como é que se dá a relação destes/as com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

Esta seção foi desenvolvida para conhecer os/as participantes da pesquisa e coletar os dados demográficos. Foram coletados dados sobre idade, gênero, se é casado ou não, têm ou não filhos, se exerce alguma atividade laboral e também o nome da comunidade que o participante reside. Foi solicitado também uma questão sobre o ambiente que cursou o ensino médio, se havia ou não computadores e acesso à internet naquele ambiente escolar.

Com base em Medeiros (2019), compreender o perfil sociocultural é entender como o conjunto de características sociais e culturais que dizem respeito a um grupo de indivíduos, as quais podem tanto aproximá-los quanto diferenciá-los de outros grupos, enquanto coletivo humano inserido em um determinado contexto histórico e temporal. Nesse sentido, analisamos o perfil sociocultural de estudantes provenientes de áreas rurais, que representam os povos do campo e discentes da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília.

**Faixa etária dos Participantes:** A distribuição etária dos participantes foi diversificada, com a maioria concentrada na faixa jovem, 8 (oito) participantes até 25 anos, 1 (um) participante 26 a 30 anos, 2 (dois) participantes da faixa de 31 a 40 anos, não houve nenhum participante pertencente à faixa etária de 41 a 50 anos e 2 (dois) participantes acima de 50 anos.

**Gráfico 1:** Faixa etária dos Participantes



**Fonte:** Produção do Pesquisador (2024)

A predominância de jovens na amostra destaca uma concentração na faixa etária de até 25 anos, enquanto participantes acima de 50 anos também representam uma parcela significativa. Ao compararmos os dados sobre a faixa etária dos discentes participantes da LEDOC/UnB com o estudo de Gatti e Barretto (2009), percebemos que a realidade desse curso não se distancia das demais licenciaturas no Brasil. Na pesquisa de Gatti e Barretto (2009), 46% dos alunos de licenciatura, incluindo cursos específicos e Pedagogia, estão na faixa etária de 17 a 24 anos, 30% têm entre 25 e 29 anos, e 21% se encontram na faixa etária de 30 a 39 anos. Isso corrobora com a esta pesquisa, mostrando que a Licenciatura em Educação do Campo não é diferente e também com base nisso, podemos entender que as políticas afirmativas, com foco específico na Educação do Campo, estão desempenhando um papel crucial na transformação do cenário da Educação

Superior no Brasil. Isso se dá pela inclusão de novos estudantes que estão conseguindo superar os desafios relacionados à sua ambientação no campo e ingressar em universidades públicas.

**Gênero dos Participantes:** Em relação ao gênero, a pesquisa mostrou uma maior representatividade feminina:

A composição dos participantes desta pesquisa revela uma predominância feminina, com 76,9% dos indivíduos identificando-se como mulheres (10 participantes), enquanto 23,1% se identificam como homens (3 participantes). Essa distribuição de gênero pode refletir aspectos específicos da área de estudo e sugere uma representação majoritária feminina entre os envolvidos, oferecendo uma perspectiva qualitativa que valoriza as vivências e percepções predominantemente femininas no contexto investigado.

**Tabela 1:** Faixa etária dos Participantes

Dados sociodemográficos dos participantes da pesquisa		
Idade	até 25 anos	61,5%
	26 a 30 anos	7,7%
	31 a 40 anos	15,4%
	41 a 50 anos	0 %
	Acima de 50 anos	15,4%
Gênero	Feminino	76,9%
	Masculino	23,1%
Atividade Laboral	Não trabalha	76,9%
	Possui atividade Laboral	23,1%

**Fonte:** Produção do Pesquisador (2024)

Esses dados evidenciam uma participação considerável de mulheres. No estudo de Gatti e Barretto (2009), é mencionado que, desde o surgimento das primeiras escolas normais, iniciou-se no Brasil o processo de ingresso das mulheres no magistério básico. A profissão docente foi associada a uma extensão das atividades maternas, sendo vista pela sociedade brasileira como uma escolha

natural para as mulheres. Como resultado, a carreira docente na Educação Básica do país se expandiu com um padrão claramente segmentado em termos de gênero.

Barbosa (2012) e Ângelo (2013) investigaram os cursos de licenciatura em Educação do Campo e observaram que prevalece o sexo feminino no corpo discente e destacam que o gênero feminino nas licenciaturas é de grande relevância no contexto educacional e acadêmico, especialmente considerando a trajetória histórica das mulheres na educação. Tradicionalmente, as licenciaturas — cursos voltados à formação de professores — sempre foram ocupadas em sua maioria por mulheres.

Esse fenômeno pode refletir, em parte, a construção social do papel feminino associado ao cuidado e à educação, reforçando estereótipos de gênero que vinculam a mulher a funções mais ligadas à docência e ao ensino infantil e básico. Portanto, embora a presença feminina seja marcante nas licenciaturas, ainda há um longo caminho para que essa representatividade se traduza em equidade real no campo educacional. O enfrentamento aos estereótipos de gênero e a criação de oportunidades de desenvolvimento profissional para as mulheres são fundamentais para a construção de um sistema educacional mais justo e igualitário.

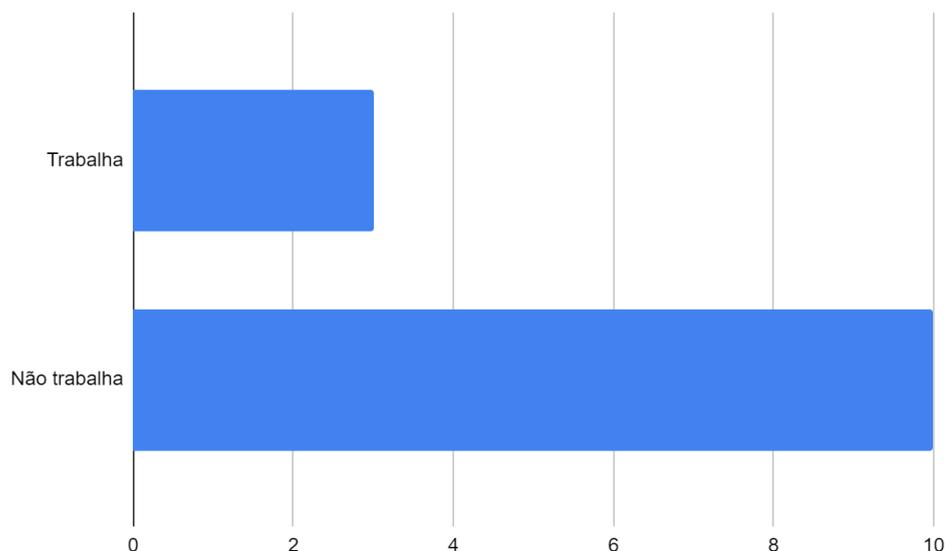
Carvalho (1996), Louro (1997) e Cunha (2012), com base em pesquisas sobre o processo histórico de feminização do magistério no Brasil, destacam que, a partir do século XIX, a profissão de professor passou a ser um símbolo do trabalho realizado pelas mulheres. Devido a questões de poder, dominação e hierarquização ao longo da história entre diferentes grupos sociais e culturais, e especialmente em relação à divisão de trabalho entre homens e mulheres no país, certas profissões, que inicialmente eram dominadas por homens — como o magistério, que durante o período colonial, com os jesuítas, era exercido majoritariamente por homens — tornaram-se um marco do trabalho feminino.

Ao analisar as desigualdades de gênero nos contextos de educação e também no campo, Valadão (2014) aponta a existência de duas formas de opressão, onde a mulher na sociedade patriarcal e a da camponesa, ambas relacionadas ao avanço do capitalismo e à predominância de uma classe social, seja por gênero ou identidade, destacando as dificuldades enfrentadas pelas mulheres camponesas, historicamente oprimidas pela cultura patriarcal. No entanto, Barros (2004) argumenta que, apesar das adversidades decorrentes de suas condições sociais, econômicas e culturais, as mulheres do campo veem no curso

superior uma ferramenta para redefinir suas trajetórias, abrindo caminho para um futuro diferente do vivido por suas mães e avós.

**Ocupação (Trabalho):** A grande maioria dos participantes declarou não estar inserida no mercado de trabalho:

**Gráfico 2:** Ocupação (trabalho)



**Fonte:** Produção do Pesquisador (2024)

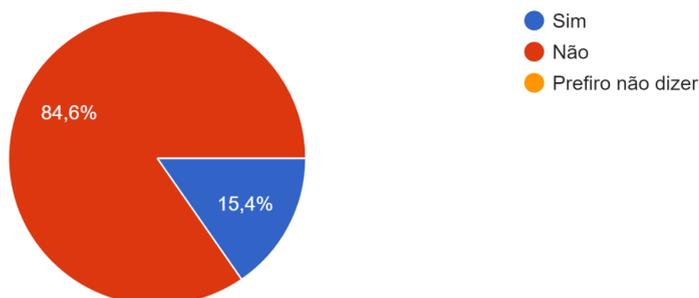
- 10 (dez) participantes, ou seja, 76,9% não exercem nenhuma atividade laboral.
- Apenas 3 (três) participantes, 23,1% estão empregados em alguma função.

É necessário entender que a Educação do Campo, em seu recente processo de inserção no ambiente escolar e na dinâmica de sua consolidação, ocorre de maneira contínua, transformando o cenário universitário. Lopes e Da Rocha Vieira (2022) observam que a chegada de estudantes de diferentes regiões cria salas de aula diversificadas, promovendo o contato com outras vivências e permitindo uma ampliação da perspectiva sobre a própria realidade. Já segundo Arroyo (2010), estes cursos abrangem uma diversidade social que os cursos tradicionais de licenciatura ainda não possuem. Assim, essas experiências podem oferecer à

universidade um processo de democratização que inclua diversos grupos, respeitando suas particularidades.

**Estado Civil:** Quanto ao estado civil, a maioria dos participantes não são casados/as.

**Gráfico 3:** Estado Civil



**Fonte:** Produção do Pesquisador (2024)

- 84,6% dos participantes são solteiros ou não casados.
- 15,4% dos participantes são casados.

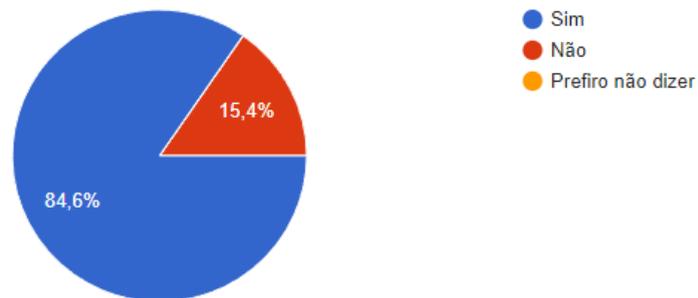
Essa predominância de participantes solteiros pode refletir tendências sociodemográficas da amostra ou características culturais e regionais.

**Presença de Filhos:** Um aspecto relevante da pesquisa foi a questão sobre a presença de filhos:

**Gráfico 4:** Possui Filho

### 5. Você possui filho(a) ?

13 respostas



Fonte: Produção do Pesquisador (2024)

- **84,6%** dos participantes declararam ter pelo menos um filho.
- **15,4%** afirmaram não ter filhos.

Marcelino e Melo (2018) destacaram que 62% dos alunos que desistiram do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFPI de Teresina tinham uma família própria, e esse fator influencia na decisão de abandonar os estudos para priorizar o sustento da família. No caso de mulheres casadas com filhos pequenos, o apoio familiar, especialmente do parceiro, é fundamental para garantir o acesso, a permanência e a conclusão do curso. Segundo Froes (2017), a discordância do cônjuge pode levar ao abandono do curso ou até mesmo impedir que jovens casadas se matriculem, já que essas mulheres temem perder o casamento devido ao tempo de afastamento exigido pelos estudos.

A análise dos dados revela uma predominância de participantes jovens, majoritariamente do sexo feminino, sem vínculos empregatícios e que, em sua maioria, são solteiros e possuem filhos. Essas informações são cruciais para entender o perfil da amostra e as possíveis implicações desses fatores nas conclusões da pesquisa.

A pesquisa, também, identificou as comunidades onde os participantes residem. Verificamos que há um foco em regiões rurais e quilombolas, em especial na região do estado de Goiás e áreas adjacentes. A identificação dessas comunidades foi crucial para entender o contexto sociocultural e as condições de vida dos participantes, fornecendo dados relevantes para análises.

Esses resultados estão em consonância com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), que definem o campo como um espaço caracterizado pela diversidade geográfica e cultural, composto por agricultores familiares, trabalhadores rurais sem-terra, quilombolas, assalariados rurais, povos da floresta, ribeirinhos, pescadores, extrativistas, entre outros.

Os dados coletados também revelaram uma diversidade geográfica, com predominância de participantes residentes em comunidades tradicionais, principalmente quilombolas. A seguir, estão listadas as principais localidades indicadas pelos participantes:

**Quadro 2:** Comunidades Campesinas dos Participantes

<p><b>Povoado São José, Goiás</b></p> <p>Um dos locais mencionados na pesquisa, o Povoado São José, é uma pequena comunidade localizada em Goiás, que possui características rurais e possivelmente é associada a atividades agrícolas.</p>
<p><b>Pequeno Willian, Planaltina - DF</b></p> <p>Outra comunidade identificada é o Pequeno Willian, situado em Planaltina, no Distrito Federal. Este local é caracterizado por um estilo de vida rural em uma região próxima à capital do país.</p>
<p><b>Comunidade Kalunga, Vão de Almas - Cavalcante, Goiás</b></p> <p>Uma das comunidades mais mencionadas, a Comunidade Kalunga do Vão de Almas, está localizada em Cavalcante, Goiás. Essa comunidade quilombola é uma das maiores e mais tradicionais do Brasil, preservando sua herança cultural e histórica.</p>
<p><b>Comunidade Quilombola Kalunga, Vão de Almas</b></p>

Mais uma menção à Comunidade Kalunga do Vão de Almas, reforçando a importância e a presença expressiva de moradores dessa região na amostra da pesquisa.

#### **Buritis, Minas Gerais**

Um participante mencionou residir em Buritis, no estado de Minas Gerais. Embora fora do estado de Goiás, esta localidade é conhecida por suas áreas rurais e proximidade com o Cerrado.

#### **Comunidade Kalunga, Vão de Almas – Fazenda Terra Vermelha, Cavalcante, Goiás**

Outro residente da Comunidade Kalunga do Vão de Almas especificou a Fazenda Terra Vermelha como sua área de residência, indicando uma subdivisão territorial dentro da comunidade quilombola.

#### **Fazenda Areia / Comunidade Kalunga, Cavalcante, Goiás**

A Fazenda Areia, situada dentro da Comunidade Kalunga em Cavalcante, foi mencionada, destacando mais uma área quilombola dentro do Vão de Almas.

#### **Riachão, Teresina de Goiás**

Um participante indicou que reside na localidade de Riachão, situada em Teresina de Goiás, uma região rural próxima ao Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros.

#### **Comunidade São José**

Além do Povoado São José, outro participante também identificou residir em uma comunidade com o mesmo nome, embora não tenha sido especificado se é a mesma localidade.

#### **Comunidade Kalunga, Vão das Almas - Cavalcante, Goiás**

Mais uma menção à Comunidade Kalunga do Vão das Almas, reforçando sua representatividade na amostra da pesquisa.

**Comunidade Kalunga, Vão do Moleque – Cavalcante, Goiás**

A Comunidade Kalunga do Vão do Moleque, localizada em Cavalcante, Goiás, foi mencionada, destacando mais uma área quilombola importante dentro do território Kalunga.

**Fonte:** Produção do Pesquisador (2024)

A pesquisa indicou que a maioria dos participantes reside em comunidades tradicionais quilombolas, especialmente na Comunidade Kalunga, localizada em diferentes áreas de Cavalcante, Goiás. A diversidade das localidades demonstra uma forte ligação dos participantes com regiões rurais e quilombolas, sendo a Comunidade Kalunga do Vão de Almas a mais citada. Esses dados foram fundamentais para compreender o contexto socioeconômico e cultural dos participantes, permitindo análises aprofundadas sobre suas condições de vida e desafios locais.

Assim, é relevante analisar a relação dos estudantes com o espaço camponês, já que a formação da identidade camponesa envolve, entre outros aspectos, uma especificidade territorial. Como afirma Haesbaert (2004), não é possível definir o indivíduo, o grupo, a comunidade, a sociedade sem inseri-los em um contexto geográfico e territorial. Ao associar identidade e território, destacam-se as marcas materiais e imateriais que se formam a partir da interação desses sujeitos com o campo, a terra e a cultura camponesa. Não se trata de reforçar a dicotomia entre campo e cidade, rural e urbano, mas de preservar suas diferenças, reconhecendo as relações de dependência e complementaridade que permeiam os diferentes territórios.

### 4.3 Caracterização do local da pesquisa

A escolha da Licenciatura em Educação do Campo com foco nas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como tema de pesquisa surgiu da necessidade de investigar e contribuir para um campo educacional historicamente marginalizado no Brasil.

A Educação do Campo se depara com desafios únicos, relacionados não apenas às questões geográficas e sociais, mas também ao acesso desigual à tecnologia e à inclusão digital. Como Analista de TI da Universidade de Brasília, o interesse nesse tema veio do desejo de compreender as dificuldades enfrentadas por estudantes que atuam nas áreas rurais, onde a integração das TDICs ainda é limitada e enfrenta obstáculos específicos.

Os desafios da inclusão digital no contexto da Educação do Campo são profundos. Muitas comunidades rurais sofrem com a falta de infraestrutura tecnológica básica, como internet de qualidade e acesso a dispositivos adequados para o aprendizado.

Além disso, a formação técnica e o domínio de ferramentas digitais por parte dos discentes é uma barreira significativa, agravada pela carência de capacitações específicas e contínuas na área. As dificuldades financeiras e a distância dos grandes centros urbanos também restringem o acesso a cursos de formação em TDICs, o que amplia a exclusão digital e afeta diretamente a qualidade da educação oferecida nas regiões do campo.

Neste contexto, investigar as TDICs na Educação do Campo visa, não apenas a identificação dos problemas, mas a busca por soluções práticas que possam minimizar essa exclusão digital e promover uma educação mais inclusiva e conectada com as demandas contemporâneas. A escolha do tema também reflete o compromisso com a luta por uma educação que dialogue com a realidade dos povos do campo, ao mesmo tempo em que integra o uso consciente e eficiente das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando novas oportunidades para estudantes e professores que atuam em regiões rurais.

#### **4.4 Instrumento de coleta de dados**

Foi desenvolvido um questionário com 37 questões, aplicado online na plataforma *Google Forms*, desenvolvido com 34 (trinta e quatro) questões objetivas e 3 (três) questões subjetivas.

Gil (2008, p. 121) define o questionário “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas”. Assim, nas pesquisas de campo, torna-se um instrumento tangível que materializa e permite o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

A aplicação de questionário semiestruturado com os discentes da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília permitiu identificar e analisar a percepção deles sobre seus conhecimentos em Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, saber se houve capacitação em manusear sistemas e ferramentas de TDICs e entender quais principais sistemas de TDICs são utilizados por estes alunos/as e a frequência e quais principais sistemas e ferramentas que os discentes utilizam.

O instrumento (Anexo I) é composto por quatro etapas: a primeira envolve uma carta convite e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); a segunda possui questões sobre o curso de Licenciatura em Educação do Campo; a terceira parte consta de dados demográficos dos discentes; a quarta parte do instrumento envolve questões relacionadas às TDICs e dificuldades sobre os sistemas e ferramentas de TDICs oferecidas pela Universidade de Brasília.

#### **4.5 Procedimento de coleta e análise de dados**

A pesquisa buscou interpretar os dados coletados de forma detalhada, compreendendo não apenas os aspectos qualitativos, mas, principalmente, as dimensões subjetivas e contextuais das respostas dos participantes.

Após a aplicação dos questionários, os dados foram organizados em categorias temáticas que refletiam as principais questões investigadas: Exclusão Digital, Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDICs e A importância da inclusão digital e acesso às TDICs.

Na análise qualitativa, as respostas dos participantes foram lidas cuidadosamente, e os dados foram agrupados em temas recorrentes, com o objetivo de identificar padrões e variações nas percepções dos estudantes. A pesquisa utilizou a técnica de análise de conteúdo, na qual foram extraídos significados e interpretações a partir das respostas, enfatizando os relatos que expressavam dificuldades, sugestões e sentimentos relacionados ao uso das TDICs na educação do campo.

Além de identificar padrões nas respostas, o procedimento qualitativo também permitiu a análise de casos específicos, observando nuances nas experiências dos discentes. Esse tipo de abordagem proporcionou uma visão mais profunda e contextualizada sobre as barreiras enfrentadas pelos estudantes, como a falta de acesso a equipamentos adequados, a limitação de internet em áreas rurais e a falta de formação tecnológica.

O método qualitativo foi particularmente útil para captar as percepções dos discentes sobre o impacto das TDICs em suas vidas acadêmicas e nas comunidades rurais em que vivem. As falas dos participantes trouxeram à tona a importância das TDICs para a inclusão digital e o desejo de maior acesso e capacitação tecnológica. A análise também destacou as dificuldades enfrentadas para que as tecnologias fossem efetivamente integradas ao processo educacional, apontando para a necessidade de políticas mais inclusivas e de formação contínua.

Esse procedimento de análise qualitativa, ao valorizar a subjetividade e as particularidades do contexto dos participantes, ofereceu *insights* importantes para a compreensão dos desafios e das oportunidades relacionadas à inclusão digital no campo, bem como para a formulação de recomendações que visam a melhoria das condições de acesso às TDICs na Universidade de Brasília e nas comunidades rurais.

A análise de dados desta pesquisa foi realizada utilizando a triangulação, partindo da ideia de que tanto os relatos dos entrevistados quanto a pesquisa bibliográfica refletem o contexto dos agentes sociais envolvidos. Conforme Minayo (2006), a triangulação de métodos é uma dinâmica de investigação que abrange a análise de estruturas, processos e resultados, compreendendo as relações envolvidas na execução das ações e a perspectiva dos diferentes atores em relação ao projeto, suas hierarquias e aspectos técnicos, configurando-se como um construto específico.

Minayo (2006) também ressalta que a triangulação de dados não é um método em si, mas uma estratégia de pesquisa fundamentada em métodos científicos consagrados, adaptáveis a diferentes realidades, com uma base interdisciplinar. Essa abordagem deve ser utilizada quando contribui para ampliar o conhecimento sobre o tema e atingir os objetivos propostos pela pesquisa.

Ao compilar as informações obtidas na pesquisa de campo, foi estabelecido um diálogo com os conceitos e teorias da pesquisa bibliográfica, a fim de comparar a proposta educacional das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no contexto da educação do campo, os desafios da inclusão digital, e as perspectivas teóricas dos autores estudados.

Segundo Nierotka, Monteiro e Silva (2019), a triangulação de dados envolve o uso de diversas fontes de informação, coletadas em diferentes momentos e locais, com grupos distintos de pessoas, a fim de obter uma descrição mais detalhada dos fenômenos. Esse método permite uma compreensão mais ampla da realidade pesquisada por meio de várias técnicas, como questionários, entrevistas e observações.

A análise baseou-se, então, na inter-relação entre os dados coletados no questionário e o referencial teórico que orientou a pesquisa, possibilitando uma interpretação crítica dos dados. Duarte (2009) destaca que o valor da triangulação não reside em alcançar conclusões absolutas, mas em proporcionar aos pesquisadores uma visão mais crítica e questionadora dos dados coletados.

Do ponto de vista metodológico, a triangulação é realizada em três etapas, conforme descrito por Marcondes e Brisola (2014): a primeira etapa inclui os dados concretos levantados, como os dados empíricos e as narrativas dos entrevistados. Nesse contexto, foram considerados tanto os dados teóricos quanto os obtidos em campo, através de questionários. O segundo aspecto envolve o diálogo entre as narrativas dos entrevistados e os argumentos científicos presentes na literatura, aprofundando a compreensão do tema. Por fim, o terceiro aspecto diz respeito à análise de conjuntura, que abrange o contexto mais amplo da realidade estudada, revelando a subjetividade do fenômeno pesquisado e as múltiplas dimensões da inclusão digital na educação do campo.

Essa última etapa permitiu compreender melhor a situação da Educação do Campo no Brasil, as políticas públicas direcionadas para essa área e os principais objetivos da inclusão digital na Licenciatura em Educação do Campo (LedoC) e a

criação das categorias: Exclusão Digital, Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDICs e A importância da inclusão digital e acesso às TDICs.

## **5 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Nesta seção apresentaremos a análise dos dados produzida nesta pesquisa, bem como as discussões acerca dessa temática. Ressaltamos que inicialmente a coleta de dados era para ser realizada com 20 (vinte) discentes da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, porém com a greve nas Universidades, houve uma dificuldade em localizar mais participantes, com isso, coletamos os dados de 13 (treze) discentes da Licenciatura em Educação do Campo. Utilizamos a coleta por meio de questionário online via plataforma Google Forms. Os discentes foram convidados a participar da pesquisa por e-mail, com uma breve apresentação da pesquisa, do pesquisador, tema e resultados esperados e no final o link do questionário.

A categorização da pesquisa na análise de dados foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando a técnica de análise de conteúdo. Inicialmente, os dados coletados por meio de questionários foram organizados e revisados, buscando identificar temas e padrões recorrentes, logo depois, as respostas dos participantes foram agrupadas em categorias temáticas que refletiam os principais aspectos da pesquisa. Após a aplicação dos questionários, os dados foram organizados em categorias temáticas que refletiam as principais questões investigadas, como: o acesso a dispositivos tecnológicos, a utilização das ferramentas digitais no cotidiano acadêmico, as barreiras à inclusão digital e as percepções sobre a capacitação em TDICs.

Após a coleta e análise dos dados, foi possível elencar quatro categorias principais: Exclusão Digital, Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDICs e a importância da inclusão digital e acesso às TDICs.

## 5.1 Exclusão Digital

No Contexto da Exclusão Digital, a ausência de computadores e de internet na maioria das escolas representou uma barreira significativa para o desenvolvimento de habilidades digitais desses estudantes. Essa carência de recursos tecnológicos, especialmente em áreas rurais, pode ter limitado o acesso à informação e à aprendizagem mediada por tecnologias, criando uma lacuna em relação às oportunidades oferecidas a estudantes de áreas urbanas.

Moraes (2020) alerta que o termo exclusão digital surgiu devido à disseminação desigual das tecnologias na sociedade. Assim, a necessidade de inclusão digital surgiu como resposta à existência dessa exclusão. Ao mesmo tempo em que a implementação do ensino remoto prevê a retomada das atividades nas escolas do campo, revela-se o contexto de exclusão social, onde muitos alunos são obrigados a abandonar seus cursos ou a continuar sem as condições mínimas para acessar e utilizar as plataformas digitais.

A exclusão digital nas escolas básicas do campo, de acordo com Da Silva (2021) não apenas impossibilita o ensino remoto, mas também enfraquece o protagonismo dos camponeses no desenvolvimento da agricultura familiar. Nesse contexto, as entrevistas com os professores dessas escolas revelam a realidade do acesso às TDICs pelos camponeses, as condições estruturais das escolas em relação à conexão com a internet nas comunidades, a formação dos docentes e as políticas educacionais implementadas pelos gestores municipais para as escolas rurais durante a pandemia, visando viabilizar o ensino remoto no meio rural.

Nesse sentido, Morais (2020) destaca que a discussão sobre inclusão digital vai além de apenas fornecer equipamentos tecnológicos à população, mas também envolve a possibilidade de uma apropriação crítica desses recursos. Portanto, refletir sobre o ensino remoto na educação do campo exige pensar no paradigma da educação do/no campo, que se estabelece como um campo epistemológico que reconhece o espaço de luta e os direitos dos sujeitos camponeses.

Por isso, Da Silva (2021) destaca que o contexto da educação básica no campo enfrenta desafios entre a luta pelo direito à educação dentro do paradigma da educação do/no campo e as políticas de inclusão baseadas no paradigma da educação para o meio rural. Essas políticas promovem o ensino remoto sem levar em consideração a exclusão digital, social e educacional vivida pelos povos do

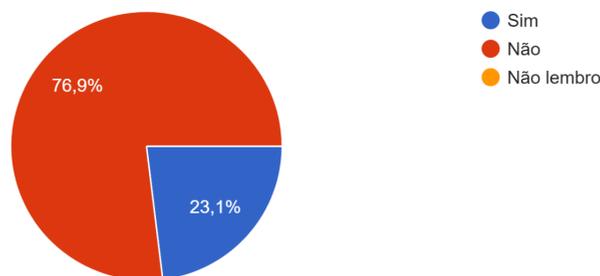
campo. É como se a visão dos gestores educacionais estivesse imersa em um cenário onde o ensino remoto fosse igualmente acessível aos camponeses, assumindo que as escolas do campo possuem infraestrutura adequada de internet e equipamentos tecnológicos.

Pesquisamos também o ambiente de Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDICs) vivenciado pelos discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo durante o ensino médio. O foco principal foi compreender a disponibilidade de computadores e o acesso à internet nas escolas onde esses estudantes cursaram o ensino médio, uma vez que o uso de TDICs é cada vez mais crucial para o processo de ensino e aprendizagem, especialmente no contexto da educação do campo. A pesquisa teve como objetivo investigar o ambiente de Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDICs) disponível durante o ensino médio dos estudantes atualmente matriculados no curso de Licenciatura em Educação do Campo. O foco foi identificar a presença de computadores e o acesso à internet nas escolas onde cursaram o ensino médio, tendo em vista a importância dessas ferramentas no processo educacional contemporâneo.

A pesquisa revela um quadro preocupante em relação ao acesso às TDICs nas escolas de ensino médio dos discentes de Licenciatura em Educação do Campo. Com 76,9% dos participantes sem acesso a computadores ou internet durante esse período, fica evidente a carência de infraestrutura tecnológica nas escolas de áreas rurais, o que impacta diretamente a formação e as oportunidades educacionais desses alunos. Para garantir uma educação mais inclusiva e equitativa, é urgente a necessidade de políticas públicas que ampliem o acesso a recursos tecnológicos, especialmente em comunidades do campo, possibilitando o desenvolvimento das habilidades digitais necessárias para o mundo contemporâneo, também podemos inferir que dos 23,1% que relataram a existência de algum recurso computacional, a pesquisa não detalhou se esses recursos eram amplamente acessíveis a todos os alunos ou se eram limitados a um uso esporádico. No entanto, o fato de que a grande maioria não teve acesso a esses recursos sugere que as disparidades regionais, especialmente nas áreas rurais, são um fator importante a ser considerado.

**Acesso a Computadores e Internet:** Os resultados revelaram que a maioria dos participantes não teve acesso a tecnologias digitais durante o ensino médio:

**Gráfico 5:** Houve acesso a computadores e à internet no Ensino Médio?



**Fonte:** Produção do Pesquisador (2024)

Nesta pesquisa, 10 (dez) participantes (76,9%) relataram que não tinham acesso a computador ou à internet em suas escolas no ensino médio. Apenas 3 (três) participantes (23,1%) indicaram que havia algum tipo de recurso computacional disponível durante o ensino médio, embora não tenham especificado a qualidade ou a frequência de uso desses recursos.

Dos Santos e Pesce (2017) apontam que as escolas do campo, em grande parte, ainda carecem do uso de computadores e Internet por diversos motivos: falta de equipamentos e conectividade, ausência de capacitação dos docentes para o uso dessas tecnologias, e negligência por parte dos governos, que consideram desnecessário o uso de redes digitais no meio rural, adotando a visão simplista de que as escolas rurais não precisam desse tipo de recurso. No entanto, é fundamental integrar os saberes locais aos saberes globais. É necessário oferecer às comunidades campesinas oportunidades de acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento, pois o ciberespaço pode ser um espaço de diálogo, proporcionando aos habitantes do campo informações que contribuam para melhorar a produção agrícola familiar. Devemos pensar em estratégias que promovam o desenvolvimento rural, sem exigir que os moradores do campo abandonem seu lugar de vida, estudo e produção em busca desse conhecimento.

A falta de equipamentos nas escolas do campo e a ausência de acesso à internet são desafios significativos que limitam o desenvolvimento educacional dos alunos dessas áreas. Sem computadores, tablets e conexão de qualidade, os estudantes ficam privados de recursos essenciais para sua formação em um mundo

cada vez mais digital. Além disso, a ausência de capacitação dos docentes na área de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) agrava essa situação, já que muitos professores não possuem o preparo necessário para integrar essas ferramentas de forma eficaz no processo de ensino-aprendizagem. A falta de investimentos em infraestrutura tecnológica e na formação de educadores impede que as escolas do campo acompanhem o avanço tecnológico, o que contribui para aumentar ainda mais a desigualdade educacional entre o meio rural e o urbano.

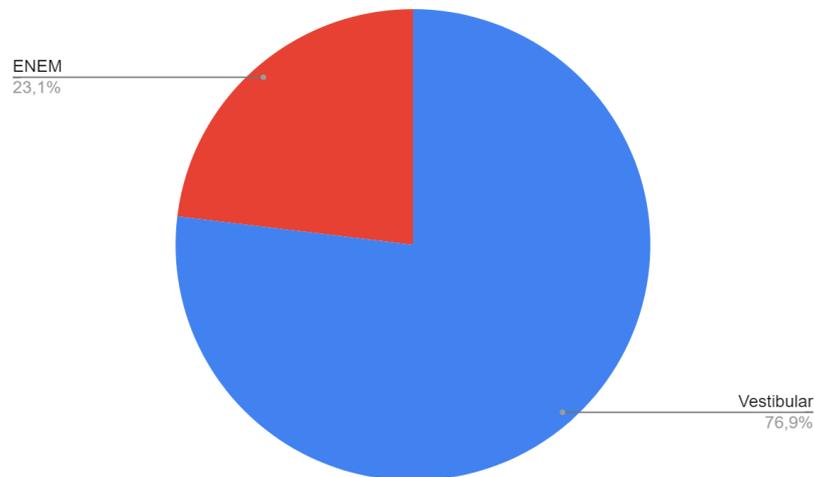
Dos Santos e Da Silva (2020) apontam que ao longo dos anos, o computador se tornou indispensável para os estudantes, pois facilita o acesso à internet, a realização de pesquisas e o uso de aplicativos e editores de texto que auxiliam na elaboração de trabalhos acadêmicos. Além disso, tem a capacidade de armazenar uma grande quantidade de dados. Por esses e diversos outros motivos, o computador é, atualmente, uma ferramenta essencial de trabalho e pesquisa, presente em todos os setores da sociedade. No campo da educação, sua importância é ainda maior devido à sua rapidez e versatilidade, tornando-se fundamental para o desenvolvimento educacional no contexto atual.

Esses dados destacam a falta de infraestrutura tecnológica em boa parte das escolas frequentadas pelos discentes de Educação do Campo, reforçando um cenário de exclusão digital em muitas áreas rurais.

## **5.2 Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília**

A pesquisa realizada sobre a forma de ingresso no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília (UnB) revela informações significativas sobre o perfil acadêmico dos/das estudantes. A análise dos dados mostra que os/as participantes ingressaram no curso por duas principais vias de acesso: 23,1% dos/as estudantes entraram por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), enquanto a grande maioria, 76,9%, optou pelo vestibular tradicional da UnB, que é específico para o curso de Licenciatura em Educação do Campo. Esse resultado reflete uma tendência de maior adesão ao vestibular como forma de ingresso, possivelmente em função da especificidade do curso e de seu processo seletivo diferenciado.

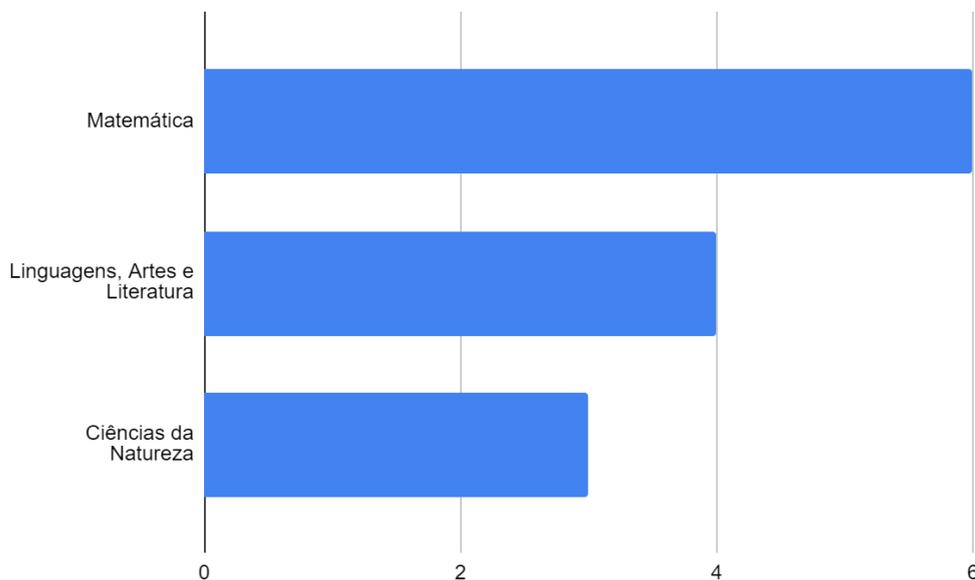
**Gráfico 6:** Forma de ingresso no curso de Licenciatura em Educação do Campo.



**Fonte:** Produção do Pesquisador (2024)

Além da forma de ingresso, a pesquisa também investigou as áreas de habilitação escolhidas pelos/as participantes. Dentre os/as participantes, 46,2% optaram pela área de Matemática, indicando uma preferência considerável por essa habilitação. Outros 30,8% dos/as alunos/as escolheram a área de Linguagens, Artes e Literatura, enquanto 23,1% selecionaram Ciências da Natureza como área de formação. Essas escolhas refletem a diversidade de interesses e a pluralidade de saberes que compõem o curso, reforçando sua proposta interdisciplinar e voltada para as necessidades da Educação do Campo.

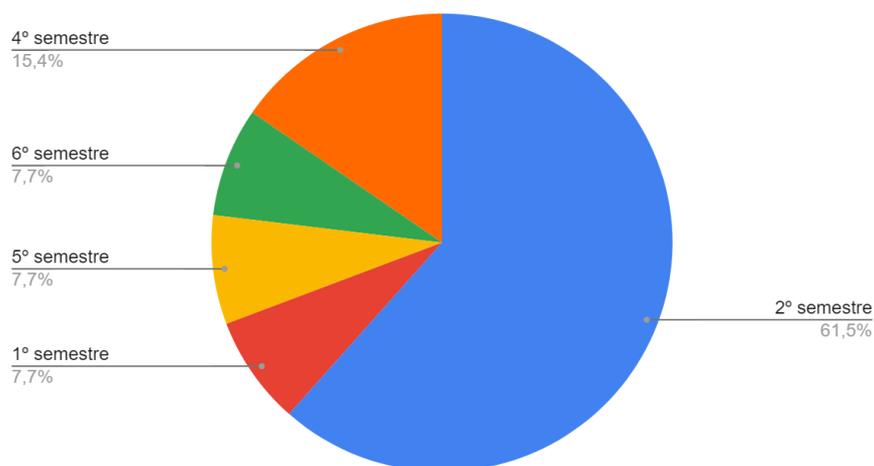
**Gráfico 7:** Semestre que participante está matriculado no curso de Licenciatura em Educação do Campo



**Fonte:** Produção do Pesquisador (2024)

Quanto à distribuição dos/as participantes nos diferentes períodos do curso, observou-se que a maioria está matriculada no segundo semestre, evidenciando uma predominância de alunos/as nos estágios iniciais da graduação. No entanto, 15,4% dos/as estudantes estão no quarto semestre, enquanto o restante se encontra distribuído entre o primeiro, quinto e sexto semestres. Essa distribuição indica um fluxo contínuo de estudantes ao longo dos diferentes semestres, com uma concentração maior nos primeiros anos do curso.

**Gráfico 8:** Habilitação do curso de Licenciatura em Educação do Campo que o participante escolheu.



**Fonte:** Produção do Pesquisador (2024)

Esses dados são importantes para compreender o perfil dos/as estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, assim como suas escolhas de habilitação e a forma como ingressaram no curso. Eles também podem ajudar a identificar possíveis tendências no processo de seleção e na formação dos/as futuros/as professores/as que atuarão no campo, contribuindo para o fortalecimento e a qualificação da educação nas zonas rurais.

### 5.3 Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDICs

Os atributos e fatores relacionados às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) desempenham um papel crucial na inclusão digital dos discentes da Educação do Campo da Universidade de Brasília. Entre os principais fatores, destacam-se o acesso à infraestrutura tecnológica, como computadores, tablets e smartphones, bem como a disponibilidade de uma conexão à internet estável e de qualidade. Esses elementos são essenciais para que os alunos possam acompanhar atividades acadêmicas, acessar materiais de estudo e interagir em plataformas de ensino.

Por isso, Santos (2023c) destaca que um aspecto relevante é o nível de conhecimento e habilidades digitais dos estudantes, que varia de acordo com suas experiências prévias com as TDICs. A capacitação e a oferta de suporte técnico e

pedagógico também são fundamentais para garantir que os discentes consigam utilizar as tecnologias de forma eficiente em suas práticas de ensino e aprendizagem.

Contudo, as disparidades socioeconômicas e geográficas ainda representam barreiras significativas para a inclusão plena, exigindo políticas e ações específicas para assegurar a equidade no acesso e uso das TDICs no contexto da Educação do Campo.

A análise dos dados da pesquisa realizada com 13 participantes revela uma série de desafios e lacunas na utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no contexto da educação do campo.

Os resultados evidenciam que a maioria dos participantes (84,6%) utiliza apenas o celular como recurso computacional, enquanto apenas 1 participante (7,7%) possui um computador pessoal, e outro (7,7%) utiliza um tablet.

Assim, Silva (2019) aponta que o celular se torna a opção mais acessível para quem não pode adquirir um computador, e a conexão rápida e prática aos aplicativos de redes sociais, como Facebook e WhatsApp, tem oferecido às jovens novas formas de mobilização e interação.

Essa dependência quase exclusiva do celular limita as possibilidades de uso das TDICs para atividades mais complexas, especialmente as relacionadas ao ambiente acadêmico, que muitas vezes exigem dispositivos com maior capacidade de processamento e usabilidade, como computadores.

Por isso, Almeida e Henriques (2019) enfatizam que o acesso à internet nas áreas rurais ocorre predominantemente por meio de celulares. Quando certas populações dispõem de apenas um único dispositivo para se conectar, isso limita significativamente as possibilidades de acesso.

Os dados coletados revelam que a dependência exclusiva do celular como recurso de acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) limita significativamente as possibilidades de uso dessas ferramentas tanto para atividades acadêmicas quanto para demandas pessoais. Embora o celular seja um dispositivo amplamente utilizado devido à sua portabilidade e acessibilidade, ele possui restrições em termos de funcionalidade e capacidade.

Em contextos acadêmicos, muitas tarefas exigem ferramentas mais avançadas, como editores de texto, planilhas, plataformas de videoconferência e softwares especializados, que são mais facilmente operados em computadores ou

tablets, dispositivos com maior capacidade de processamento e interfaces mais adequadas para multitarefas.

Além disso, a tela pequena e os recursos limitados do celular podem dificultar a leitura de textos longos, a edição de documentos e a realização de pesquisas aprofundadas, o que compromete o desempenho acadêmico.

No âmbito pessoal, essas limitações também afetam atividades que envolvem o uso de softwares gráficos, programas de edição ou até mesmo o consumo de entretenimento em formatos que demandam melhor qualidade de imagem e áudio.

Portanto, embora o celular seja uma ferramenta importante para acessar informações e se manter conectado, sua utilização como único meio de acesso às TDICs restringe significativamente o potencial de aproveitamento de diversas atividades, prejudicando o desenvolvimento educacional e pessoal.

No que se refere ao acesso à internet, a pesquisa indica que 61,5% dos participantes possuem internet banda larga em suas residências, enquanto 38,5% não têm acesso a esse tipo de conexão, o que configura um obstáculo significativo para a plena inserção digital e o uso efetivo das TDICs no cotidiano educacional e pessoal. Essa falta de conectividade de qualidade impacta diretamente no aproveitamento de recursos digitais, limitando o acesso a conteúdos online, plataformas de ensino e outras ferramentas de interação digital.

Conforme Nascimento (2020), na nota técnica intitulada “Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia”, os dados revelam que uma parte significativa dos estudantes de escolas públicas enfrenta dificuldades para acompanhar o ensino remoto devido à limitação no acesso a equipamentos e à internet. Essa situação não só amplia as desigualdades sociais, mas também tem levado professores e alunos das áreas rurais a desenvolverem estratégias de inclusão, visando alcançar os objetivos do ensino remoto.

Os dados coletados nesta pesquisa revelam que a limitação de acesso à internet banda larga nas residências dos alunos da Licenciatura em Educação do Campo representa um grande obstáculo à inclusão digital e ao uso efetivo das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) em seu cotidiano acadêmico.

A ausência de uma conexão estável e de alta velocidade pode comprometer o acesso a plataformas de ensino online, dificultando a participação em aulas

remotas, a realização de pesquisas e o cumprimento de atividades acadêmicas que exigem a utilização de recursos digitais.

Moreira (2021) enfatiza que a dificuldade de acesso à internet também faz parte da realidade dos alunos do campo. Na pesquisa realizada, quando questionados sobre os obstáculos que os estudantes enfrentam para realizar as atividades, 39,68% dos professores apontaram a baixa qualidade da conexão como um dos principais problemas. Além disso, 23,68% dos educadores relataram que seus alunos não possuem acesso à internet em casa. A desigualdade no acesso digital é evidente, e essas dificuldades já existiam antes da pandemia de covid-19, sendo reflexo do modelo de sociedade capitalista excludente em que vivemos.

Além disso, a instabilidade na conexão afeta a interação em tempo real com professores e colegas, prejudicando o acompanhamento das discussões e o desenvolvimento de trabalhos colaborativos.

Sem a infraestrutura adequada, muitos discentes podem enfrentar desafios diários para acessar conteúdos audiovisuais, baixar materiais de estudo ou enviar tarefas dentro dos prazos estabelecidos. Essa barreira tecnológica aumenta as desigualdades educacionais, já que os discentes que vivem em áreas rurais ou em regiões sem cobertura de banda larga têm menos oportunidades de usufruir plenamente dos benefícios das TDICs.

Como resultado, a limitação de acesso à internet não apenas restringe a aprendizagem, mas também impede que esses alunos se integrem plenamente ao ambiente digital, onde o conhecimento e as práticas acadêmicas estão cada vez mais imersos. Para garantir a inclusão digital efetiva, é essencial que políticas públicas e iniciativas institucionais promovam a expansão da conectividade, especialmente em áreas rurais, para que todos os alunos possam acessar os recursos necessários para seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Farias (2016) entende que a inclusão digital se transformou em condição fundamental para a democratização do conhecimento cada vez mais disposto em redes virtuais conectadas por todo o mundo, inclusive na educação. A integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDICs, no ambiente educacional, visa promover o acesso equitativo às informações, melhorar a qualidade da educação e preparar os estudantes para o mundo digital em constante evolução.

Além disso, observou-se que 61,5% dos participantes não utilizam nenhum equipamento de TDICs para lazer, sugerindo que o uso desses recursos é visto, em grande parte, como uma necessidade funcional, e não como uma ferramenta de entretenimento ou diversificação de experiências culturais. Apenas 38,5% dos participantes relataram usar TDICs para lazer, o que pode indicar limitações no acesso ou no domínio dessas tecnologias para além do ambiente acadêmico ou profissional.

O uso das TDICs para o lazer tem se tornado cada vez mais comum, proporcionando uma ampla gama de possibilidades de entretenimento, como streaming de filmes e séries, jogos online, redes sociais e consumo de conteúdo multimídia.

No entanto, o acesso limitado à internet, especialmente em regiões rurais, e a falta de domínio dessas tecnologias afetam significativamente a capacidade de aproveitar esses recursos para o lazer e sem uma conexão estável e de alta velocidade, atividades como assistir vídeos em alta definição, participar de jogos em tempo real ou navegar em plataformas interativas se tornam difíceis ou até inviáveis.

Além das barreiras técnicas, a falta de habilidades digitais também limita o uso das TDICs para fins recreativos. Muitos usuários, especialmente aqueles que não tiveram formação adequada no uso dessas tecnologias, podem não explorar todo o potencial que elas oferecem para o lazer. Isso inclui desde a dificuldade em acessar novas plataformas de entretenimento até a falta de conhecimento sobre como configurar ou utilizar dispositivos de forma eficiente.

Essa limitação de acesso e de domínio das TDICs não apenas afeta o lazer, mas também priva os indivíduos de oportunidades culturais e sociais que são mediadas pelas tecnologias digitais. Em um mundo cada vez mais conectado, onde as interações sociais e o entretenimento ocorrem frequentemente online, estar excluído dessas experiências acentua as desigualdades digitais e diminui a qualidade de vida. Para enfrentar essa situação, é fundamental investir em políticas de inclusão digital que ampliem o acesso à internet e promovam a alfabetização tecnológica, permitindo que todos possam usufruir plenamente das TDICs, tanto para atividades educativas quanto recreativas.

Quando questionados sobre o nível de conhecimento no uso das TDICs, a maioria dos participantes (53,8%) se considera iniciante, enquanto 38,5% avaliam seu nível como intermediário e apenas 7,7% se identificam com nível avançado.

Esses dados apontam para uma necessidade clara de capacitação e formação continuada no uso de tecnologias, especialmente em um momento em que as TDICs desempenham um papel central tanto na educação quanto em outras esferas da vida cotidiana.

De acordo com Silva (2020) a capacitação profissional continua sendo um dos principais desafios para a educação no Brasil. Diversos fatores dificultam o acesso de uma significativa parte da população ao ensino superior e ao aprimoramento acadêmico, incluindo questões financeiras, socioeconômicas e geográficas. No caso das populações do campo, um dos maiores obstáculos é consolidar a educação do campo como uma área de conhecimento que promova o diálogo entre a cultura acadêmica e a cultura popular.

A falta de familiaridade com ferramentas digitais limita a autonomia dos discentes em atividades que demandam o uso de plataformas virtuais, a realização de pesquisas online, a produção de trabalhos acadêmicos, e a participação em aulas remotas. Diante da crescente centralidade das TDICs na educação, essa limitação pode acentuar desigualdades e comprometer a formação de futuros educadores que, cada vez mais, precisarão dominar essas tecnologias para atuar no contexto educacional contemporâneo.

Os dados obtidos por esta pesquisa revelam que a maioria dos participantes se classifica como iniciante no uso das TDICs, com apenas um indivíduo relatando ter conhecimento avançado. Esse cenário destaca uma lacuna significativa nas competências digitais dos discentes da Licenciatura em Educação do Campo, o que afeta diretamente seu desempenho acadêmico e sua capacidade de utilizar as TDICs de maneira eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

Por isso, a capacitação e formação continuada em TDICs é uma necessidade urgente entre os discentes dessa licenciatura. Programas de formação digital que ofereçam desde noções básicas até o desenvolvimento de habilidades mais avançadas são essenciais para garantir que os estudantes estejam preparados para utilizar tecnologias de maneira crítica e criativa, tanto no âmbito acadêmico quanto em sua futura prática docente. Além de ampliar as oportunidades de aprendizado, o fortalecimento do conhecimento em TDICs é fundamental para que esses futuros professores possam aplicar essas ferramentas em suas comunidades, contribuindo para a inclusão digital de alunos e professores no campo.

Também o desenvolvimento do produto educacional desta pesquisa, no formato de um manual, para auxiliar os discentes da Licenciatura em Educação do Campo no manuseio de ferramentas e sistemas de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) é uma iniciativa de grande importância. Esse manual surge como uma resposta às dificuldades enfrentadas pelos estudantes, que em sua maioria se identificam com um nível de conhecimento iniciante no uso das TDICs, conforme os dados da pesquisa. A ausência de familiaridade com essas ferramentas compromete o aproveitamento acadêmico e o pleno acesso aos recursos digitais, fundamentais tanto no ambiente de ensino remoto quanto na preparação para a prática docente.

O manual tem como objetivo fornecer instruções claras e acessíveis, cobrindo desde as operações mais básicas até o uso de sistemas mais complexos, que são essenciais para o desenvolvimento de atividades acadêmicas e profissionais. Ele oferece orientações sobre plataformas de ensino, edição de textos, ferramentas de colaboração online e outras aplicações que facilitam a organização e a execução de tarefas no contexto educacional. Além disso, o material também é uma forma de promover a inclusão digital, capacitando os discentes a utilizar de maneira eficiente e segura as tecnologias disponíveis, o que pode reduzir as desigualdades tecnológicas entre eles e aumentar sua autonomia no uso das TDICs.

Essa ferramenta educativa é especialmente relevante para os alunos da Educação do Campo, que muitas vezes enfrentam limitações de acesso à internet e a equipamentos mais sofisticados. Com o manual, eles terão um recurso prático e adaptado à sua realidade, que poderá ser utilizado para superar barreiras tecnológicas e ampliar suas competências digitais.

Dessa forma, o produto não só facilita o uso imediato das TDICs no processo de formação acadêmica, mas também prepara os futuros professores e discentes para o uso dessas tecnologias em suas práticas pedagógicas, contribuindo para a democratização do conhecimento e para a inclusão digital nas escolas e comunidades rurais.

Outro ponto relevante da pesquisa é a percepção sobre a suficiência dos equipamentos de TDICs. A maioria (53,8%) considera que os equipamentos que possuem não são suficientes para atender suas demandas pessoais, e 15,4% afirmam sequer possuir equipamentos de TDICs. Para demandas acadêmicas, o

cenário se repete, com 53,8% relatando que os equipamentos não são suficientes para atender às necessidades do estudo, enquanto 30,8% consideram que possuem os recursos adequados.

Os dados coletados na pesquisa apontam para uma situação preocupante em relação à disponibilidade e adequação dos equipamentos de TDICs entre os participantes. Dos 13 indivíduos consultados, 7 afirmam que os equipamentos que possuem não são suficientes para atender às suas demandas pessoais, enquanto apenas 4 consideram que os dispositivos que utilizam são adequados. Além disso, 2 participantes relataram não possuir nenhum equipamento de TDICs, o que reflete um cenário de exclusão digital significativo.

Quando a questão é direcionada para as demandas acadêmicas, o panorama se mantém semelhante. Novamente, 7 participantes informaram que os equipamentos de TDICs que possuem não são suficientes para atender às exigências de suas atividades de estudo, revelando limitações no acesso a ferramentas essenciais para a realização de tarefas acadêmicas, como pesquisas, produção de trabalhos e participação em aulas remotas. Apenas 4 participantes consideram que os dispositivos que utilizam são adequados para suas necessidades acadêmicas, enquanto 2 continuam sem qualquer tipo de equipamento de TDICs.

Esses dados indicam um claro descompasso entre as necessidades tecnológicas dos discentes e a infraestrutura que possuem, tanto para o uso pessoal quanto acadêmico. A falta de equipamentos adequados não só compromete o desempenho acadêmico, mas também limita a inclusão digital, dificultando o acesso pleno às atividades educativas, pesquisas online, e à interação em plataformas virtuais de aprendizagem.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de políticas de apoio e iniciativas que ampliem o acesso a dispositivos tecnológicos, garantindo que todos os estudantes possam ter os recursos necessários para acompanhar suas demandas pessoais e acadêmicas de forma eficaz.

Por fim, a capacitação em TDICs nos últimos cinco anos também foi abordada. A maioria dos participantes (69,2%) informou que não realizou nenhum tipo de capacitação nesse período, o que agrava as dificuldades já mencionadas quanto ao domínio das tecnologias. Apenas 30,8% realizaram algum tipo de formação na área, o que reforça a necessidade de políticas de inclusão digital mais

efetivas, tanto em termos de acesso a recursos quanto de formação adequada para seu uso.

Os dados coletados na pesquisa indicam que, nos últimos cinco anos, a maioria dos participantes não teve acesso à capacitação em TDICs. Dos 13 participantes, apenas 4 (30,8%) realizaram algum tipo de formação na área, o que demonstra uma grande lacuna na preparação tecnológica dos discentes.

Entre os que realizaram cursos, as capacitações incluíram o Pacote Office, essencial para o uso de ferramentas básicas de produtividade; um participante fez o curso técnico em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, adquirindo conhecimentos mais especializados em tecnologia; outro cursou técnico em Agropecuária, que possivelmente incluiu a integração de TDICs no contexto rural; e um participante realizou cursos oferecidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), além de informática básica.

Os motivos apontados pelos demais participantes para não realizarem capacitação em TDICs refletem desafios significativos que afetam diretamente sua inclusão digital. Entre as principais razões citadas estão a falta de condições financeiras, o que impede o acesso a cursos pagos; a falta de tempo, provavelmente devido a outras responsabilidades pessoais ou profissionais; e a ausência de acesso à internet em casa, um obstáculo que limita as possibilidades de realizar cursos online.

Além disso, a falta de equipamentos adequados de TDICs e a dificuldade de locomoção até locais que oferecem cursos também foram apontados como barreiras importantes.

Apesar desses desafios, dois participantes mencionaram que estão atualmente realizando capacitação em TDICs, sendo que um deles está realizando o curso no município de Cavalcante, no estado de Goiás. Esse dado é relevante, pois evidencia que, quando têm acesso e oportunidade, os discentes buscam se qualificar na área, o que reforça a importância de criar políticas e estratégias que facilitem o acesso à capacitação em TDICs.

Isso inclui desde investimentos em infraestrutura tecnológica, como internet e equipamentos, até a oferta de cursos gratuitos ou subsidiados, tanto presenciais quanto online, que sejam acessíveis para a realidade dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo.

Quando questionados sobre a importância das TDICs na solução de problemas relacionados à educação enquanto discentes, os participantes da pesquisa destacaram diversos aspectos positivos dessas ferramentas.

Para muitos, as TDICs são vistas como inovadoras e essenciais, permitindo o acesso a novos conhecimentos e facilitando o aprendizado de maneira mais rápida. Um participante mencionou que as tecnologias digitais são uma forma de melhorar a saúde, possivelmente em referência à busca por informações relacionadas ao bem-estar e ao autocuidado.

Outros ressaltaram a importância das TDICs para promover equidade entre os estudantes das áreas rurais e urbanas. Um dos participantes destacou que é essencial ter acesso às mesmas informações que os discentes das grandes cidades, evidenciando a desigualdade de acesso à informação entre diferentes regiões.

Além disso, as TDICs foram descritas como uma ferramenta crucial para "estar atualizado", já que a tecnologia permite acompanhar mudanças e novas tendências, seja na educação ou em outras áreas do conhecimento.

Alguns também reconhecem que as TDICs proporcionam a possibilidade de aprofundar os estudos e obter mais informações sobre temas relevantes, como políticas públicas. A necessidade de promover a inclusão digital no campo foi reforçada, com a afirmação de que as tecnologias são de extrema importância, principalmente para o pessoal do campo, onde as oportunidades de acesso a recursos educacionais podem ser mais limitadas.

A implementação de cursos técnicos em informática e treinamentos sobre como formatar trabalhos acadêmicos em PDF também foi sugerida como uma forma prática de melhorar as habilidades digitais dos discentes. Outro ponto levantado foi a agilidade que o domínio das TDICs pode proporcionar, permitindo que os estudantes realizem suas atividades acadêmicas com maior eficiência.

Essas respostas evidenciam que os estudantes reconhecem o valor das TDICs para o desenvolvimento acadêmico e pessoal, principalmente como uma ferramenta para superar barreiras educacionais, sociais e econômicas. O acesso à tecnologia e a capacitação adequada são vistos como passos fundamentais para garantir que todos possam se beneficiar das oportunidades proporcionadas pela era digital.

#### 5.4 A importância da inclusão digital e acesso às TDICs

Nesta pesquisa, observou-se que a maioria não teve acesso a treinamentos oferecidos pela Universidade de Brasília (UnB) para o manuseio de ferramentas e sistemas relacionados às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

Dos respondentes, 9 afirmaram que não participaram de nenhum treinamento, enquanto 4 indicaram que já tiveram oportunidade de participar de capacitações, principalmente relacionadas ao uso do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) e da plataforma *Microsoft Teams*, ambas essenciais para a gestão acadêmica e interação em aulas remotas.

Os dados revelam informações importantes sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) oferecidas pela Universidade de Brasília (UnB). Ao serem questionados sobre a frequência com que utilizam os sistemas e ferramentas de TDICs disponibilizados pela universidade, observou-se uma variação significativa nas respostas: 6 participantes afirmaram que utilizam ocasionalmente, 3 que utilizam frequentemente, 2 que utilizam com muita frequência, enquanto 2 participantes relataram que nunca ou raramente fazem uso desses recursos.

No que diz respeito ao uso de TDICs pelos professores em sala de aula, a maioria dos discentes (12) respondeu que os professores utilizam alguma ferramenta tecnológica, sendo os projetores o recurso mais citado (12 respostas), seguido pelo uso do laboratório de informática (1 resposta). Apenas um participante afirmou não lembrar se os professores utilizam essas tecnologias.

Ao serem perguntados sobre o sistema ou ferramenta de TDICs mais utilizado na universidade, 8 participantes indicaram o SIGAA, que é amplamente usado para a gestão acadêmica. Outros 5 participantes destacaram o uso dos sistemas da *Microsoft*, como o Pacote *Office* e o *Teams*. No entanto, as ferramentas da *Microsoft* também foram mencionadas como as que apresentam maior dificuldade de uso para os participantes, com 5 discentes relatando dificuldades, seguidos de 4 participantes que mencionaram dificuldades com o Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e 3 com o SIGAA. Apenas um participante afirmou não ter dificuldades com nenhum sistema.

Em relação à frequência de uso do SIGAA, 6 participantes relataram utilizá-lo frequentemente, 3 com muita frequência e 4 ocasionalmente. Quanto ao uso dos sistemas da Microsoft, 3 participantes os utilizam frequentemente, 3 com muita frequência, 4 raramente, 2 ocasionalmente, e 1 participante afirmou nunca utilizá-los. Já a ferramenta "Aprender", plataforma de ensino da UnB, é pouco utilizada pelos participantes: 6 afirmaram que raramente a utilizam, 6 nunca a utilizam e apenas 1 afirmou usá-la ocasionalmente. O SEI, outro sistema importante na gestão administrativa e acadêmica, é igualmente pouco utilizado, com 6 participantes afirmando que raramente o utilizam, 6 que nunca o utilizam, e apenas 1 que o utiliza ocasionalmente.

Sobre o conhecimento dos participantes em relação a ferramentas de TDICs que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem, a maioria (9 participantes) mencionou conhecer o Google Classroom, enquanto 7 afirmaram conhecer o Canva, 5 citaram o ChatGPT, e apenas 1 participante conhecia o Kahoot, uma ferramenta interativa voltada para quizzes educacionais.

Esses dados sugerem que, embora os participantes estejam familiarizados com alguns sistemas e ferramentas oferecidos pela universidade, há uma discrepância na frequência de uso e um claro indicativo de dificuldades com algumas tecnologias, especialmente os sistemas da Microsoft e o SEI.

Além disso, as ferramentas de ensino-aprendizagem alternativas, como o Google Classroom, são mais conhecidas, enquanto plataformas como o Kahoot são menos exploradas. Isso reforça a necessidade de capacitação e suporte técnico para que os discentes possam aproveitar melhor as TDICs tanto para suas atividades acadêmicas quanto para o desenvolvimento de habilidades digitais.

Quando questionados sobre a existência de programas governamentais que ofereçam equipamentos de TDICs e acesso à internet na comunidade onde residem, 11 participantes responderam que não têm conhecimento de tais iniciativas e 2 afirmaram que não se lembram de haver programas voltados para a inclusão digital em suas comunidades. Isso evidencia uma lacuna de comunicação ou a ausência de políticas públicas efetivas de inclusão digital nas áreas rurais ou periféricas, onde residem os discentes.

Além disso, foi solicitado aos participantes que contribuíssem com reflexões sobre a questão da inclusão digital e o acesso às TDICs, tanto em suas comunidades quanto na Universidade de Brasília. As respostas obtidas evidenciam

desafios relacionados ao acesso a equipamentos e internet, reforçando a necessidade de apoio institucional e governamental. Entre as sugestões e observações levantadas, destacam-se:

**Liberação de bolsa de auxílio digital:** Foi sugerido pelo Participante A que a universidade de Brasília ou o Governo Federal disponibilizem bolsas que ajudem os estudantes a adquirir equipamentos de TDICs, considerando que "nem todos têm condições de ter um equipamento". Isso reflete a realidade econômica dos discentes, que muitas vezes dependem de aparelhos limitados, como celulares.

**Programas de acesso à tecnologia digital para todos:** A implementação de programas que promovam o acesso equitativo às tecnologias digitais foi apontada pelo Participante B como essencial para a inclusão digital, uma vez que muitos estudantes dependem apenas do celular, que "não supre as necessidades acadêmicas".

**A importância da TV como fonte de informação:** Em algumas comunidades, a televisão ainda é uma das principais formas de acesso à informação, já que nem todos têm acesso à internet. O participante C destacou que "hoje, graças a Deus, tenho internet em casa", mas que o uso predominante de tecnologia é feito através do celular e da TV, e que "a maioria das casas só tem essas formas de estudar, comunicar e se atualizar sobre o mundo".

**Evolução limitada no acesso à internet:** Alguns participantes mencionaram que, embora haja uma evolução no acesso à internet em suas comunidades, com a chegada da internet via satélite em algumas residências, a demanda por conectividade ainda é grande. Um estudante relatou que, quando precisa de internet, recorre a casas vizinhas ou ao colégio local. No contexto da universidade, no entanto, o acesso à internet é visto como uma vantagem que "agiliza mais rápido" suas atividades acadêmicas.

**Cursos de capacitação em TDICs:** Os participantes ressaltaram a importância de se oferecer cursos sobre TDICs, tanto nas comunidades quanto na universidade. A implementação desses cursos seria "muito viável" para facilitar o desenvolvimento acadêmico dos jovens, especialmente considerando a necessidade de utilizar as tecnologias para a produção de trabalhos acadêmicos.

Essas respostas evidenciam a necessidade de ampliar as iniciativas de inclusão digital e de formação em TDICs, tanto no ambiente acadêmico quanto nas comunidades rurais e periféricas. As demandas por equipamentos e acesso à internet são urgentes, especialmente para os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, que enfrentam barreiras adicionais para acompanhar o ensino e realizar suas atividades acadêmicas. Políticas que garantam o acesso a recursos digitais e ofereçam capacitações adequadas são fundamentais para reduzir as desigualdades tecnológicas e promover uma inclusão digital mais ampla.

Esses resultados refletem a realidade de exclusão digital e as barreiras enfrentadas por populações rurais no acesso e no uso pleno das TDICs, destacando a urgência de investimentos em infraestrutura, equipamentos e formação para promover a verdadeira inclusão digital e ampliar as oportunidades educacionais e sociais desses indivíduos.

A implantação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na educação do campo apresenta um cenário desafiador e promissor. A inclusão digital dessas populações, muitas vezes marginalizadas em termos de acesso a recursos tecnológicos, exige uma compreensão das realidades locais, principalmente nas áreas do campo, onde o acesso à internet e a dispositivos tecnológicos pode ser limitado ou inexistente.

Os dados recolhidos dos participantes da pesquisa revelam uma realidade marcada por dificuldades na infraestrutura, como a precariedade da conexão à internet e a falta de equipamentos adequados, o que agrava a exclusão digital. Além disso, a escassez de formação continuada para educadores na utilização pedagógica das TDIC impede a plena integração dessas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, o desafio da inclusão digital na educação do campo não é apenas técnico, mas também pedagógico e social, exigindo políticas públicas direcionadas e uma articulação entre diferentes atores para garantir que as TDIC possam realmente contribuir para a democratização do acesso ao conhecimento. A partir dessas constatações, a pesquisa oferece uma base para a reflexão sobre como superar as barreiras existentes e promover uma educação mais inclusiva e equitativa para as populações do campo.

## 6 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto vinculado a esta pesquisa foi constituído como um Manual/Guia de instruções e tem a intenção de auxiliar os discentes e aos futuros discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo - UnB/FUP a terem mais facilidade em acessar e manusear as ferramentas e sistemas de TDICs fornecidas pela Universidade de Brasília, Campus Planaltina - DF.

O tipo ou categoria desse Produto Educacional (PE) é o manual/protocolo, na modalidade guia/manual de instruções, protocolos tecnológicos experimentais/aplicações ou adequações tecnológicas, manuais de operação, manuais de gestão, manuais de normas e/ou procedimentos, entre outros.

O manual foi desenvolvido para explicar como manusear e utilizar as principais ferramentas e sistemas de TDICs oferecidas pela Universidade de Brasília. Foram utilizadas imagens, *prints* e procedimentos no manual para auxiliar o entendimento de ensino - aprendizagem dos alunos/as de graduação em licenciatura em educação do campo.

O desenvolvimento do produto educacional desta pesquisa, no formato de um manual, para auxiliar os discentes da Licenciatura em Educação do Campo no manuseio de ferramentas e sistemas de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) é uma iniciativa de grande importância. Esse manual surge como uma resposta às dificuldades enfrentadas pelos estudantes, que em sua maioria se identificam com um nível de conhecimento iniciante no uso das TDICs, conforme os dados da pesquisa. A ausência de familiaridade com essas ferramentas compromete o aproveitamento acadêmico e o pleno acesso aos recursos digitais, fundamentais tanto no ambiente de ensino remoto quanto na preparação para a prática docente.

O manual tem como objetivo fornecer instruções claras e acessíveis, cobrindo desde as operações mais básicas até o uso de sistemas mais complexos, que são essenciais para o desenvolvimento de atividades acadêmicas e profissionais. Ele oferece orientações sobre plataformas de ensino, edição de textos, ferramentas de colaboração online e outras aplicações que facilitam a organização e a execução de tarefas no contexto educacional. Além disso, o material também é uma forma de promover a inclusão digital, capacitando os discentes a utilizar de maneira eficiente e segura as tecnologias disponíveis, o que

pode reduzir as desigualdades tecnológicas entre eles e aumentar sua autonomia no uso das TDICs.

Essa ferramenta educativa é especialmente relevante para os alunos da Educação do Campo, que muitas vezes enfrentam limitações de acesso à internet e a equipamentos mais sofisticados. Com o manual, eles terão um recurso prático e adaptado à sua realidade, que poderá ser utilizado para superar barreiras tecnológicas e ampliar suas competências digitais.

Dessa forma, o produto não só facilita o uso imediato das TDICs no processo de formação acadêmica, mas também prepara os futuros professores e discentes para o uso dessas tecnologias em suas práticas pedagógicas, contribuindo para a democratização do conhecimento e para a inclusão digital nas escolas e comunidades rurais.

Figura 1 - Capa Produto Educacional



Fonte: Produção do Pesquisador (2024)

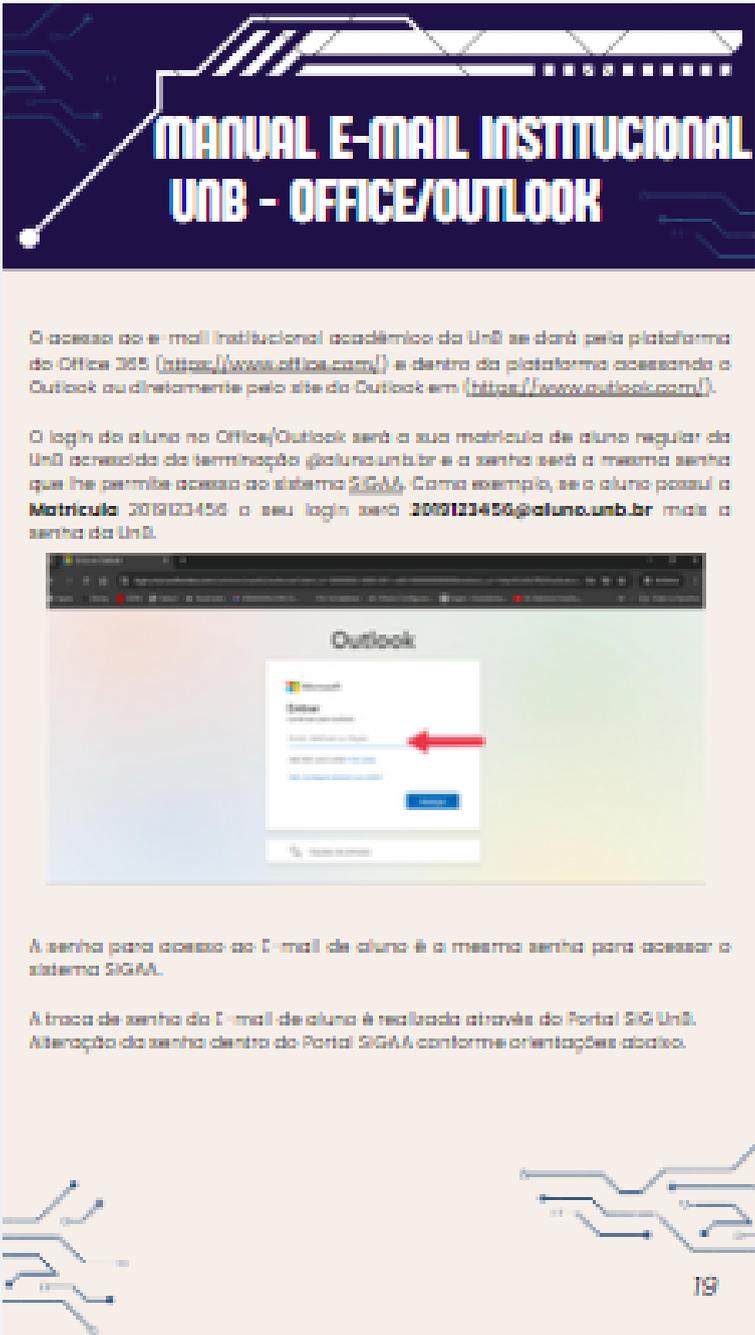
Figura 2 - Sumário Produto Educacional

The image shows a stylized table of contents for an educational product. The title 'SUMÁRIO' is prominently displayed at the top center in a large, white, sans-serif font. The background is a dark blue with white and light blue geometric patterns, including lines and shapes that resemble circuitry or data paths. The table of contents is organized into two columns: the left column lists the topics, and the right column lists the corresponding page numbers. The text is white, providing high contrast against the dark background. The overall design is modern and tech-oriented.

<b>Breve Histórico da Educação do Campo</b>	<b>Páginas 5 - 7</b>
<b>O que é Tecnologia?</b>	<b>Páginas 8 - 12</b>
<b>Diferenças entre os Termos TIC e TDCs</b>	<b>Páginas 13 - 14</b>
<b>Manual e sua importância na Educação</b>	<b>Páginas 15 - 17</b>
<b>Manual e-mail Institucional UnB/Office</b>	<b>Páginas 18 - 20</b>
<b>Manual acesso à UnB Wireless</b>	<b>Páginas 21 - 31</b>
<b>Manual acesso ao Sistema SIGAA</b>	<b>Páginas 32 - 36</b>
<b>Manual acesso ao Microsoft Office 365</b>	<b>Página 37</b>
<b>Considerações Finais</b>	<b>Página 38</b>
<b>Referências</b>	<b>Página 39</b>

Fonte: Produção do Pesquisador (2024)

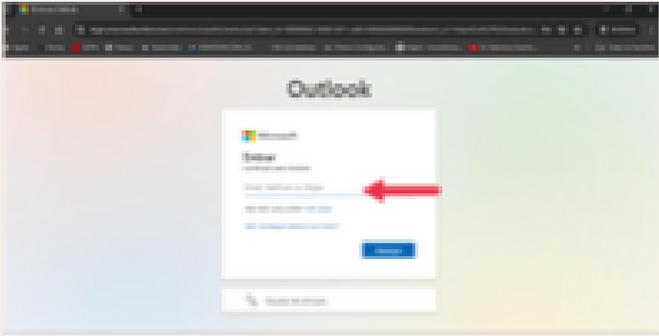
Figura 3 - Manual E-mail Institucional/Outlook



**MANUAL E-MAIL INSTITUCIONAL  
UNB - OFFICE/OUTLOOK**

O acesso ao e-mail Institucional acadêmico da UnB se dará pela plataforma do Office 365 (<https://www.office.com/>) e dentro da plataforma acessando o Outlook ou diretamente pelo site do Outlook em (<https://www.outlook.com/>).

O login do aluno no Office/Outlook será a sua matrícula de aluno regular da UnB acessada da terminação @aluno.unb.br e a senha será a mesma senha que lhe permite acesso ao sistema SIGAA. Como exemplo, se o aluno possui a **Matricula** 2019123456 o seu login será **2019123456@aluno.unb.br** mais a senha da UnB.



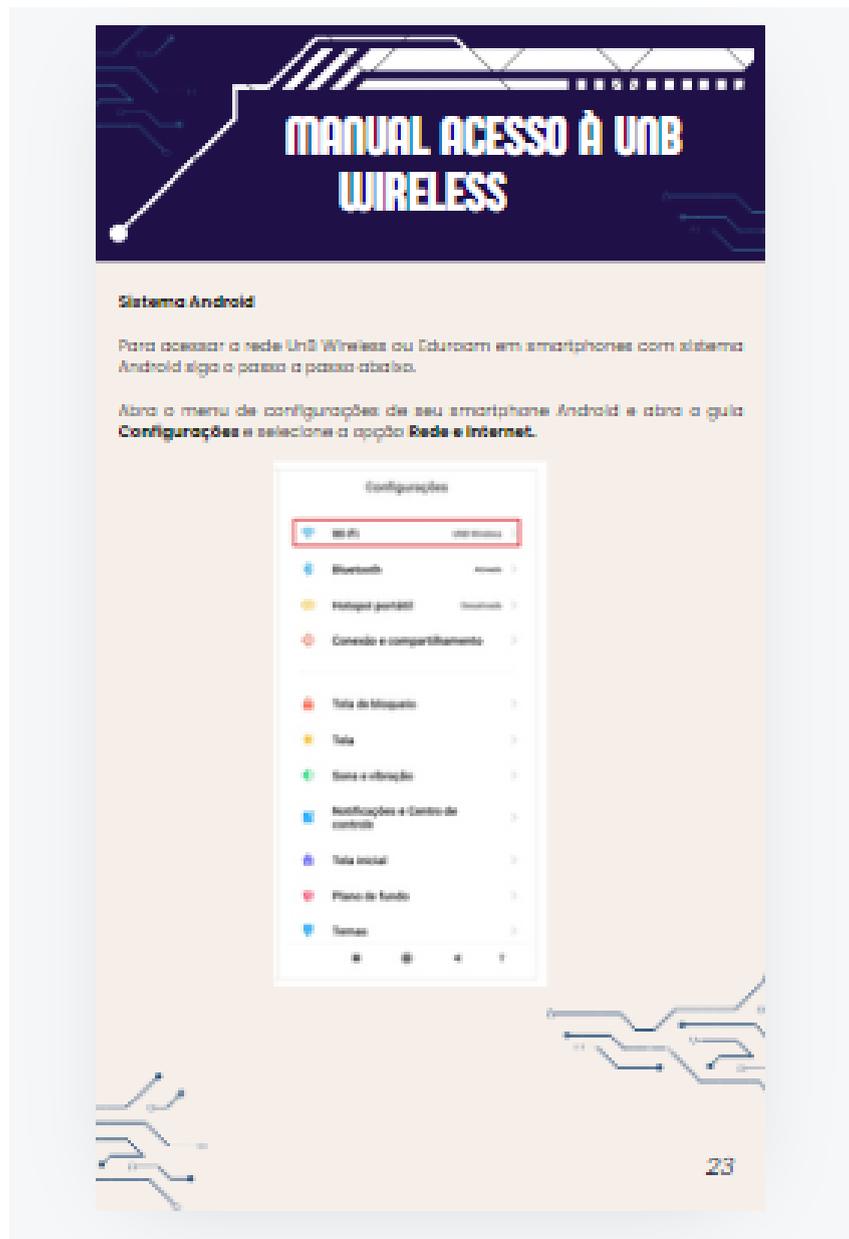
A senha para acesso ao E-mail de aluno é a mesma senha para acessar o sistema SIGAA.

A troca de senha do E-mail de aluno é realizada através do Portal SIG UnB. Alteração da senha dentro do Portal SIGAA conforme orientações abaixo.

19

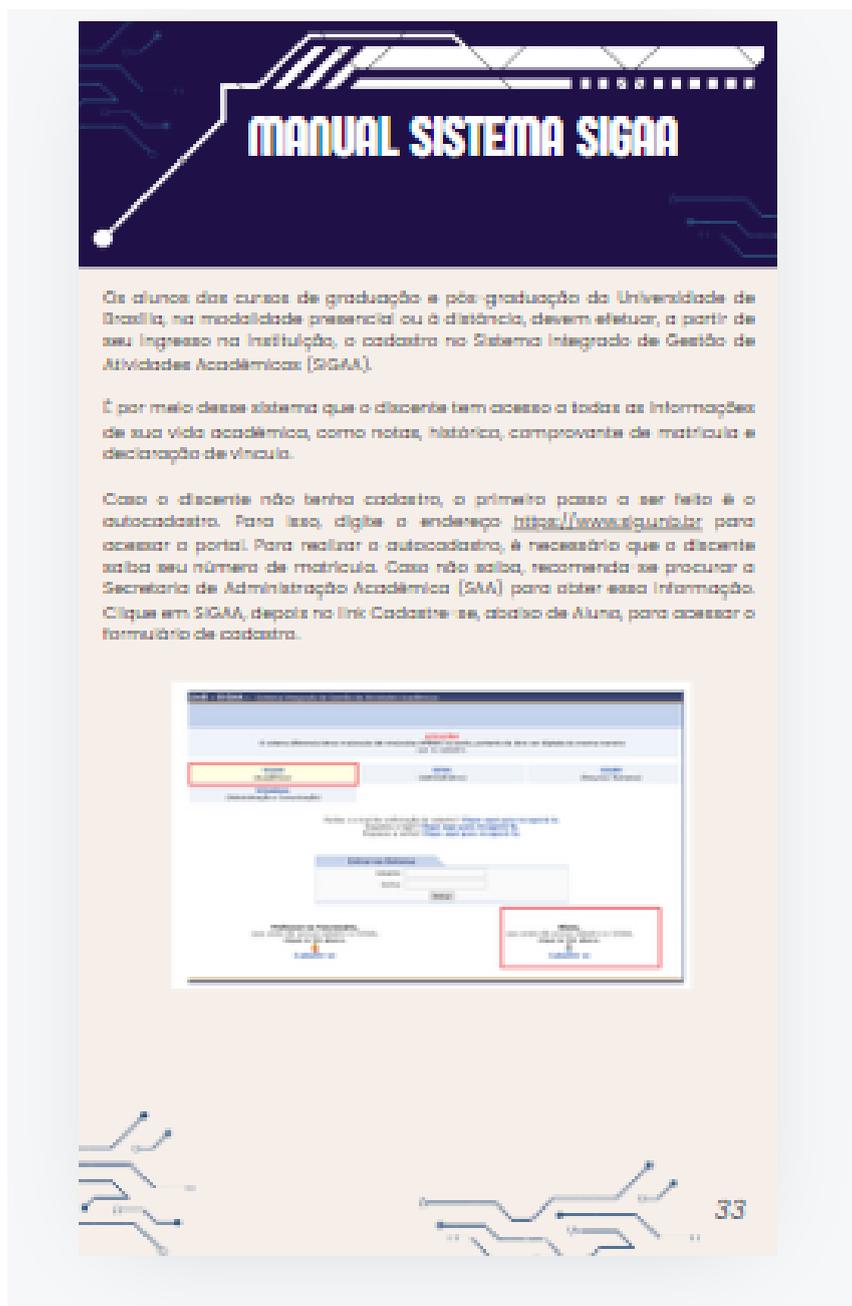
Fonte: Produção do Pesquisador (2024)

Figura 4 - Manual Acesso à UnB Wireless



Fonte: Produção do Pesquisador (2024)

Figura 5 - Manual Sistema SIGAA



Fonte: Produção do Pesquisador (2024)

Figura 6 - Manual Microsoft Office 365



Fonte: Produção do Pesquisador (2024)

Nesta pesquisa, foi utilizado testes e aplicação de questionário do PE de pelo próprio pesquisador aos discentes que participaram da pesquisa para identificar possíveis falhas no manual. O questionário foi aplicado na plataforma *Google forms* para avaliação do produto educacional relacionado ao conteúdo, estrutura e aprendizagem do PE.

O formato digital foi o escolhido pela facilidade de compartilhamento, podendo alcançar tanto alunos/as matriculados quanto os futuros alunos/as interessados no tema. O manual poderá ser compartilhado tanto no site institucional

da UnB/FUP, como também por outros meios digitais, como *e-mail*, aplicativos de mensagens e redes sociais.

O tipo de licença do produto educacional será o *Creative Commons*. O principal objetivo do *Creative Commons* é permitir que criadores compartilhem suas obras de maneira mais aberta, permitindo diferentes usos, desde que respeitem certas condições estabelecidas pelo autor.

O produto educacional, desenvolvido a partir da pesquisa, consistiu na criação de um manual voltado para a formação de estudantes da área de Educação do Campo. O processo de elaboração do manual seguiu uma abordagem colaborativa, onde foram incorporadas às necessidades identificadas nas práticas pedagógicas e desafios apontados pelos participantes da pesquisa. A construção do conteúdo baseou-se em referências teóricas que sustentam a proposta de uma educação crítica e omnilateral, além de considerações práticas para o contexto específico do campo.

O desenvolvimento do manual foi dividido em etapas: inicialmente, foi realizada uma análise dos dados coletados, que evidenciou as principais dificuldades enfrentadas pelos discentes, como o acesso limitado à internet e a necessidade de materiais didáticos contextualizados. A partir dessas demandas, foram definidos os temas centrais e os objetivos do manual, priorizando a integração entre o saber científico, técnico e a realidade do campo.

Posteriormente, o conteúdo foi organizado de forma didática, com seções claras e práticas voltadas para o cotidiano dos discentes. Foram inseridos tópicos sobre o breve histórico da Educação do Campo, o conceito de Tecnologia, diferenciação dos termos Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) e TDIC, a importância do manual na educação e logo após, exemplos práticos das ferramentas e sistemas utilizadas pelos discentes, visando tornar o manual uma ferramenta acessível e eficaz para a educação no campo.

O objetivo principal do produto educacional é oferecer suporte pedagógico, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizado em contextos de vulnerabilidade digital e social, fortalecendo o compromisso com a formação integral e emancipatória no campo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa permitiu construir um panorama amplo sobre os usos das TDICs e os principais desafios que os discentes da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, LedoC/UnB, enfrentam ao tirar proveito das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

A partir dos dados coletados, verifica-se que, embora a maioria dos discentes entrevistados estejam cientes da importância das TDICs para a realização de suas atividades acadêmicas, do seu desenvolvimento pessoal e profissional, existem algumas barreiras claras para uma inclusão digital significativa desses discentes: o acesso é limitado a equipamentos adequados nas próprias residências e na Universidade de Brasília; há um relato muito comum de desconforto e custo de acesso regular à internet com qualidade em suas comunidades; os discentes da LedoC não são geralmente treinados em TDICs e raramente contam com suporte técnico em TDICs em suas comunidades.

Cabe destacar que a maioria dos discentes da LedoC/UnB investigados neste estudo, faz uso ocasionalmente de TDICs. Muitos deles ainda têm dificuldade de manusear os sistemas e ferramentas das TDICs oferecidos pela Universidade de Brasília, necessários para desempenho acadêmico, pessoal e profissional. Ademais, informaram que falta treinamento específico para a utilização dessas ferramentas e sistemas e muitos deles também informaram que um curso básico de informática para estudantes de LedoC deve ser oferecido.

Outro ponto relevante levantado por esta pesquisa foi a desigualdade no acesso às tecnologias e sobre a utilização dos discentes na academia e no seu cotidiano. Já outro ponto observado não deixa de ser preocupante, já que um número bem expressivo de participantes não possui equipamentos de TDICs suficientes para atender suas demandas pessoais e acadêmicas. Diante do exposto, entendemos a urgência da implementação de políticas públicas e mecanismos de apoio, como bolsas de auxílio digital e programas de inclusão digital que proporcionem o acesso a equipamentos, computadores e a internet, especialmente para os discentes da LEdoC.

Num sentido análogo, na questão referente a como esses discentes acessam, como quase a totalidade utiliza o aparelho celular e redes comunitárias de

sinal fraco, impossibilita o pleno aproveitamento das ferramentas e dos sistemas digitais.

As sugestões emitidas pelos discentes participantes da pesquisa a respeito da oferta de formação em TDICs e programas de ampliação da oferta da tecnologia são um sinal da premência de ações voltadas para uma maior equidade. Um dos caminhos possíveis é a implementação de formações na comunidade do campo e dentro da própria universidade, para que as expressões como acordos coletivos, assistência estudantil sejam efetivadas proporcionando bases para que os discentes possam dar conta de adequar-se às exigências que o mundo universitário e do trabalho futuro vem exigindo, sendo as TDICs uma delas cada vez mais fundamental pelo domínio. Ao fim desta pesquisa, entendemos que, apesar das limitações, existem motivações e uma clara percepção da importância das TDICs no processo educativo.

No entanto, para efetivar a sua total integração à realidade educacional do campo, é preciso somar esforços de universidades e políticas públicas que possam garantir condições de acesso e formações capazes de atender as necessidades e maximizar o potencial dos discentes da LEdoC e futuros professores da Educação do Campo.

A pesquisa conseguiu alcançar de forma satisfatória seus objetivos principais, fornecendo uma compreensão dos desafios apresentados aos discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) no acesso e uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

Desse modo, examinando as respostas dos discentes e a categorização dos dados, foi possível identificar os desafios e as ações tomadas para a inclusão tecnológica no contexto do curso de Licenciatura em Educação do Campo oferecido pela Faculdade de Planaltina da UnB. Além desses resultados, a pesquisa gerou um Produto Educacional – um manual prático sobre TDICs – que deve ajudar os discentes em suas interações com essas tecnologias, melhorando a inclusão digital e tornando a experiência do curso mais acessível.

A pesquisa apresenta, no entanto, algumas limitações. O número de participantes é pequeno, e a generalização dos resultados para outros cursos em situações semelhantes pode ser desafiadora, porém partiu-se do pressuposto de investigação qualitativa de estudo de caso com o intuito de estudar a distância de um fenômeno.

Também foi problemática a decisão de não considerar os professores e administradores locais, pois essas visões poderiam enriquecer a análise dos dados e fornecer uma perspectiva adicional sobre as políticas da instituição federal para a inclusão digital e originalmente seriam 20 (vinte) discentes da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. Como as universidades entraram em greve, a turma teve dificuldades de localizar mais participantes. Consequentemente, alcançamos apenas 13 (treze) discentes da Licenciatura em Educação do Campo.

Com base nessas limitações e nos sucessos apontados acima, sugere-se então, para pesquisas futuras, algumas possíveis implicações. Dentre as possíveis sugestões de investigações futuras pode-se destacar as seguintes: estudos que acompanhem a aprendizagem sobre as habilidades digitais ao longo do curso de graduação em Licenciatura em Educação do Campo e também ao longo de suas vidas comunitárias ou ainda estudos sobre a mediação pedagógica em Sala de Aula Virtual, por exemplo, a fim de verificar como as experiências e a exposição às TDICs influenciam o aprendizado e a formação para o campo, e de maneira mais geral, o desenvolvimento do indivíduo; pesquisas que busquem explorar as percepções e os desafios dos docentes, gestores e agentes administrativos relacionados ao uso de TDICs com discentes em escola da educação do campo e acabem por compreender como esses elementos complementam ou podem colaborar com a inclusão digital do discente e também das gestões humanas nesse processo; e finalmente estudos que investiguem a eficácia de diferentes produtos educacionais para a promoção da inclusão digital na área do ensino e da educação do campo, colocando, em outras palavras, os frutos da análise para categorias de análise diversificadas e de abrangência alargada e em condição de mudança devido às singularidades de cada local na ruralidade.

Em última análise, este estudo procura proporcionar insumos para um entendimento mais aprofundado da formação do aluno no campo, principalmente o do ensino da Licenciatura do Campo, buscando nesse sentido fazer a interlocução com os fundamentos técnico-científicos e de uma educação omnilateral, criticamente nova para os discentes. Espera-se que, às considerações acima, se abra um leque de possíveis abordagens para investigações posteriores e propostas de ações do governo ou da sociedade civil, ou ainda de mobilização da comunidade acadêmica.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Angélica Patrícia; HENRIQUES, Márcio Simeone. A apropriação do Facebook por agricultores que constroem a agroecologia e os feminismos em diferentes contextos socioambientais brasileiros. **TIC Domicílios 2018: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros**, p. 59-65, 2019. Disponível em: <https://encurta.ae/P2RAh>. Acesso em Nov/2023.

ALVES, Lima Germine de, Jéssica; DE MENEZES, Marilda, Aparecida; GUIMARÃES PERES, Roberta. Relações de gênero e raça na organização familiar da classe trabalhadora no Brasil contemporâneo. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 209–224, 2023.

ANDRADE, Carla Rodrigues; BALDIN, Wagner. **Resultados do Programa de Inovação Educação Conectada em Escolas Municipais de São Lourenço do Oeste**. 2020. Disponível em: <https://encurta.ae/zk1cp>. Acesso em Nov/2023.

ANDRIONI, Ivonei; MACHADO, Ilma Ferreira; SILVA, Rose Márcia da. Educação do campo na perspectiva omnilateral e politécnica: uma proposta em construção. **Revista Labor**, Fortaleza/CE, jan/jul 2018 Vol. 01, nº 19, pp. 170-184 ISSN 1983-5000. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/38425>. Acesso em Nov. 2023.

ÂNGELO, Aline. Aparecida. **O que é ser educador do campo: os sentidos construídos pelos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São João Del Rei, Minas Gerais, 2013. Disponível em: <https://encurta.ae/M2QDH>. Acesso em: Agosto/2023.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2ª edição. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 5ª edição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Da educação rural à educação do campo: construindo caminhos. **Educação rural e do campo**. Uberlândia: EDUFU, p. 13-32, 2014.

ARAUJO, José Conceição Silva; CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Escolas Famílias Agrícolas: Contribuição da Pedagogia da Alternância na formação de jovens críticos/as. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 64, p. 1-22, 2023. Disponível em <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/491>. Acesso em Jan. 2024.

ARENDDT, João Claudio; DA CUNHA, Roque Nunes. Programa de Inovação Educação Conectada: uma oportunidade para o mundo da leitura. **Revista Leitura**, n. 72, p. 19-34, 2022.

ARROYO, Miguel González. Educação do campo: movimentos sociais e formação docente. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Autêntica**. Belo Horizonte, p. 478-488; 2010. Disponível em: <https://encurta.ae/Gnlra>. Acesso em: Out/2024.

ARRUDA, Élcia Esnarriaga de; RASLAN, Valdinéia Garcia da Silva. A implementação do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul, no período de 1997 a 2006. Campo Grande, MS. **JORNADA DO HISTEDBR**, v. 7, 2007. Disponível em: <https://encurta.ae/r8ZDu>. Acesso em: 7 novembro. 2024.

BARBOSA, Anna Izabel Costa. **A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas do caminhar**. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Planaltina, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 5ª edição. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Myriam Moraes. Do “mundinho” fechado ao universo quase infinito: negociando a saída de casa. **Caderno CRH**, v. 17, n. 42, 2004.

BASNIAK, Maria Ivete; SOARES, Maria Tereza Carneiro. O ProInfo e a disseminação da Tecnologia Educacional no Brasil. **Revista Educação Unisinos**, v. 20, n. 2, p. 201-214, 2016.

BATISTA, Sandra Aparecida; FREITAS, Carlos Cesar Garcia. O uso da tecnologia na educação: um debate a partir da alternativa da tecnologia social. **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 14, n. 30, 2018.

BIERHALZ, Crisna Daniela Krause; DA FONSECA, Eril Medeiros; OLIVA, Izalina. Concepções dos estudantes de uma escola do campo sobre tecnologia. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 4, p. 1-21, 2019.

BONAMIGO, Carlos Antônio. Limites e possibilidades históricas à educação omnilateral. **Educere-Revista da Educação da UNIPAR**, v. 14, n. 1, 2014.

BONILLA, Maria Helena. Políticas públicas para inclusão digital nas escolas. **Motrivivência Ano XXII**, n. 34, p. 40-60, jun. 2010.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca. **Inclusão digital – polêmica contemporânea**. UFBA. Salvador, BA. EDUFBA. 2013. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/qfgmr>. Acesso em: Agosto/2023.

BRAGA, Denise Bértoli; VÓVIO, Claudia Lemos. Uso de tecnologia e participação em letramentos digitais em contextos de desigualdade. **Tecnologias digitais da**

**informação e comunicação e participação social.** São Paulo: Cortez, p. 33-67, 2015.

BRAGA, Ramayane Bonacin *et al.* Politecnicia e apropriações teórico-metodológicas no ensino médio integrado do IF Goiano–Campus Ceres. **Pesquisa e Debate em Educação**, n° 13, p.19, 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB n° 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.** Diário Oficial da União, Brasília, v. 81, Sessão 1, p. 25, 29 abr. 2008.

BRASIL, Casa Civil. Decreto n° 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 União, Brasília, n. 212, p. 1-3, 2010a.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)> Acesso em 20 fev. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em: <https://encurtador.com.br/oMYrQ>. Acesso em: 10 de fev. de 2024.

BRASIL. MDA/INCRA. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.** Manual de Operações. Brasília, 2004.

BRASIL. Decreto n° 6.300, de 12 de dezembro de 2007. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: <https://encurtador.com.br/9DOV4>. Acesso em: 16 maio 2023.

BRASIL. Decreto n. 9.204, de 23 de novembro de 2017. **Institui o Programa de Inovação Educação Conectada.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2017a. Disponível em: <https://abrir.link/OEmss>. Acesso em: 03 dez. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Resolução CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002. Brasília, MEC/SECAD, 2002. Disponível em:<https://abrir.link/OukDV>. Acesso em: 02 de out. 2024.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF. 2014.

BRASIL. **Portaria n° 72, de 21 de dezembro de 2012.** Disponível em: <https://abrir.link/xuJlp>. Acesso em: 22 jan fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. Brasília, DF, 2010b.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, v. 27, n. 1, p. 155-177, 2016.

BRITO, Wanderley Azevedo. **Planejamento de Produtos, Tecnologias e Processos Educacionais**. In: Metodologia de Pesquisa: material didático. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT. Anápolis: IFG / ProfEPT, 2023. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/profept>. Acesso Fev/2023.

CABELLO, Roxana. Reflexiones sobre inclusión digital como modalidad de inclusión social. In: **VIII Jornadas de Sociología de la UNLP 3-5 de diciembre de 2014 Ensenada, Argentina**. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, 2014. Disponível em: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/50420/Documento\\_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/50420/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em 20 Fev. 2024.

CACCIA, Bava Silvio. Tecnologia social e desenvolvimento local. In: **Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, 2004.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O território como categoria da educação do campo: no campo da construção/destruição e disputas/conflitos de territórios/territorialidades. **Revista Nera**, n.48, p.38-57, 2019.

CALDART, Roseli Salete *et al.* Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. **Por uma educação do campo**, v. 5, p. 147-160, 2002.

\_\_\_\_\_ A escola do campo em movimento. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003.

\_\_\_\_\_ **Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área?** In: Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 127 - 154.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 3ª. Edição, Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 359-371.

CARNOY, Martin. **Educação, economia e Estado: base e superestrutura, relações e mediações**. São Paulo: Cortez, 1984. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/download/39125/37862>. Acesso em 28 Fev. 2024.

CARVALHO, Ângelo Rodrigues de. **A educação do campo no IFPA de Castanhal: reflexões sobre as contribuições dos egressos do PRONERA às novas lógicas para a promoção do desenvolvimento territorial rural na região do Nordeste paraense.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

CARVALHO, Francisco de Assis Lima; SAMPAIO, Ana Patrícia Lima. Análise sobre o Proinfo a partir de uma perspectiva bibliográfica. **Revista Sítio Novo**, v. 4, n. 1, p. 33-40, 2020. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/287301505.pdf>. Acesso Fev/2024.

CARVALHO, Marília Pinto de. Trabalho Docente e Relações de Gênero – algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**, n. 2, p. 77 –84, maio/ago. 1996. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n02/n02a07.pdf>. Acesso Maio/2023.

CAVALCANTI, Carolina Costa; FILATRO, Andreia. **Design Thinking: na educação presencial, a distância e corporativa.** 1ª edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2016.

CAZELOTO, Edilson. **Inclusão digital: uma visão crítica.** 1ª edição. São Paulo: Editora Senac, 2008.

CIAVATTA, Maria. O Ensino Integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho e Educação**. Belo Horizonte, v. 23(1), p. 187-205. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 31 out. 2024.

COGO, Taisson Pedrozo; BITENCOURT CARDOSO, Josete. Educação do Campo: uma análise crítica sobre a representação da modalidade na BNCC brasileira em tempos de neoliberalismo. **Revista Educación, Política y Sociedad**, v. 8, n. 2, p. 121-155, 2023.

COSTA, Adriano Borges. **Tecnologia social & políticas públicas.** Instituto Pólis; Fundação Banco do Brasil, 2013.

CUNHA, Amélia Teresinha Brum da. Sobre A Carreira Docente, a Feminização do Magistério e a Docência Masculina na Construção do Gênero e da Sexualidade Infantil. **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL**, Caxias do Sul – RS, Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2974/824>. Acesso em Fev/2023.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aaurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], ISSN 2359-2494. v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020.

DA CUNHA, Ana Paula Silva; DA SILVA, Lucicléia Pereira. Relato de experiência reflexivo de estágio supervisionado: prototipação da proposta didática de utilização de podcast como ferramenta educativa. **Olhar de Professor**, v. 27, 2024.

DA SILVA MEDEIROS, Odirley Antonio; DA CUNHA ALVES, Marcilena; DA SILVA, Dion Leno Benchimol. A Educação No Campo E As Tecnologias Digitais De Informação E Comunicação (Tdic): Desafios E Dificuldades No Acesso À Tecnologia. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 12, p. 107-117, 2023. Disponível em: <https://abrir.link/hRxsg>. Acesso em Março/2024.

DA SILVA RIBEIRO, Diana; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite. **Educação do campo: movimento e resistência**. Debates em Educação, v. 15, n. 37, p. e15262-e15262, 2023.

DA SILVA RODRIGUES, Sonia; APARECIDA RIBEIRO DE ALMEIDA, Viviane. O Proneza e a Educação de Jovens e Adultos no Estado de São Paulo. In: **Congresso Internacional e Congresso Nacional Movimentos Sociais e Educação**. 2022.

DA SILVA, Maria do Socorro Pereira. Desigualdade Educacional e Exclusão Digital no Ensino Remoto nas Escolas Básicas do Campo. **Revista Trabalho alienado destruição da natureza e crise hegemonia**. 2021. Disponível em: <https://abrir.link/eAHYQ> Acesso em Out/2024.

DAGNINO, Renato et al. **A tecnologia social e seus desafios. Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento**, p. 187-209, 2004.

DAMASCENO, Handherson Leylton Costa; BONILLA, Maria Helena Silveira; PASSOS, Maria Sigmar Coutinho. Inclusão digital no Proinfo integrado: perspectivas de uma política governamental. **Inclusão Social**, v. 5, n. 2, 2012.

DE OLIVEIRA, Elane Rodrigues. Contribuições da mística do MST: uma abordagem histórica e educativa. **Humanidades em Perspectivas**, v. 8, n. 19, p. 157-171, 2024. Disponível em: <https://abrir.link/HQFUE>. Acesso em Set/2024.

DE OLIVEIRA GOMES, Roberta Mirnas; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; DE MEDEIROS, Emerson Augusto. Programa Nacional de Tecnologia Educacional–PROINFO: pensar a política educacional para além da implementação na escola pública. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1647-1661, 2021. Disponível em: <https://abrir.link/vEVIC>. Acesso em: Nov/2024.

DE SOUZA, Vagner Viera; PEREIRA, Elaine Corrêa; MACHADO, Celiane Costa. A presença da tecnologia na Educação do Campo: mapeamento da produção científica nacional dos últimos cinco anos. **Revista Brasileira De Educação Do Campo**, v. 3, n. 1, p. 245-259, 2018. Disponível em: <https://abrir.link/ssoWK>. Acesso em: 31 out. 2024.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Formação no e para o trabalho. **Educação profissional e Tecnológica em Revista**, v. 2, n. 2, p. 6-19, 2018. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/383>. Acesso Set/2023.

DEMO, Pedro. Inclusão digital – cada vez mais no centro da inclusão social. **Inclusão social**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 36-38, 2005. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1504>. Acesso em: 05 dez. 2024.

DUARTE, Teresa. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). **CIES e-WORKING PAPER**, Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa; 2009.

DOLL, Johannes. A inclusão digital de trabalhadores mais velhos: quais são os desafios? **Revista Novas Tecnologias na Educação**. Porto Alegre, 2(1), 1-8. 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/13713>. Acesso em: 31 out. 2024.

DOS SANTOS Joaquim Bruno; PESCE Lucila. **Inclusão digital, empoderamento e educação ao longo da vida: conceitos em disputa no campo da Educação de Jovens e Adultos**. *Crítica Educativa*, v. 3, n. 3, p. 185-199, 2017. Disponível em: <https://abrir.link/Rkfpp>. Acesso em 19 Fev. 2024.

DOS SANTOS, Adilza Raquel Cavalcanti. Diálogos entre saberes da educação do campo como processo de decolonidade através das histórias de vida de moradores do campo sob a ótica da educação profissional. **Revista Faculdade Famen REFFEN**, v. 4, n. 1, p. 142-153, 2023. Disponível em: <https://abrir.link/mAluk>. Acesso em 26 Fev. 2024.

DOS SANTOS, Milena; DA SILVA, Cícero. A realidade da vida acadêmica para estudantes indígenas na universidade: descobertas e desafios. In: **Educação do Campo e Pesquisa Educacional: sujeitos, saberes e práticas educativas**. p. 66-80, 2020.

DOS SANTOS, Silvio Ferreira; LEÃO, Marcelo Franco. **Uso de objetos educacionais digitais para ensinar sistemas do corpo humano em uma escola do campo**. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 2, n. 3, p. 861-880, 2017.

FARIAS, Antônia De Araújo. Inclusão digital e cidadania na sociedade da informação e do conhecimento. In: *Anais do II CINTEDI...* Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/23002>>. Acesso em: 20/06/2023

FELICIANO, Antonio Marcos et al. Inclusão Digital: O Lado Social das Tecnologias da Informação e da Comunicação. **Informática Pública**, v. 9, n. 2, p. 71-81, 2007.

FÉLIX, Nelson Marques. Programa nacional de educação na reforma agrária (PRONERA): história, estrutura, funcionamento e características. *Revista Território e Cidadania*, Brasília, v.1, n.1, p. 49-61, dez. 2015.

FÉLIX, Tatiana Lyra Lima. **Desemprego em Marx e seu redimensionamento na fragmentação do trabalho no século XXI**. 2022. 225 f. Tese (Doutorado em Serviço Social), Faculdade de Serviço Social, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, p. 27-40, 2006. Disponível em: <https://abrir.link/AzmvX>. Acesso em Agosto/2024.

FERREIRA, Márcio. **Comunicação e tecnologias da informação na formação de educadores para ampliação das perspectivas críticas dos sujeitos na licenciatura em educação do campo da UnB**. 2014. viii, 296 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/15893>. Acesso em Abril/2023.

FIGLIUOLO, Ana Cláudia do Lago. **Ensino Médio Integrado: um estudo de caso sobre a percepção docente acerca da implementação do Decreto nº 5.154/04 no curso de turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - Campus Belém**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

FIGUEIREDO, Eduardo Lourenço; SILVA, Nelson Vieira. Contribuições da educação do campo para uma formação omnilateral. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e121996917-e121996917, 2020. Disponível em: <https://abrir.link/tkWZw>. Acesso em: Out. 2024.

FREIRE, Paulo . **Educação como prática de liberdade**. 15ª edição. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.

FREIRE, Paulo . **Pedagogia do oprimido Paz e Terra**. 20ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz & Terra, 1978.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real** 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Politécnica. In: CALDART, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FROES, Livia Tavares. Da roça à universidade: trajetórias de mulheres no curso de licenciatura em educação do campo da UFMG. **SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO**, v. 11, 2017. Disponível em: <https://abrir.link/NaFvU>. Acesso em: 04 abr. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília -DF: Editora da UNESCO, 2009. Disponível em: <https://abrir.link/TYTaa>. Acesso Abril/2024.

GELOCHA, Elizandra Aparecida Nascimento; ANTUNES, Helenise Sangoi. **Trajatória da Educação Rural para a concepção social e política da Educação do Campo no Brasil**. Research, Society and Development, v. 10, n. 8, p. e8010816892-e8010816892, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª edição. São Paulo: Atlas. 2008.

HAESBAERT, Rogério. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. **Periódicos Científicos da UFRGS**, Porto Alegre, v. 12, n.4, p. 1-20, 2004. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf> Acesso em: 04 abr. 2023

JESUS, Vanessa M. B. de; COSTA, A. B. Tecnologia Social: breve referencial teórico e experiências ilustrativas. In: COSTA, Adriano Borges, (Org.). **Tecnologia Social e Políticas Públicas**. São Paulo: Instituto Pólis, Brasília: Fundação Banco do Brasil, 2013. Cap. 1, p.17- 32.

KACHAR, Vitória. Envelhecimento e perspectivas de inclusão digital. **Revista Kairós Gerontologia**, v. 13(2), p. 131-147, 2010 Disponível em: <http://revistas.utfpr.e.du.br/rts/article/view/5784>. Acesso em 20 Fev. 2024.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma educação básica do campo**. v.1. 3ª edição. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

KUENZER, Acacia. (Org.). **Ensino médio:construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. In: **Reunião Científica Regional da Anped: educação, movimentos sociais e políticas governamentais**. Anais. UFPR, 2016.

LAPA, Andrea Brandão; PINA, Antonio Bartolome; MENOUE, Michel. Empoderamento e educação na cultura digital. **Revista educação e cultura contemporânea**, v. 16, n. 43, p. 419-438, 2019.

LENHARDT, Augusto; FONTANA, Eliane. Políticas públicas de acesso à internet: a(possível) cobrança de dados e a conseqüente mitigação do acesso à internet no país. In: **Seminário Nacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea**. Santa Cruz do Sul: UNISC. Anais, p. 1-18, 2016.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. Coleção Questões da Nossa Época; v. 70. Edição 2002°. São Paulo, Cortez, 2002.

Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (1996, 20 de dezembro). **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)

LOPES, Natália Cristina; DA ROCHA VIEIRA, Tatiana. O curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFV: Tecendo trajetórias da Educação do Campo na universidade. **Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão (RevNUPE)**, v. 2, n. 2, p. e202209v2-e202209v2, 2022.

LOURO, Guacyra Lopes. Gênero e Magistério: identidade, história e representação. In: CATANI, Bárbara Denice et al.(Org.). **Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997, p. 73 –83.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª edição. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013.

II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (II CENEC). **Declaração Final - Por Uma Política Pública de Educação do Campo**. Luziânia, GO, 2004.

MACEDO, Mayara Atherino; MIGUEL, Paulo Augusto Cauchick; CASAROTTO FILHO, Nelson. **A caracterização do design thinking como um modelo de inovação**. RAI Revista de Administração e Inovação, v. 12, n. 3, p. 157-182, 2015.

MACHADO. Lucília de Souza. **Politecnia Escola Unitária e Trabalho**. 2ª Edição. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

MACHADO, Tânia Rezende. Currículo de formação inicial de professores do campo: uma revisão da literatura para não “reinventar a roda”. **Revista e-Curriculum**, v. 22, p. e54348-e54348, 2024. Disponível em: <https://encurtador.com.br/d1YaX>. Acesso em: Nov/2024.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; MOURA, Sílvia Adriane Tavares de. Educação do Campo e Formação de Educadores na Perspectiva do Ensino Desenvolvimental: Por uma educação crítica e emancipatória aos povos do campo. **Obutchénie Revista de Didática e Psicologia Pedagógica. Uberlândia**, v. 4, n. 3, p. 643-666, 2020. Disponível em: <https://abrir.link/fCOZH>. Acesso Abril/2023.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. **Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas**. Revista Univap, São José dos Campos, v. 20, n. 35, p. 201-208, ago. 2014. Disponível em: <https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228/210>. Acesso em: 11 nov. 2024.

MANACORDA, Mário Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. 3ª edição. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1990.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2ª edição. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

Manual de Operações - **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**. Brasília, abril de 2004.

MARCELINO, Evandro Antonio Pereira; MELO, Raimunda Alves. Abandono escolar no curso de licenciatura em educação do campo da Universidade Federal do Piauí/campus de Teresina: conhecer para intervir. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, 2018. Dossiê educação do campo – UFRJ. Disponível em: [www.ufrj.br](http://www.ufrj.br) > SEER. Acesso em: 22 mar. 2024.

MARCHIORI, Marlene. **Cultura e comunicação organizacional: um olhar estratégico sobre a organização**. 2ª Edição. São Paulo: Difusão Editora, 2018.

MARTINS Melzer, EHRICK Eduardo. O PROCAMPO como política de garantia ao direito à universidade para os povos dos campos, águas e florestas. **Inter-ação**, v.47, n.2, 2022

MARTINS, Ernane Rosa (org.). **Tecnologia da informação e comunicação: pesquisas em inovações tecnológicas**. 1ª Edição. Guarujá, SP: Científica Digital, 2021.

MARTINS, Ernane Rosa (org.). **Tecnologia da informação e comunicação: pesquisas em inovações tecnológicas**. Guarujá, SP: Científica Digital, 2021. Disponível em: <https://abrir.link/zZGEs>. Acesso em 22 Fev. 2024.

MARTINS, Ronei Ximenes; FLORES, Vânia de Fátima. A implantação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo): revelações de pesquisas realizadas no Brasil entre 2007 e 2011. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, p. 112-128, 2015.

MATTOS, Fernando Augusto Mansor de; CHAGAS, Gleison José do Nascimento. Desafios para a inclusão digital no Brasil. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 13, p. 67-94, 2008.

MEDEIROS, Emerson Augusto de et al. Licenciaturas (interdisciplinares) em Educação do Campo: estudo sobre sua expansão no Brasil. **Educação em Revista**, v. 37, 2021. Disponível em: <https://abrir.link/cOUsv>. Acesso em 27 Fev. 2024.

MEDEIROS, Emerson Augusto de. **Formação interdisciplinar de professores: estudo pedagógico-curricular sobre a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Semi-Árido**. 661 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

MEDEIROS, Odirley Antonio; ALVES, Marcilena; SILVA, Dion Leno Benchimol. A Educação no Campo e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

(TDIC): desafios e dificuldades no acesso à tecnologia. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. v. 9, n. 12, p. 107-117, 2023.

MEDEIROS, Isabella Coelho. O ciclo da inclusão digital: Social-digital-social/*Digital inclusion cycle: social-digital-social*. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 8, p. 75705-75714, 2021. Disponível em: <https://abrir.link/ffjRT>. Acesso em: 31 oct. 2024.

MELO NETO, José Augusto de; OLIVEIRA, Selma Suely Baçal de. Programa de inovação educação conectada: a nova política nacional para o uso das tecnologias digitais nas escolas públicas no Amazonas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2023. Disponível em: <https://abrir.link/lcEbf> . Acesso em 21 Fev. 2024.

MELO, Conceição Coutinho. Os 20 Anos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e a Importância do Tripé Movimentos Sociais - Instituições De Ensino – Incra. In: GUEDES, Camila.Guimarães. (orgs.) **Memória dos 20 anos da educação do campo e do Pronea**. Brasília, 2020. p .22-35. Disponível em: <https://abrir.link/PtoAc> Acesso em 25 Fev. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18ª edição. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Conceito de avaliação por triangulação de métodos**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (Org.) **Avaliação por triangulação de métodos. Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006, p. 1-34.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**. 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>. Acesso em: 04 maio. 2023.

MOLINA, Mônica Castagna. SÁ, Laís Mourão. CASTRO, Wanessa de. Formação de Educadores. **Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: os desafios da formação de educadores do campo para uso das tecnologias na educação**. 2014a. Disponível em: <https://abrir.link/ZeRiZ>. Acesso em Nov/2023.

\_\_\_\_\_, Mônica. Castagna. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. Tese de Doutorado em Desenvolvimento Sustentável – Universidade de Brasília Centro de Desenvolvimento Sustentável, 2003. Disponível em: <https://abrir.link/AcoEa>. Acesso em 26 Fev. 2024.

\_\_\_\_\_, Mônica. Castagna. Educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Viçosa: Educação e perspectiva**, v.6, n.2, p. 378-400, 2015. Disponível em: <https://abrir.link/kZnbg>. Acesso em Out/2023.

\_\_\_\_\_, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores: reflexões sobre o Pronea e o Procampo. **Reflexão e Ação**, v. 22, n. 2, p. 220-253, 2014b. Disponível em: <https://abrir.link/SYcZV>. Acesso em: Dez/2023.

\_\_\_\_\_, Mônica Castagna et al. A experiência em construção da relação da UnB com os movimentos sociais do campo. **Movimentos populares e universidades. São Paulo: Outras Expressões**, p. 129-145, 2018.

\_\_\_\_\_, Mônica Castagna. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 587-609, 2017. Disponível em: <https://abrir.link/AcoEa> . Acesso Fev/2024.

\_\_\_\_\_, Mônica Castagna. **Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades**. Educar em Revista, Curitiba, n. 55, p.145 - 166, jan./mar. 2015b. Disponível em: <https://abrir.link/VliTm>. Acesso em 25 Fev. 2024.

\_\_\_\_\_, Mônica Castagna. **15 anos da Licenciatura em Educação do Campo da UnB BRASÍLIA**, 2023.

MORAIS, Gleison Araujo. Refletindo inclusão digital no ensino superior em tempos de pandemia: ações que transformam exclusão na inclusão no ensino remoto emergencial. In: **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**. 2020. Disponível em: <https://abrir.link/JJCAq>. Acesso em: 23 mar. 2024.

MOREIRA, Antônio Domingos; DE SOUZA SOARES, Jamile. Educação do campo e os efeitos da pandemia no trabalho docente: uma análise crítica necessária (Countryside education and the effects of the pandemic on teaching work: a necessary critical analysis). **Revista Emancipação**, v. 21, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/18144>. Acesso em Out/2024.

MOURA, Dante Henrique. **Ensino médio e educação profissional no Brasil nos anos 2000: movimentos contraditórios**. In: Dante Henrique Moura. (Org.). Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional. 1ed. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2013, p. 141-200. p.

NASCIMENTO, Airton Lucena Santos; DE ARAÚJO CUNHA, Andrews Rafael Bruno; DE MENEZES, Sâmella dos Santos Vieira. O fortalecimento da Pedagogia da Alternância no âmbito do Semiárido brasileiro: uma revisão bibliográfica sistemática. **Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão (RevNUPE)**, v. 2, n. 2, p. 20, 2022.

MENEZES, Sâmella dos Santos Vieira. **O fortalecimento da Pedagogia da Alternância no âmbito do Semiárido brasileiro: uma revisão bibliográfica sistemática**. Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão (RevNUPE), v. 2, n. 2, p. e202203v2-e202203v2, 2022.

NASCIMENTO, Paulo Meyer et al. **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia**. 2020.

NIEROTKA, Rosane Paula; MONTEIRO, Álisson Maurício; SILVA, Maria Elisabeth Kleba da. **Triangulação na pesquisa em saúde: princípios, possibilidades e**

**desafios.** 6º Congresso Internacional em Saúde, n. 6, 2019. Disponível em: <https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/conintsau/article/view/11188/9780>. Acesso em: 11 nov. 2024.

OLIVEIRA, Paulo Cezar Souza de BONILLA, Maria Helena Silveira; Inclusão digital: ambiguidades em curso. **Inclusão digital: polêmica contemporânea.** Salvador: **EDUFBA**, v. 2, 2011. Disponível em: <https://abrir.link/kyZCU>. Acesso Fev/2024.

OLIVEIRA, Julia. Maria; MUNIZ, Darluce Andrade. O estado da arte sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO). **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 48, n. 3, p. 964–981, 2023.

OLIVEIRA, Thiago Morais de. **Vivências coletivas que conduzem o trabalho da ciranda infantil do curso de licenciatura em Educação do Campo-UnB/Planaltina.** Trabalho de conclusão de curso. Universidade de Brasília. Brasília, 2019.

ORDONEZ, Tiago Nascimento; CACHIONI, Meire. Motivos para frequentar um programa de educação permanente: relato dos alunos da universidade aberta à terceira idade da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo. **Revista brasileira de geriatria e gerontologia**, v. 14, p. 461-474, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbgg/a/rvGWmDkZcXRwt6tTrrcdBvJ/?lang=pt>. Acesso em: Nov/2024.

LEAL, Osni César da Luz; MENGARELLI, Rodrigo Rosi. A importância da tecnologia na educação da escola do campo. **UFPR Litoral.** Paraná - PR, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/54446> Acesso em: 29 agosto. 2023

PEIXER, Zilma Isabel (Orgs.). **Educação do Campo: Reflexões e perspectivas.** 2ª Edição. Florianópolis: Editora Insular, 2011.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira. **Belém-PA, UFPA**, 2007. Disponível em: <https://abrir.link/GbdVO> . Acesso Out/2024.

PISCHETOLA, Magda. **Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula.** 1ª edição. Petrópolis: Vozes, Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2016.

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**, p. 8, 2018. Disponível em: [https://fup.unb.br/wp-content/uploads/2019/02/PPC\\_-Educacao-do-Campo-Em-implimentacao.pdf](https://fup.unb.br/wp-content/uploads/2019/02/PPC_-Educacao-do-Campo-Em-implimentacao.pdf). Acesso em: Nov/2024.

QUILÃO, Paula Lamb; SANTI, Natália Rampelotto. Inclusão digital em escolas do campo: uma avaliação baseada em dados secundários. **E-book IV CINTEDI... Campina Grande: Realize Editora**, p. 709-723, 2020. Disponível em: <https://abrir.link/YyOjk>. Acesso em Out/2024.

RÊSES, Erlando da Silva; CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro; BARBOSA, Sebastião Cláudio. Contribuição do materialismo histórico e dialético para o estudo

da EJA. In: RODRIGUES, Maria Emília de Castro; MACHADO, Maria Margarida (org.). **Educação de jovens e adultos trabalhadores: produção de conhecimentos em rede**. Curitiba: Appris, 2018. p. 79-102. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/37022>. Acesso Jan/2024.

REZENDE, Edson José Carpintero; CAMPOS, Cláudia Fátima. Inclusão Digital e Envelhecimento: uma abordagem centrada no humano e social pelo Design. **Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos**, n. 121, p. 101-117, 2023. Disponível em: <https://abrir.link/DYoCB>. Acesso em 23 Fev. 2024.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**. v. 34, n. 01. São Paulo: FAE/USP, jan./abr., 2008, p. 27 – 46. Disponível em: <https://abrir.link/OMUOg>. Acesso Out/2024.

RODRIGUES, Erika Marafon; SOARES, Fernanda Pardo de Toledo Piza; BOOG, Maria Cristina Faber. Resgate do conceito de aconselhamento no contexto do atendimento nutricional. **Revista de Nutrição**, v. 18, p. 119-128, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rn/a/QJdvWcYwF4chQrChsdM43XD/>. Acesso Set/2024.

RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães. Por uma educação do campo que contemple as parcerias nos processos formativos e as formas identitárias dos povos do campo. **Revista Olhar de professor**, v. 15, n. 1, p. 41-56, 2012. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3636>. Acesso em Fev/2024.

RODRIGUES, Romir. Reflexões sobre a organização curricular por área do conhecimento. In CALDART, Roseli Salete. (Org). **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 101 - 127.

ROSA, Fernanda Ribeiro. Inclusão digital como política pública: disputas no campo dos direitos humanos. **SUR–Revista Internacional de Direitos Humanos**, n. 18, 2013. Disponível em: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r32486.pdf>. Acesso em Fev/2024.

ROSO, Caetano Castro et al. **Transformações na Educação CTS: uma proposta a partir do conceito de Tecnologia Social**. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/187060>. Acesso em 11 Fev. 2024.

SANTOS, Clarice Aparecida 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. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/3939>. Acesso em Abril/2024.

SANTOS, Elizana Monteiro dos. **A auto-organização e a formação docente emancipatória na licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: reflexões a partir da experiência da turma Gabriela Monteiro**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2023a.

Disponível em: <http://www.rlbea.unb.br/jspui/handle/10482/47082>. Acesso em Julho/2024.

SANTOS, José Alcides Figueiredo; ALCIDES, José; POMPEU, João Cláudio. FUNDAMENTOS E APLICAÇÕES DE UMA TIPOLOGIA DE CLASSES PARA O BRASIL. **Dinâmica econômica, mudanças sociais e novas pautas de políticas públicas**, 2023b. Disponível em: <https://abrir.link/ZVvvb>. Acesso em Agosto/2024.

SANTOS, Gabriel Prata dos. **A importância do uso das TIC'S na Educação Rural**. 2023. 57f. TCC (Graduação em Licenciatura Plena em Letras) - Universidade do Estado do Amazonas, Parintins. 2023c. Disponível em: <https://abrir.link/Fhzzo>. Acesso em Julho/2024.

SANTOS, José Alcides Figueiredo. Covid-19, causas fundamentais, classe social e território. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 18, n. 3, p. e00280112, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/SHD6bj9xgZQvbHGgycCTyJN/>. Acesso Fev/2023.

SANTOS, Janio Ribeiro dos. Da educação rural à educação do campo: um enfoque sobre as classes multisseriadas. **IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, Laranjeiras-SE, 2010. Disponível em: <https://abrir.link/jRMVl>. Acesso: Agosto/2023.

SANTOS, Silvanete Pereira dos. **A concepção de alternância na Licenciatura em Educação do campo na Universidade de Brasília**. 2012. xvi, 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/11949>. Acesso Set/2023.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos; SILVA, Marizete Andrade da. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016. Disponível em: <https://abrir.link/zSwpj>. Acesso em: Nov/2024.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro. 1989.

\_\_\_\_\_, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2007, vol.12, n.34, p. 152-165.

SEABRA, Teresa. Desigualdades escolares e desigualdades sociais. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 59, p. 75-106. 2009. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/1614>. Acesso em jan/2023.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 22ª edição. **São Paulo**, 2002.

SILVA, Adriana Gomes. **Cultura como matriz formativa na licenciatura em educação do campo da UnB: potencialidades do trabalho com o teatro político e o vídeo popular**. 2019. 116 f., il. Dissertação (Mestrado em

Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <http://www.rlbea.unb.br/jspui/handle/10482/38485>. Acesso em Abril/2024.

SILVA, Jonathan Fagundes da. **Juventude rural e telefone celular: consumo, apropriação e sociabilidade**. 2019. 95 f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2019.

SILVA, José Rogério da *et al.* Educação do campo x educação rural: distanciamentos e aproximações. Anais IX **CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2023a.

SILVA Ribeiro, Diana; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite. Educação do campo: movimento e resistência. **Debates em Educação**, v. 15, n. 37, p. e15262-e15262, 2023b. Disponível em: <https://encurtador.com.br/n1iZB> Acesso em Nov/2024.

SILVEIRA, Rosemari Monteiro. Castilho Foggiatto; BAZZO, Walter. **Ciência, tecnologia e suas relações sociais: a percepção de geradores de tecnologia e suas implicações na educação tecnológica**. *Ciência & Educação*, v. 15, n.3, p. 681-694. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v15n3/14.pdf>. Acesso em 25 de Fev. de 2024.

SIMÕES, Willian; TORRES, Mírian Rosa. Educação do campo: por uma superação da educação rural no Brasil. **UFPR Litoral**. Curitiba, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/38662/R%20-%20E%20-%20MIRIAM%20ROSA%20TORRES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 jan. 2022

SOFFNER, Renato Kraide. **Tecnologias sociais e práxis educativa**. *Rev. educ. PUC-Camp.* Campinas, 19(1):57-62, jan./abr., 2014. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/viewFile/2615/1893>. Acesso em 10 de Fev. de 2024.

SOUSA, Joeline Rodrigues de. **A Formação Humana Omnilateral e a Proposição da Escola Unitária de Antonio Gramsci: Uma Análise à Luz da Ontologia Marxiana**. 2012. Universidade Federal do Ceará – UFC. Faculdade de Educação – FACED (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <https://abrir.link/EUdha>. Acesso em: Fev.2024.

SOUZA, Gisele da Rocha. **O Pronera como Política de Expansão da Educação superior do Campo: trajetória, relação e desafios**. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Campus Campo Grande - MS, 2023.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. **Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer**. *Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396 - 1416, jul. - dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559>. Acesso em: 10 maio 2023.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 1089-1111, 2008.

SOUZA, Maria Antônia. de; PAULA, Rosana Aparecida Cruz . Proneira: Da Política Pública à Práxis Pedagógica nas Escolas do Campo. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 47, n. 2, p. 359–373, 2022.

SOUZA, Cleide Maria de. **Da educação rural à educação do campo: caminhos percorridos por escolas no meio rural do Distrito Federal. 2018.** 115 f., il. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural)—Universidade de Brasília, Planaltina, 2018.

SOUZA, Paula Daniela de et al. “**Educação rural**” e “**educação do campo**”: **sentidos em movimento**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa) - Unidade Delmiro Gouveia - Campus do Sertão, Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia, 2022. Disponível em : <https://abrir.link/xgjNT>. Acesso em Jun/2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª edição. São Paulo. Editora Cortez, 2022.

UNEFAB, **União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas**; II Seminário Internacional de Pedagogia da Alternância; Brasília/DF, 2002.

VALADÃO, Franciele Aparecida. As mulheres na educação do campo transformando o território do Pontal de Paranapanema: estudo sobre a participação das militantes do MST no Proneira. **CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS**. 2014. Disponível em: <https://abrir.link/RGaiA>. Acesso em: 04 abr. 2022.

VALDÉRIO, Alex; BORGES, Liliam Faria Porto; SILVA, Janaine Zdebski da. A educação do campo e a educação popular. **Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul**, 2012. Disponível em: <https://abrir.link/MSmZb>. Acesso 22. Fev. 2023.

VIANA, Nildo. Naturalização e desnaturalização: o dilema da negação prático-crítica. **Revista Espaço Livre**. Vol. 8, num. 15, jan. jun./2013.

VIDIGAL, Jorge Manuel Filipe. **Enquadramento preliminar da história do computador no ensino superior em Portugal: o caso da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (1959-1984)**. Tese de mestrado, História e Filosofia das Ciências, Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. 3ª edição. Porto Alegre, RS: Bookman editora, 2015.

## APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

# TDICs, Educação no Campo e Inclusão Digital

### As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na Educação do Campo e os desafios da Inclusão Digital

O(a) Senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre as tecnologias digitais da informação e comunicação na educação do campo e os desafios da inclusão digital, com o objetivo de investigar como estão sendo implementadas as tecnologias digitais da informação e comunicação na educação do campo considerando os desafios da inclusão digital.

As informações coletadas serão confidenciais e também analisadas de modo geral, o(a)s participantes não serão identificados em nenhum momento. Os resultados desta pesquisa servirão como base para elaboração do um PRODUTO EDUCACIONAL - Manual Serviços e Sistemas de TDICs para Licenciatura em Educação do Campo/UnB.

Desde já agradecemos a sua valiosa participação. Qualquer dúvida ou informação, pedimos que entre contato pelo e-mail [marciodz7@unb.br](mailto:marciodz7@unb.br)

Márcio Rodrigo Bernardo da  
Costa Discente

Luciana Campos de Oliveira  
Dias Orientadora

Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT  
Instituto Federal de Goiás - IFG  
Campi Anápolis - GO

\* Indica uma pergunta obrigatório

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa para a qual você está sendo convidado (a) a participar tem como objetivo investigar como estão sendo implementadas as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na Educação do Campo considerando os desafios da inclusão digital.

Como benefícios, sinalizamos que a sua participação na pesquisa irá contribuir na perspectiva da compreensão de como estão sendo implementados os Programas de Inclusão Digital nas comunidades do campo e, também, entender de que modo as comunidades do campo e os alunos de Licenciatura em Educação do Campo UnB-FUP se relacionam com as tecnologias da informação e comunicação (TDICs).

Esclarecemos que o(a) sr.(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração pela sua condição de aceitar fazer parte da pesquisa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo resguardado o sigilo.

Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sob a responsabilidade do pesquisador que lhe assegura a manutenção do sigilo e confidencialidade.

Os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e os resultados poderão ser publicados, ainda que os resultados não sejam favoráveis.

*Marcar apenas uma oval.*

Sim, aceito participar da pesquisa.

Não aceito participar da pesquisa.

## I. Informações sobre o Curso

### 1. Forma de ingresso no curso de Licenciatura em Educação do Campo. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Vestibular
- ENEM
- Outros
- Prefiro não dizer

### 2. Qual habilitação do curso de Licenciatura em Educação do Campo você pretende escolher / escolheu? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Ciências da Natureza
- Linguagens, Artes e Literatura
- Matemática
- Prefiro não dizer

### 3. Qual semestre está matriculado no curso de Licenciatura em Educação do Campo?

---

## II. Dados Demográficos

### 1. Idade \*

*Marcar apenas uma oval.*

- até 25 anos
- entre 26 a 30 anos
- entre 31 a 40 anos
- entre 41 a 50 anos
- Acima de 50 anos

2. Qual seu gênero?

- Masculino
- Feminino
- Outros
- Prefiro não dizer

3. Você Trabalha? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Prefiro não dizer

4. Você é casado (a) ? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Prefiro não dizer

5. Você possui filho(a) ? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Prefiro não dizer

6. Qual o nome da comunidade campesina você reside? \*

---

---

---

---

---

7. No ambiente de Tecnologia Digital da Informação e comunicação - TDICs \*  
quando cursou o ensino médio, haviam computadores e acesso à internet?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Não lembro

### III. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDICs

1. Quais os recursos de Tecnologia Digital da Informação e Comunicação - TDICS você possui em casa ? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Celular
- Computador Pessoal
- Tablet
- Outro

2. Você possui acesso à Internet em sua casa (banda larga)?

- Sim
- Não
- Prefiro não dizer

3. Você utiliza algum equipamento de TDICs para lazer? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Utilizo equipamento de terceiros

4. Se você utiliza algum equipamento de TDICs para lazer, qual(is) das opções \* você utiliza com mais frequência?

*Marque todas que se aplicam.*

- Jogos
- Fimes e séries
- Compras
- Música
- Receitas
- Não utilizo

5. Com qual frequência você utiliza equipamentos de TDICs para lazer? \*

- Uma vez por semana
- Duas vezes por semana
- Três vezes por semana
- Todos os dias
- Não utilizo

6. Como você considera o seu nível de conhecimento referente a utilização TDICs? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Iniciante
- Intermediário
- Avançado

7. O equipamento de TDICs que você utiliza é suficiente para suas demandas pessoais? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Não possuo equipamento
- Utilizo equipamento de terceiros

7.1 O equipamento de TDICs que você utiliza é suficiente para suas demandas acadêmicas? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Não possuo equipamento
- Utilizo equipamento de terceiros

8. Você realizou algum curso de capacitação em TDICs nos últimos cinco (05) anos? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

8.1. Se você marcou a opção SIM, quais foram os cursos? \*

---

---

---

---

---

8.2. Se você marcou a opção NÃO, quais foram os motivos para não realizar capacitação em TDICs? \*

---

---

---

---

---

9. Em sua opinião, qual a importância das TDICs na solução de problemas para a educação enquanto discente? \*

---

---

---

---

---

10. Já participou de algum treinamento para manusear as ferramentas e sistemas oferecidos pela Universidade de Brasília? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Não me lembro

10.1 Se PARTICIPOU, qual/quais sistema(s) houve treinamento? \*

*Marque todas que se aplicam.*

- SEI
- SIGAA
- Aprender
- Microsoft Office /Teams
- Outros

11. Tem conhecimento de algum programa governamental que ofereça equipamentos de Tecnologia Digital da Informação e comunicação - TDICs e acesso à internet na sua comunidade camponesa? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Não lembro

11.1 Se SIM para questão 12, qual/quais Programas?

---

12. Poderia contribuir com mais alguma questão sobre inclusão digital e acesso às Tecnologia Digital da Informação e comunicação - TDICs em sua comunidade e também na Universidade de Brasília? \*

---

---

---

---

---

#### IV. Sistemas e Ferramentas de TDICs na UnB

1. Com qual frequência você utiliza os sistemas da Universidade de Brasília? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Muita frequência
- Frequentemente
- Ocasionalmente
- Raramente
- Nunca

2. Os professores utilizam recursos e ferramentas de TDICs nas salas aulas? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Não lembro

**2.1 Se marcou a opção SIM, quais recursos os professores mais utilizam? \***

*Marque todas que se aplicam.*

- Projetor
- Laboratório Informática
- Plataforma Aprender
- Outros

**3. Qual sistema você mais utiliza na universidade? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Sistemas da Microsoft (Pacote Office / Teams)
- Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - SIGAA
- Aprender
- Sistema Eletrônico de Informações - SEI
- Outro

**4. Qual sistema você possui mais dificuldade de manusear? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Sistemas da Microsoft (Pacote Office / Teams)
- Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - SIGAA
- Aprender
- Sistema Eletrônico de Informações - SEI
- Outro

5. Com qual frequência você utiliza o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - SIGAA? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Muita frequência
- Frequentemente
- Ocasionalmente
- Raramente
- Nunca

6. Com qual frequência você utiliza o Sistema Microsoft (Pacote Office / Teams) ? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Muita frequência
- Frequentemente
- Ocasionalmente
- Raramente
- Nunca

7. Com qual frequência você utiliza o Sistema Aprender? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Muita frequência
- Frequentemente
- Ocasionalmente
- Raramente
- Nunca

8. Com qual frequência você utiliza o Sistema Eletrônico de Informações - SEI? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Muita frequência
- Frequentemente
- Ocasionalmente
- Raramente
- Nunca

9. Você conhece alguma dessas ferramentas tecnológicas que auxiliam o ensino-aprendizagem? \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Google Classroom
- CANVA
- ChatGPT
- KAHOOT

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS  
CAMPUS ANÁPOLIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICs) NA EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DIGITAL**”. Meu nome é Márcio Rodrigo Bernardo da Costa, o pesquisador responsável por este estudo. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo uma delas sua e a outra minha (responsável pela pesquisa). Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, por meio do endereço de e-mail: [marciodz7@unb.br](mailto:marciodz7@unb.br) e inclusive, sob forma de ligação a cobrar, por meio do seguinte contato telefônico: (61) 984107971. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa.

#### 1.1 - Informações sobre a pesquisa:

1. A pesquisa para a qual você está sendo convidado (a) a participar tem o objetivo entender de que modo as comunidades do campo e os alunos de licenciatura em educação do campo UnB-FUP se relacionam com as tecnologias da informação e comunicação, com especial atenção para o computador e a Internet. Este estudo surge como relevante, visto que o método científico elucidará para a comunidade a existência de um problema que precisa ser solucionado. E, por se tratar de um estudo em um programa profissional, permite que, com os dados da pesquisa e com a verificação das necessidades, se possa oferecer algum instrumento para a melhoria e compreensão de como estão sendo implementados os programas de inclusão digital nas comunidades campesinas.

2. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe garantimos que seu nome não aparecerá, pois não divulgaremos nenhuma informação que permita identificá-lo.

3. Caso se recuse a participar, você não sofrerá nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a Instituição.

4. A pesquisa será desenvolvida na Universidade de Brasília - UnB, campus Faculdade de Planaltina - FUP. A sua participação nesta pesquisa ocorrerá através da realização de um questionário constituído por 5 (cinco) questões objetivas e 5 (cinco) questões abertas de caráter subjetivo, ou seja,

o participante utilizará suas próprias palavras para responder as questões, serão respondidas de forma online por meio da plataforma Google Formulários, o link do questionário será enviado por e-mail aos participantes e também a coleta de dados será utilizada entrevista presencial, os participantes convidados serão convocados por e-mail, informando a data, horário e local para comparecerem na entrevista, ela será realizada em uma sala de aula na Faculdade de Planaltina - Universidade de Brasília, os participantes convidados responderam 5 (cinco) questões sobre inclusão digital nas suas comunidades.

5. A presente pesquisa preza pela integridade dos participantes. Entretanto, pode apresentar riscos, neste caso, são considerados de baixo risco. Caso isso ocorra, você pode se recusar a responder qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir e interromper em qualquer momento, sem lhe trazer nenhum prejuízo. Para esses itens voltamos aos aspectos éticos que norteiam essa pesquisa, onde é resguardado o sigilo quanto a identidade dos participantes, o seu direito em aceitar integrar ou não a pesquisa, bem como retirar-se a qualquer tempo e a garantia da utilização dos dados apenas para fins acadêmicos deste estudo, tendo acesso a eles, apenas o responsável pela pesquisa.

6. Esclarecemos que o (a) sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração pela sua condição de aceitar fazer parte da pesquisa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo resguardado o sigilo. Uma cópia de cada questionário respondido é automaticamente disponibilizada ao participante através do e-mail informado, pela plataforma Google utilizada.

7. Como benefícios, sinalizamos que a sua participação na pesquisa irá contribuir na perspectiva da compreensão de como estão sendo implementados os programas de inclusão digital nas comunidades do campo e também entender de que modo as comunidades do campo e os alunos de licenciatura em educação do campo UnB-FUP se relacionam com as tecnologias da informação e comunicação, com especial atenção para o computador e a Internet.

8. Os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e os resultados poderão ser publicados, ainda que os resultados não sejam favoráveis.

9. A divulgação das informações, após sua catalogação, será feita da seguinte forma: perante uma banca examinadora do Programa de Mestrado supracitado; por meio da publicação da dissertação em página virtual do Programa de Mestrado; por meio de artigos apresentados em eventos científicos ou publicados em revistas e os resultados também poderão ser enviados ao participante por e-mail, caso o participante tenha interesse.

10. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sob a responsabilidade do pesquisador que lhe assegura a manutenção do sigilo e confidencialidade.

11. Todas as suas despesas e de seu acompanhante, caso necessário, como despesas com transporte, hospedagem e alimentação, e em caso de emergência, para tratar possíveis ocorrências não esperadas, decorrentes de sua participação no estudo serão integralmente cobertas pelo pesquisador do estudo.

12. Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização e ressarcimento, por parte do pesquisador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.

13. Em casos de danos diretos ou indiretos, imediatos ou tardios, associados ou decorrentes de sua participação no estudo é garantido pelo pesquisador, a assistência imediata, integral e gratuita, pelo

tempo que for necessário ao seu cuidado. Ao participante será garantido acesso ao atendimento psicológico imediato, integral e gratuito do Instituto Federal de Goiás - Campus Anápolis pela Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente (Psicologia) Telefone - (62) 3703-3392 e e-mail: capd.anapolis@ifg.edu.br pelo tempo que achar necessário.

14. Será oferecido o atendimento psicológico e também será garantida a assistência integral, imediata e gratuita ao participante da pesquisa, sob responsabilidade do pesquisador.

15. O ressarcimento e/ou a indenização serão garantidos e financiados pelo próprio pesquisador responsável pela pesquisa, que se compromete com qualquer custo oriundo da pesquisa.

Este TCLE cumpre as exigências contidas nos itens IV. 3 e IV.4 da Resolução CNS nº 466/2012. Para qualquer outra informação, entre em contato com o pesquisador no endereço: Quadra 17 conjunto A casa 16 - Sobradinho - Distrito Federal , Brasil; pelo telefone: (61) 98410-7971 e também pelos e-mails: 1) marciodz7@gmail.com; 2) marciodz7@unb.br. Você também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/IFG, Reitoria do IFG- Rua C-198 Quadra 500, Jardim América, Goiânia, Goiás. CEP: 74.270-040. Telefone: (62) 3612-2239 ou pelo e-mail: [cep@ifg.edu.br](mailto:cep@ifg.edu.br).

## 1.2 – Consentimento da Participação na Pesquisa

Eu, \_\_\_\_\_, inscrito(a) sob o RG ou CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DIGITAL NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisador responsável Márcio Rodrigo Bernardo da Costa sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

( ) Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados divulgados pela pesquisa.

( ) Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Anápolis - GO, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura por extenso do(a) participante

---

Assinatura por extenso do pesquisador

# MANUAL DE TI PARA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO



**Produto Educacional  
apresentado ao Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
Profissional e Tecnológica,  
ofertado pelo Campus Anápolis  
do Instituto Federal de Goiás,  
como parte dos requisitos para  
obtenção do título de Mestre em  
Educação Profissional e  
Tecnológica.**

**PROFEPT**



INSTITUTO FEDERAL  
Goiás  
Campus Anápolis

## Dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)

Costa, Márcio Rodrigo Bernardo da.

C837m

Manual de TI para Licenciatura em Educação no Campo. / Márcio Rodrigo Bernardo da Costa; Luciana Campos de Oliveira Dias. - 2025.  
42 f. il. color.

Produto Técnico/Tecnológico (Mestrado) – IFG – Câmpus Anápolis, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2025.

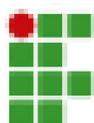
1. Tecnologias digitais. 2. Universidade de Brasília. 3. Licenciatura em Educação do Campo. 4. inclusão digital. 5. docência. 6. Produto Técnico/Tecnológico – manual.

I. Dias, Luciana Campos de Oliveira Dias (coautora).  
II. Título.

CDD 371.1

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária – Claudineia Pereira de Abreu  
CRB1-1956

IFG - Câmpus Anápolis.



**INSTITUTO FEDERAL**  
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

#### Identificação da Produção Técnico-Científica

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Tese   | <input type="checkbox"/> Artigo Científico              |
| <input type="checkbox"/> Dissertação  | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro              |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização                            | <input type="checkbox"/> Livro                          |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação  | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input checked="" type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ |   |

Nome Completo do Autor: Márcio Rodrigo Bernardo da Costa

Matrícula: 20231060150221

Título do Trabalho: Manual de TI para a Licenciatura em Educação do Campo.

#### Autorização - Marque uma das opções

- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_ (Embargo);
- Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2** ou **3**, marque a justificativa:

- O documento está sujeito a registro de patente.  
 O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.  
 Outra justificativa: \_\_\_\_\_

#### DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumprir quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

\_\_\_\_\_ Brasília \_\_\_\_\_, 20\_\_ / 01 / 2025\_\_  
Local Data



Documento assinado digitalmente  
BANCO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL  
Data: 2025/001/23/00/01/0000  
Verifique em <https://validar.br.gov.br>

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais



**INSTITUTO FEDERAL**  
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS  
CÂMPUS ANÁPOLIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT/IFG)

**ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO E VALIDAÇÃO DE PRODUTO EDUCACIONAL**  
(Modalidade da Sessão: Webconferência)

No dia 20 do mês de dezembro do ano de 2024, às 15 horas, no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (Profept), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Câmpus Anápolis, por meio de webconferência, deu-se a Defesa da Dissertação "**As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICS) na educação do campo e os desafios da inclusão digital**" e do Produto Educacional "Manual de TI para a Licenciatura em Educação do Campo", de autoria de **Márcio Rodrigo Bernardo da Costa**, como requisito para a conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

Sob a presidência da Orientadora e Presidente da Banca, **Profa. Dra. Luciana Campos de Oliveira Dias** - IFG/Profept, a Banca Examinadora teve como Avaliador Interno o **Prof. Dr. Alessandro Silva de Oliveira** - IFG/Profept e, como Avaliadora Externa, a **Profa. Dra. Olira Saraiva Rodrigues** - Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Em sessão pública, após a apresentação da pesquisa e dos seus resultados, assim como a Defesa da Dissertação e do Produto Educacional pelo mestrando, os integrantes da Banca Examinadora fizeram as suas arguições, considerações e avaliações. Depois de se reunir em sala separada para avaliação e deliberação, a Banca Examinadora retornou à sala de Defesa pública para a proclamação do resultado. Assim, em conformidade com o Regulamento do Profept e o Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Instituto Federal de Goiás (IFG), a Banca Examinadora manifestou-se pela **APROVAÇÃO** da Dissertação e do Produto Educacional de **Márcio Rodrigo Bernardo da Costa**.

Anápolis - GO, 20 de dezembro de 2024.

**Documento assinado eletronicamente por:**

1. Profa. Dra. Luciana Campos de Oliveira Dias - IFG/Profept
2. Prof. Dr. Alessandro Silva de Oliveira - IFG/Profept
3. Profa. Dra. Olira Saraiva Rodrigues - UEG\*
4. Márcio Rodrigo Bernardo da Costa - Discente/Profept

\*A presidente da Banca foi autorizada a fazer a transcrição da avaliação e a assinar a Ata de Defesa da Dissertação em nome da Profa.Dra. Olira Saraiva Rodrigues - UEG.

**Documento assinado eletronicamente por:**

- Alessandro Silva de Oliveira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 18/01/2025 15:21:30.
- Márcio Rodrigo Bernardo da Costa, 20231060150221 - Discente, em 02/01/2025 13:13:13.
- Luciana Campos de Oliveira Dias, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 26/12/2024 10:41:04.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 16/12/2024. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse [https://suap.ifg.edu.br/autenticar\\_documento/](https://suap.ifg.edu.br/autenticar_documento/) e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 599552  
Código de Autenticação: b7ca532131



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás  
Avenida Pedro Ludovico, s/ nº, None, Remy Cury, ANÁPOLIS / GO, CEP 75131-457  
(62) 3703-3359 (ramal: 3359)

# APRESENTAÇÃO

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação estão cada vez mais presentes em nossas vidas e o seu uso na Licenciatura em Educação do Campo pode trazer muitos benefícios para a aprendizagem dos docentes. No entanto, é importante lembrar que nem todos têm acesso às mesmas oportunidades e recursos tecnológicos, o que pode criar barreiras para a inclusão de todos os discentes.

Neste Manual será explorado como utilizar as Tecnologias Digitais oferecidas pela Universidade de Brasília de forma fácil e prática para discentes da Licenciatura em Educação do Campo.

Este Manual é voltado para alunos e alunas da Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília. Aqui, você encontrará informações sobre o breve histórico da Educação do campo no Brasil, aprenderá sobre o conceito de Tecnologia, a diferenciação entre os termos TIC e TIDCs, também o conceito sobre Manual e sua importância na Educação e por fim, exemplos práticos de como acessar Ferramentas e Sistemas de TIDCs oferecidas aos discentes da Universidade de Brasília.

Esperamos que este Manual seja útil para você e que ajude a tornar sua jornada acadêmica mais inclusiva digitalmente.

Boa Sorte!

# AUTORES

## Luciana Campos de Oliveira Dias

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (1999), especialização em Psicopedagogia pela Unievangélica (2001), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2005) e doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2013). Atuou como Diretora da Faculdade Metodista de Santa Maria e como Diretora de Unidade do Instituto Metodista Centenário. Atuou, ainda, como Coordenadora Geral Acadêmica da Faculdade Metodista de Santa Maria e como Coordenadora do Colégio Metodista Centenário. Atualmente concursada Dedicção Exclusiva Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, onde atua como Docente. Atua principalmente nas disciplinas: Estágio Supervisionado nos cursos de licenciaturas do IFG - Formosa, disciplinas como Gestão Educacional, Didática, EJA, Políticas Públicas Educacionais. Tem experiência na área de EJA, Estágio, Gestão Educacional do Ensino Superior e da Educação Básica. Docente pesquisadora do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Educação e Formação de trabalhadores - IFG campus Goiânia e docente do Mestrado em Educação Profissional do Instituto Federal de Goiás (ProfEpt), atuando nas disciplinas Bases Conceituais em EPT e Gestão em EPT.

## Márcio Rodrigo Bernardo da Costa

Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), oferecido em Rede Nacional pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado Goiás (IFG) cidade Anápolis. Possui pós-graduação em Gerenciamento de Projetos pelo Centro Universitário UNIDOMBOSCO e também Graduação em Sistemas de Informação pelo Centro Universitário UniEURO. É servidor público, atuando como Analista de Tecnologia da Informação e Comunicação pela Universidade de Brasília.

# SUMÁRIO

**Breve Histórico da Educação do Campo**

**Página 8**

**Inclusão Digital na Educação do Campo**

**Páginas 9 - 10**

**O que é Tecnologia?**

**Páginas 11 - 15**

**Diferenças entre os Termos TIC e TDICs**

**Páginas 16 - 17**

**Manual e sua importância na Educação**

**Páginas 18 - 19**

**Manual e-mail Institucional UnB/Office**

**Páginas 20 - 22**

**Manual acesso à UnB Wireless**

**Páginas 23 - 33**

**Manual acesso ao Sistema SIGAA**

**Páginas 34 - 36**

**Manual acesso ao Microsoft Office 365**

**Página 39**

**Considerações Finais**

**Página 40**

**Referências**

**Páginas 41 - 42**

# BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação do campo, vista como um movimento de luta, ainda é uma questão urgente e relevante no Brasil. Este movimento carrega uma história de inclusão social, combatendo a exclusão de seu povo e buscando não apenas garantir os direitos básicos, mas também assegurar o pleno exercício da cidadania. A luta pela educação no campo é marcada por esforços contínuos para proporcionar igualdade de oportunidades e reconhecimento das especificidades culturais, sociais e econômicas das comunidades rurais. Com a redemocratização do país e o surgimento de movimentos sociais rurais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), houve um fortalecimento da luta por uma educação do campo que atendesse às especificidades dessas comunidades. Em 2002, o Brasil deu um importante passo com a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), voltado para a escolarização dos assentados da reforma agrária. A partir de 2004, com a instituição do Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo, foram estabelecidas diretrizes específicas para a oferta de uma educação voltada para o campo, reconhecendo a importância de uma formação que respeite as particularidades culturais, sociais e econômicas das populações rurais. Na II Conferência Nacional, realizada em 2004, foram discutidas a criação de políticas educacionais voltadas para as escolas e a educação no campo. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) utilizou essa reunião para reivindicar oportunidades para seus membros, possibilitando-lhes o acesso à formação no ensino superior. Eles buscavam cursos que os capacitassem profissionalmente nas áreas de conhecimento pertinentes ao meio rural. Segundo Pompeu (2024), foi a partir dessas primeiras conferências que se consolidaram as diretrizes que efetivam a inclusão de uma educação digna para os residentes do campo. Por isso, busca-se uma inclusão que permita a todos os residentes do meio rural se desenvolverem em seu próprio ambiente, em vez de migrarem para as áreas urbanas. Pompeu (2024) destaca que, ao discutir a educação no campo, estamos nos referindo à educação direcionada aos trabalhadores rurais, incluindo camponeses, quilombolas, nações indígenas e diversos tipos de assalariados ligados à vida e ao trabalho no meio rural.

# Inclusão Digital na EDUCAÇÃO DO CAMPO

Com isso, a inclusão digital e a incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na educação do campo são essenciais para garantir a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento integral dos estudantes rurais. No entanto, a implementação dessas tecnologias enfrenta vários obstáculos, como a falta de infraestrutura, a ausência de formação adequada para os professores e a escassez de recursos tecnológicos nas escolas rurais. Nos últimos anos, diversas iniciativas têm sido tomadas para superar esses desafios. Programas governamentais como o "Programa Banda Larga nas Escolas" e o "Programa Nacional de Tecnologia Educacional" (ProInfo) visam levar internet de alta velocidade e equipamentos tecnológicos às escolas rurais. Além disso, a formação continuada de professores para o uso pedagógico das TDICs tem sido uma prioridade, com cursos e capacitações oferecidos por instituições públicas e privadas. A utilização das TDICs na educação do campo possibilita a ampliação do acesso ao conhecimento, a troca de experiências com outras realidades e a inserção dos alunos no mundo digital, preparando-os para os desafios do século XXI. Ferramentas como plataformas de ensino a distância, softwares educativos e recursos multimídia enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e interativo. No entanto, para que a inclusão digital seja efetiva, Pompeu (2024) aponta que é essencial um esforço contínuo e coordenado entre governos, comunidades e instituições de ensino. Esse esforço deve focar na melhoria da infraestrutura, na capacitação dos educadores e na criação de políticas públicas que assegurem a sustentabilidade das ações implementadas.

# Inclusão Digital na EDUCAÇÃO DO CAMPO

Na era tecnológica em que vivemos, informações surgem na velocidade de um clique e acompanham novos avanços tecnológicos. Seguindo essa lógica Pompeu (2024) enfatiza que a sociedade está imersa no mundo digital e procura constantemente acompanhar essa evolução, integrando novas tecnologias em seu cotidiano. De acordo com Kenski (2007, p.41), “as tecnologias estão em permanente mudança, a aprendizagem por toda a vida torna-se consequência natural do momento social e tecnológico em que vivemos.” No entanto, esse excesso de informações nos torna vulneráveis a notícias falsas e manipuladas pelas mídias sociais. Por outro lado, também oferece informações valiosas. Esse desequilíbrio entre quantidade e qualidade de informações influencia a escola a desenvolver novas formas de produzir conhecimento. Kenski (2003, p.75) explica que “o impacto das tecnologias exige uma reflexão profunda sobre a escola e o ensino que ela oferece [...]”. Com os avanços e inovações digitais, as escolas estão se transformando, equipadas com internet, notebooks, projetores, tablets, TVs, quadros digitais, computadores, microscópios, telescópios e celulares. Além disso, utilizam mídias virtuais como podcasts, bibliotecas virtuais, audiolivros, jogos digitais educativos e rádio escolar, promovendo laboratórios onde esses equipamentos são utilizados nas aulas, deixando para trás o quadro de giz e o papel. No entanto, nem todas as escolas são beneficiadas com esses recursos. As escolas rurais, em particular, enfrentam grandes desafios, muitas vezes mal possuindo energia elétrica e sinal de internet, o que limita significativamente sua capacidade de acompanhar essa evolução tecnológica.

Por fim, constatamos que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ainda não são totalmente aproveitadas nas escolas rurais devido a dificuldades de manuseio, falta de formação adequada e, frequentemente, a localização geográfica que impede um sinal de transmissão de dados acessível.

# O QUE É TECNOLOGIA?

O papel que a Ciência e a Tecnologia desempenham na sociedade contemporânea do conhecimento é inquestionável. Pereira (2023) menciona que atualmente, nossa vida é profundamente marcada e influenciada pelos avanços científicos e tecnológicos. Muitas das transformações que ocorrem ao nosso redor são fundamentadas na Ciência; os avanços científicos e tecnológicos parecem nos cercar de todos os lados, desde novos medicamentos e transplantes de órgãos até telefones móveis cada vez mais sofisticados e alimentos transgênicos.

Ao falarmos de avanços científicos e tecnológicos, não estamos defendendo uma educação em Ciência que se concentre apenas no "como funciona". A sociedade atual não é apenas tecnológica pelos dispositivos e instrumentos que utiliza no dia a dia, mas principalmente pela maneira como passamos a ver e interpretar o mundo ao nosso redor e as explicações que buscamos para os eventos (PIERSON; HOSOUIME, 1997).

Ou seja, a tecnologia é o conjunto de conhecimentos, habilidades, métodos e processos usados para criar produtos e serviços que atendam às necessidades e desejos humanos. Ela envolve a aplicação prática do conhecimento científico para desenvolver ferramentas, máquinas, dispositivos, sistemas e técnicas que solucionem problemas ou melhorem aspectos da vida cotidiana.

# O QUE É TECNOLOGIA?

## Componentes da Tecnologia

**Ferramentas e Máquinas:** Incluem desde simples ferramentas manuais, como martelos e chaves de fenda, até máquinas complexas, como computadores, automóveis e equipamentos industriais.

**Técnicas e Processos:** Métodos e procedimentos utilizados para realizar tarefas específicas, como técnicas de fabricação, programação de software e procedimentos médicos.

**Conhecimento Científico e Técnico:** A base teórica que suporta o desenvolvimento e a aplicação de novas tecnologias, abrangendo áreas como física, química, biologia, engenharia e informática.

**Sistemas e Infraestruturas:** Redes e sistemas que permitem a utilização de tecnologias, como redes de comunicação, sistemas de energia e infraestrutura de transporte.

# O QUE É TECNOLOGIA?

@grandesite

## Exemplos de Tecnologia

**Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC): Computadores, internet, smartphones, redes sociais.**

**Tecnologia Médica: Equipamentos de diagnóstico, procedimentos cirúrgicos, medicamentos.**

**Tecnologia Industrial: Máquinas de produção, robótica, automação.**

**Tecnologia de Transporte: Automóveis, trens, aviões.**

# O QUE É TECNOLOGIA?

Para De Farias e Azevedo (2018) a tecnologia tem impactado nossas relações, comportamentos e a forma como compreendemos o mundo ao nosso redor. Dado esse fato, ela também interage em diversas esferas, inclusive uma grande intervenção na educação, especificamente na educação tecnológica e na abordagem de alguns conceitos. Segundo Christophe (2005, p. 3), a “[...] Educação Tecnológica refere-se a um nível da educação profissional, correspondente aos cursos de nível superior, destinados aos egressos do ensino médio e técnico, e regulamentados por dispositivos próprios [...]”. É importante ter clareza nessa definição, pois há uma confusão de termos entre educação profissional, ensino técnico, ensino profissionalizante, formação profissional, capacitação profissional e qualificação profissional, misturando o ensino ministrado com os processos de capacitação, cujos objetivos podem ser diferenciados.

Bastos (1998, p. 21) menciona que a educação tecnológica é um “[...] elemento de ensino, pesquisa e extensão, numa dimensão que ultrapasse os limites das simples aplicações técnicas, como instrumento de inovação e transformação das atividades econômicas em benefício do homem [...]”. De Farias e Azevedo (2018) entendem que essa reflexão não está ligada a instrumentos, técnicas ou ferramentas específicas, como trazidas pela Revolução Industrial, mas como um meio para alcançar um fim maior de benefícios, mudanças e produção social.

Para Durães (2009), a educação tecnológica se preocupa em proporcionar ao aluno uma formação ampla e integral. Ela objetiva formar um sujeito capaz de lidar com a tecnologia e as ciências atuais, envolvendo aprendizado e reflexão sobre suas aplicações, fundamentos e desenvolvimento. De Farias e Azevedo (2018) destacam que a educação tecnológica também se atenta para a formação integral do cidadão, para que ele seja capaz de tomar decisões e usar o raciocínio crítico diante das questões políticas, humanas e sociais do mundo em que está inserido.

# O QUE É TECNOLOGIA?

Bastos (1998) ainda analisa outras características que permeiam o conceito de educação tecnológica. Ele destaca a formação técnico-prática em conjunto com os conhecimentos técnico-científicos, o atendimento às necessidades sociais no âmbito regional e suas especificidades, a articulação com o setor privado para melhorias de processos e redução de impactos negativos da produção, a aproximação dos centros de pesquisa em consideração às constantes mudanças da ciência e tecnologia, e a potencialização do conhecimento do trabalhador por meio da educação continuada, para tirá-lo da posição de apenas reproduzidor de técnicas.

A educação tecnológica e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) desempenham um papel crucial na preparação dos estudantes para os desafios do século XXI. A educação tecnológica não apenas capacita os alunos com conhecimentos técnicos e científicos, mas também os prepara para lidar com as constantes inovações e transformações do mundo do trabalho. Nesse contexto, as TDICs são ferramentas essenciais que potencializam o aprendizado, facilitam o acesso a informações e promovem a interatividade e a colaboração. O uso de TDICs na educação tecnológica permite a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e integrados, onde os alunos podem desenvolver habilidades críticas, criativas e comunicativas, essenciais para sua formação integral e para a inserção no mundo digital e globalizado.

Para concluir, é evidente que, apesar dos avanços tecnológicos e das inúmeras possibilidades que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) oferecem, sua plena integração nas escolas do campo ainda enfrenta significativos desafios. A falta de infraestrutura, formação inadequada de educadores e as barreiras geográficas limitam o potencial transformador dessas tecnologias. No entanto, com esforços contínuos e articulados entre governos, comunidades e instituições de ensino, é possível superar essas dificuldades e garantir que as TDIC se tornem uma ferramenta eficaz de inclusão e desenvolvimento educacional no meio rural. A adoção plena dessas tecnologias não só modernizará o ensino, mas também promoverá a igualdade de oportunidades para todos os estudantes, independentemente de sua localização.

# A DIFERENÇA ENTRE OS TERMOS TIC E TDIC

De acordo com Pereira (2021) TIC é a sigla para Tecnologias da Informação e Comunicação. Esse termo engloba todas as tecnologias que lidam com a informação e permitem a comunicação à distância. As TICs incluem uma ampla variedade de ferramentas e recursos tecnológicos, como computadores, smartphones, redes de internet, software, aplicativos, plataformas de redes sociais, ferramentas de videoconferência, entre outros.

As TICs desempenham um papel crucial na educação, nos negócios, na comunicação pessoal e em muitas outras áreas da vida moderna. Elas facilitam a coleta, armazenamento, processamento e disseminação de informações, além de permitir a comunicação rápida e eficiente entre indivíduos e organizações em todo o mundo. Na educação, por exemplo, as TICs são usadas para melhorar o ensino e a aprendizagem, proporcionando acesso a recursos educacionais digitais, plataformas de ensino a distância e ferramentas de colaboração online.

Já a sigla TDIC, Cardoso (2020) aponta que é o termo para Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Esse termo refere-se especificamente às tecnologias digitais que são usadas para coletar, armazenar, processar e transmitir informações, bem como para facilitar a comunicação. As TDICs incluem dispositivos como computadores, tablets, smartphones, e-readers, bem como softwares e aplicativos, plataformas online, redes sociais, ferramentas de videoconferência e outros recursos digitais.

No contexto educacional, as TDICs são fundamentais para modernizar o ensino e a aprendizagem, permitindo o acesso a uma vasta gama de recursos e conteúdos digitais, promovendo a interatividade e a colaboração entre estudantes e professores. Elas também possibilitam a educação a distância, tornando o aprendizado mais acessível a pessoas em diferentes locais e com diferentes necessidades. O uso das TDICs na educação do campo, por exemplo, pode ajudar a superar barreiras geográficas e proporcionar oportunidades educacionais mais equitativas para as populações rurais.

# A DIFERENÇA ENTRE OS TERMOS TIC E TDIC

**TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação):** É um termo mais amplo que inclui todas as tecnologias utilizadas para lidar com a informação e permitir a comunicação. Isso abrange tanto tecnologias analógicas quanto digitais. Exemplos de TICs incluem telefones, rádio, televisão, fax, bem como computadores, internet e redes móveis.

**TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação):** É um termo mais específico que se refere exclusivamente às tecnologias digitais. As TDICs incluem dispositivos e ferramentas baseadas em tecnologia digital, como computadores, tablets, smartphones, aplicativos, plataformas de ensino a distância, redes sociais, ferramentas de videoconferência e outros recursos digitais.

# MANUAL E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO

Os manuais, também conhecidos como livros didáticos ou guias de instrução, são recursos essenciais na educação. Eles fornecem uma estrutura organizada de conteúdo, apresentando informações de maneira sistemática e acessível para alunos e professores. A importância dos manuais na educação pode ser entendida através de vários aspectos.

**Estruturação e Organização do Conhecimento** Os manuais são projetados para apresentar o conhecimento de forma estruturada, facilitando a compreensão dos conceitos por parte dos estudantes. Eles organizam o conteúdo em capítulos ou seções, permitindo que os alunos acompanhem o progresso de seus estudos de maneira lógica e sequencial. Esta organização ajuda os estudantes a construir uma base sólida de conhecimentos, essencial para o aprendizado contínuo.

**Suporte para Professores e Discentes** Para os professores, os manuais funcionam como ferramentas de apoio pedagógico. Eles oferecem um currículo pré-planejado, o que facilita o planejamento das aulas e garante que todos os tópicos importantes sejam abordados. Além disso, os manuais frequentemente incluem atividades práticas, exercícios de revisão e sugestões de métodos de ensino, que auxiliam os professores na preparação de aulas mais eficazes e interativas.

**Padronização e Qualidade** Os manuais contribuem para a padronização do ensino, garantindo que todos os alunos tenham acesso ao mesmo conteúdo de qualidade, independentemente da região ou da escola em que estudam. Esta padronização é crucial para manter a equidade no sistema educacional, proporcionando a todos os estudantes as mesmas oportunidades de aprendizado.

# MANUAL E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO

## **Referência e Consulta**

Os manuais servem como fontes de referência que os alunos podem consultar para esclarecer dúvidas e revisar conteúdos. Eles são recursos valiosos para o estudo autônomo, permitindo que os estudantes avancem no seu próprio ritmo e reforcem o aprendizado fora da sala de aula.

## **Desenvolvimento de Habilidades de Estudo**

Ao utilizar manuais, os alunos desenvolvem importantes habilidades de estudo, como a capacidade de seguir instruções, pesquisar informações e resolver problemas de maneira independente. Essas habilidades são fundamentais não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a vida profissional e pessoal.

## **Adaptação às Novas Tecnologias**

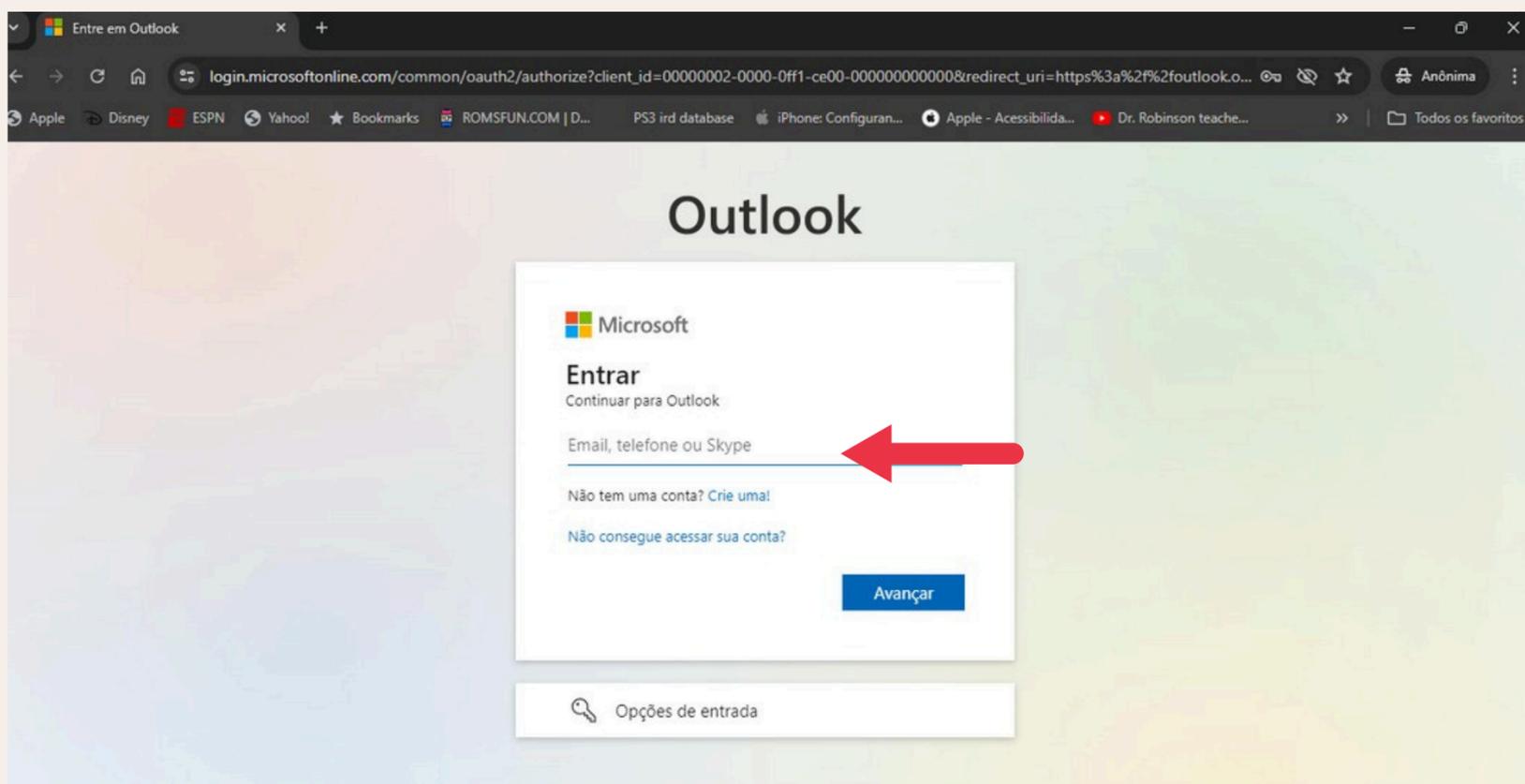
Com o avanço das tecnologias digitais, muitos manuais estão sendo disponibilizados em formatos eletrônicos. Essa adaptação permite um acesso mais fácil e flexível ao conteúdo, possibilitando que os alunos estudem em qualquer lugar e a qualquer momento. Além disso, os manuais digitais frequentemente incluem recursos interativos, como vídeos, animações e quizzes, que tornam o aprendizado mais envolvente e dinâmico.

Em resumo, os manuais desempenham um papel vital na educação, oferecendo uma base estruturada de conhecimento, suporte pedagógico para professores, padronização do ensino, referência para consulta, desenvolvimento de habilidades de estudo e adaptação às novas tecnologias. Eles são ferramentas indispensáveis para garantir uma educação de qualidade e equitativa, capacitando os alunos para enfrentar os desafios do mundo moderno. Abaixo iniciaremos o Manual Para Discentes da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília.

# MANUAL E-MAIL INSTITUCIONAL UNB - OFFICE/OUTLOOK

O acesso ao e-mail institucional acadêmico da UnB se dará pela plataforma do Office 365 (<https://www.office.com/>) e dentro da plataforma acessando o Outlook ou diretamente pelo site do Outlook em (<https://www.outlook.com/>).

O login do aluno no Office/Outlook será a sua matrícula de aluno regular da UnB acrescida da terminação @aluno.unb.br e a senha será a mesma senha que lhe permite acesso ao sistema SIGAA. Como exemplo, se o aluno possui a **Matrícula** 2019123456 o seu login será **2019123456@aluno.unb.br** mais a senha da UnB.



A senha para acesso ao E-mail de aluno é a mesma senha para acessar o sistema SIGAA.

A troca de senha do E-mail de aluno é realizada através do Portal SIG UnB. Alteração da senha dentro do Portal SIGAA conforme orientações abaixo.

# MANUAL E-MAIL INSTITUCIONAL UNB - OFFICE/OUTLOOK

Acesse (<https://sig.unb.br/sigaa>) informe suas credencias (O nome de usuário do SIGAA é a sua matrícula **sem** o @aluno.unb.br) e clique em “Alterar senha” no menu superior direito.



Clique em “Clique Aqui para Alterar a sua Senha”

Informe a senha atual, a nova senha, confirme e clique em “Alterar Dados”  
Aguarde até 5 minutos após a troca da senha para que a mesma seja sincronizada com os demais serviços da STI. Ou seja, esta mesma senha deverá ser usada para acesso ao SIGAA, Office365 ou Outlook, Teams, One Drive, UnB Wireless, Eduroam e Rede CAFe.

# MANUAL E-MAIL INSTITUCIONAL UNB - OFFICE/OUTLOOK

Caso tenha esquecido a senha de acesso ao SIGAA, você pode recadastrá-la clicando no link: [https://sig.unb.br/admin/public/recuperar\\_senha.jsf](https://sig.unb.br/admin/public/recuperar_senha.jsf), no campo Login informe sua matrícula e no campo E-mail Cadastrado seu e-mail alternativo cadastrado no SIGAA.

**RECUPERAR SENHA**

Para recuperar sua senha, digite seu Login e o E-Mail cadastrado no sistema. Um e-mail será enviado ao seu e-mail de cadastro solicitando a confirmação da recuperação da senha. **Caso seja servidor e também queira receber essa confirmação de recuperação da senha no e-mail pessoal**, favor inserir esse e-mail no campo "E-mail Pessoal" no caminho Meu Perfil > Meus Contatos, do **SouGov.br**.

Após a alteração de senha, suas credenciais de acesso aos serviços do AD, Office 365, E-mail (Outlook), UnB Wireless, EduRoam e SIG serão unificadas e alteradas para a senha nova.

**DADOS PARA RECUPERAÇÃO**

Login:  **Informe a sua matrícula sem o @aluno.unb.br**

E-Mail Cadastrado:  **Informe o seu e-mail alternativo cadastro no SIGAA**

Imagem:  *Digite o que conteúdo da imagem* **378063**

Feito isso, será enviado um link para seu e-mail alternativo com as instruções de alteração da sua senha.

Aguarde até 5 minutos após a troca da senha para que a mesma seja sincronizada com os demais serviços da STI. Ou seja, esta mesma senha deverá ser usada para acesso ao SIGAA, Office365 ou Outlook, Teams, One Drive, UnB Wireless, Eduroam e Rede CAFe

# MANUAL ACESSO À UNB WIRELESS

## Acesso à UnB Wireless

EDURoam: login e senha do e-mail da sua instituição (para maiores informações, [acesse aqui](#))

UNB Wireless: login (sem @unb.br ou @aluno.unb.br) senha do e-mail institucional da UnB

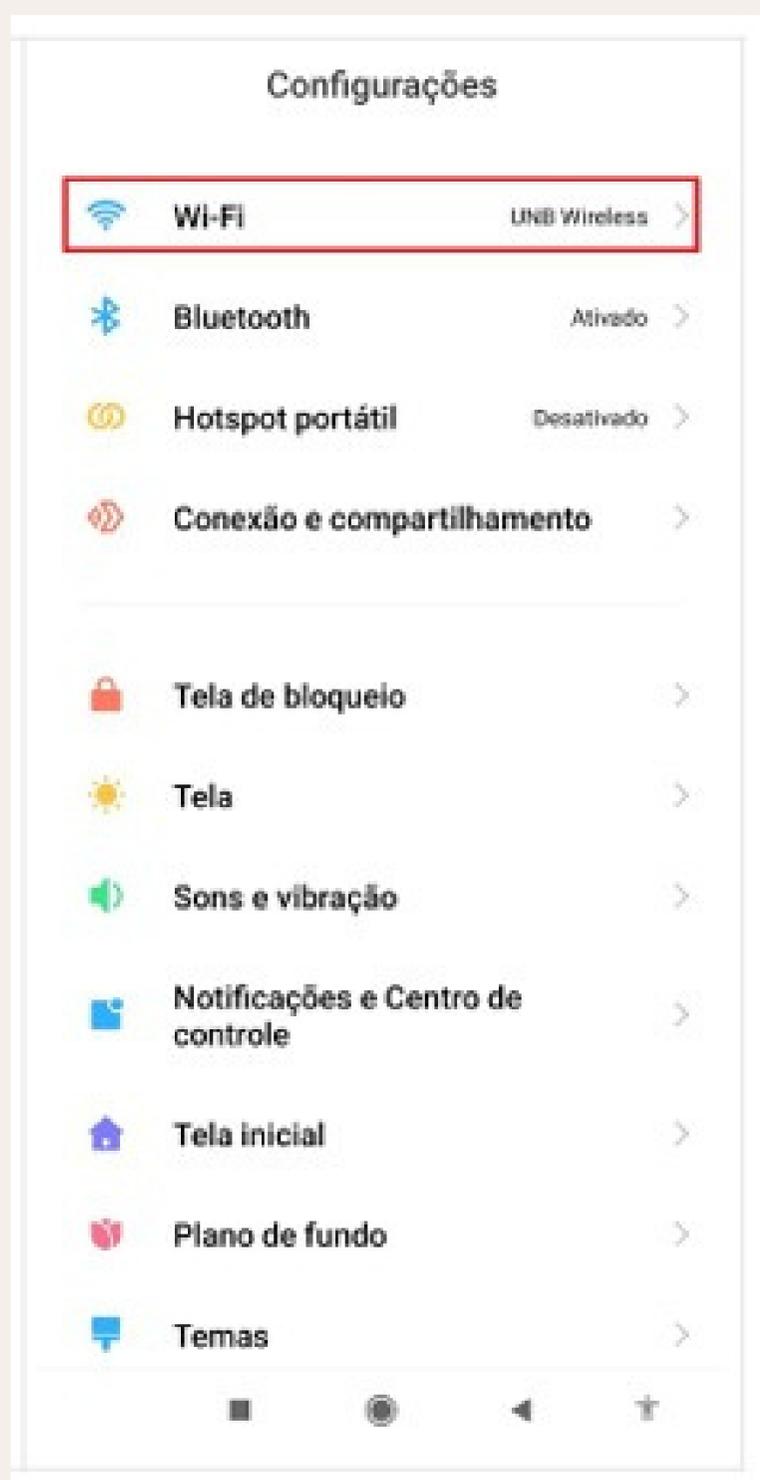
**Visitantes sem vínculo com a UnB ou EduRoam:** O Acesso à Rede Sem Fio para visitantes se dá por meio do cadastro realizado nas unidades acadêmicas e administrativas da UnB realizada pelo agente de relacionamento. É concedido ao visitante apenas o serviço de acesso à UnB Wireless para acesso à Internet. Procurar setor de TI da Faculdade de Planaltina – FUP/UnB.

# MANUAL ACESSO À UNB WIRELESS

## Sistema Android

Para acessar a rede UnB Wireless ou Eduroam em smartphones com sistema Android siga o passo a passo abaixo.

Abra o menu de configurações de seu smartphone Android e abra a guia **Configurações** e selecione a opção **Rede e Internet**.



# MANUAL ACESSO À UNB WIRELESS

## Sistema Android

Caso sua configuração de Wi-Fi esteja desligada, ligue-a. Após acionar o Wi-fi, mostrará as redes disponíveis para conexão com a Internet. Escolha a rede **“UnB Wireless”** ou **“Eduroam”**.



# MANUAL ACESSO À UNB WIRELESS

## Sistema Android

Agora será necessário definir os métodos de autenticação, na primeira opção escolha o modo **“PEAP”**. Já na segunda opção, escolha **“MSCHAPV2”**. Em certificado **CA** escolha a opção **“não validar”**. Usuário: Seu e-mail institucional **sem** o @unb.br ou também poderá ser a matrícula de aluno **sem** o @aluno.unb.br. Já na rede Eduroam, será seu e-mail completo.

No campo **“domínio”**, digite **“unb.br”**

Identidade Anônima deixar em branco/não preencher.

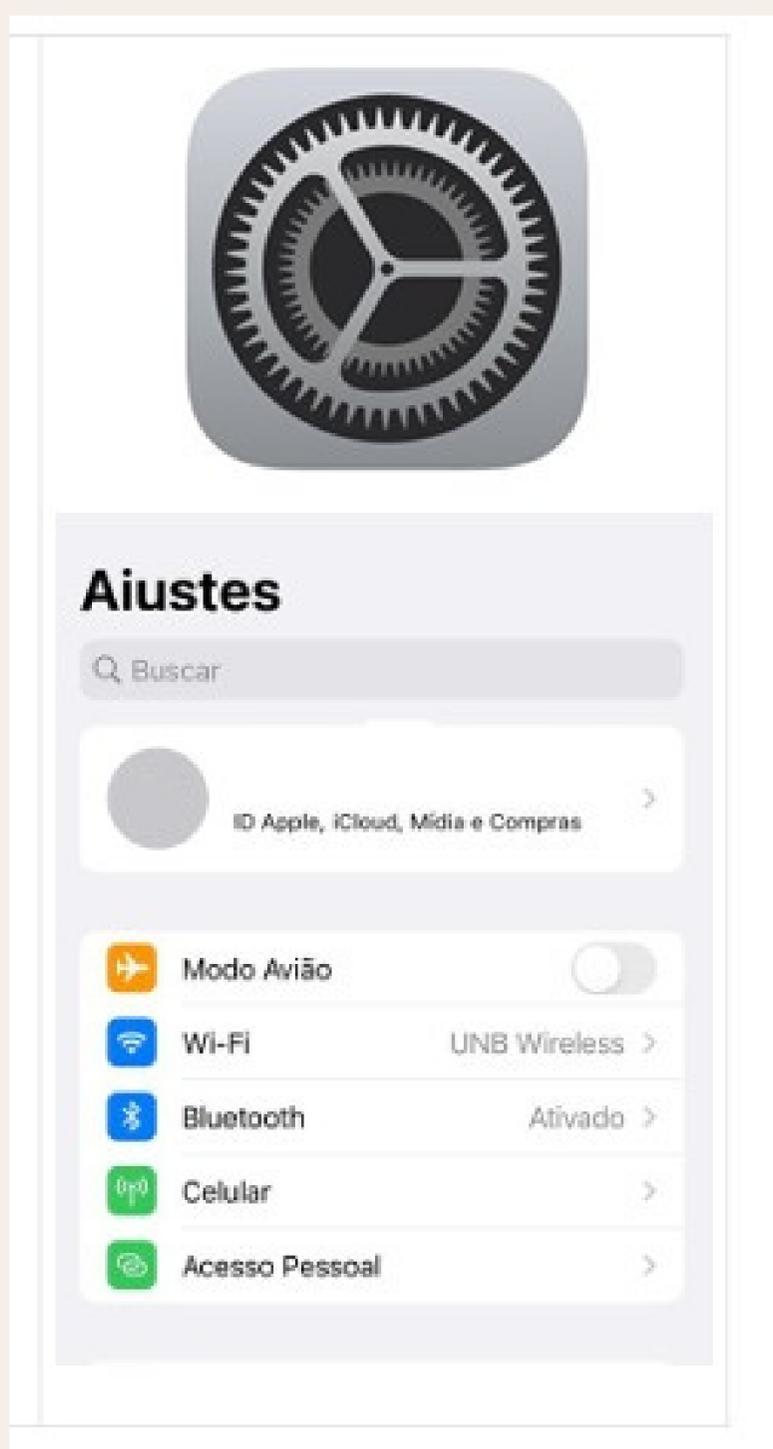
No campo senha, será sua autenticação da UnB, a mesma senha utilizada para acessar e-mail e Sistema SIGAA. Conforme imagem abaixo.



# MANUAL ACESSO À UNB WIRELESS

## Sistema iOS/Apple

Abra o menu de aplicações do seu smartphone Iphone, entre na aba Ajuste e selecione a opção Wi-Fi.



# MANUAL ACESSO À UNB WIRELESS

## Sistema iOS/Apple

Agora, entre no menu Wi-Fi para mostrar as redes disponíveis e selecione a rede “UnB Wireless” ou “Eduroam”.

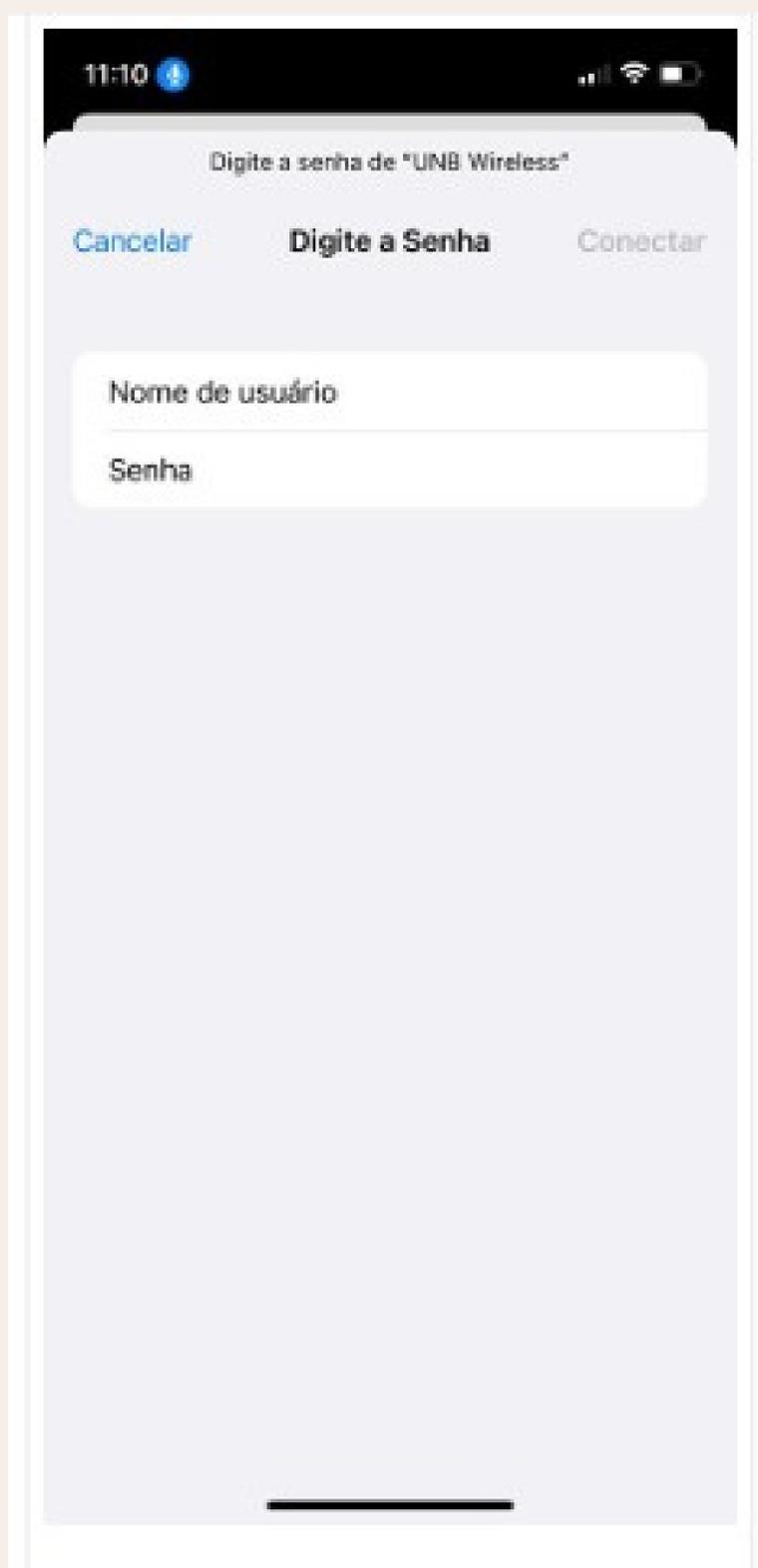


# MANUAL ACESSO À UNB WIRELESS

## Sistema iOS/Apple

Na rede “UnB Wireless”, em Nome de Usuário, digite seu e-mail institucional sem o @unb.br ou a matrícula de aluno sem o @aluno.unb.br. Já na rede “Eduroam”, digite seu e-mail completo.

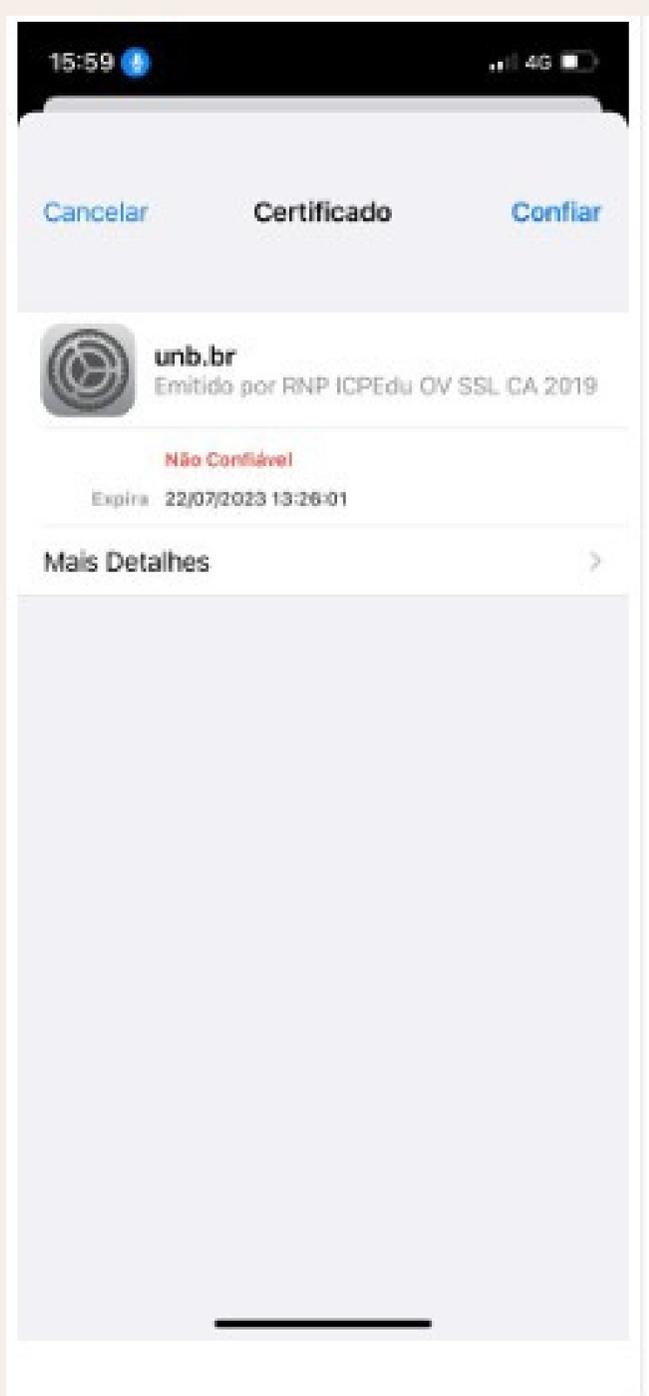
No campo senha, será sua autenticação da UnB, a mesma senha utilizada para acessar e-mail e Sistema SIGAA. Conforme imagem abaixo.



# MANUAL ACESSO À UNB WIRELESS

## Sistema iOS/Apple

Aparecerá a opção de Certificado, toque na opção “Confiar”.

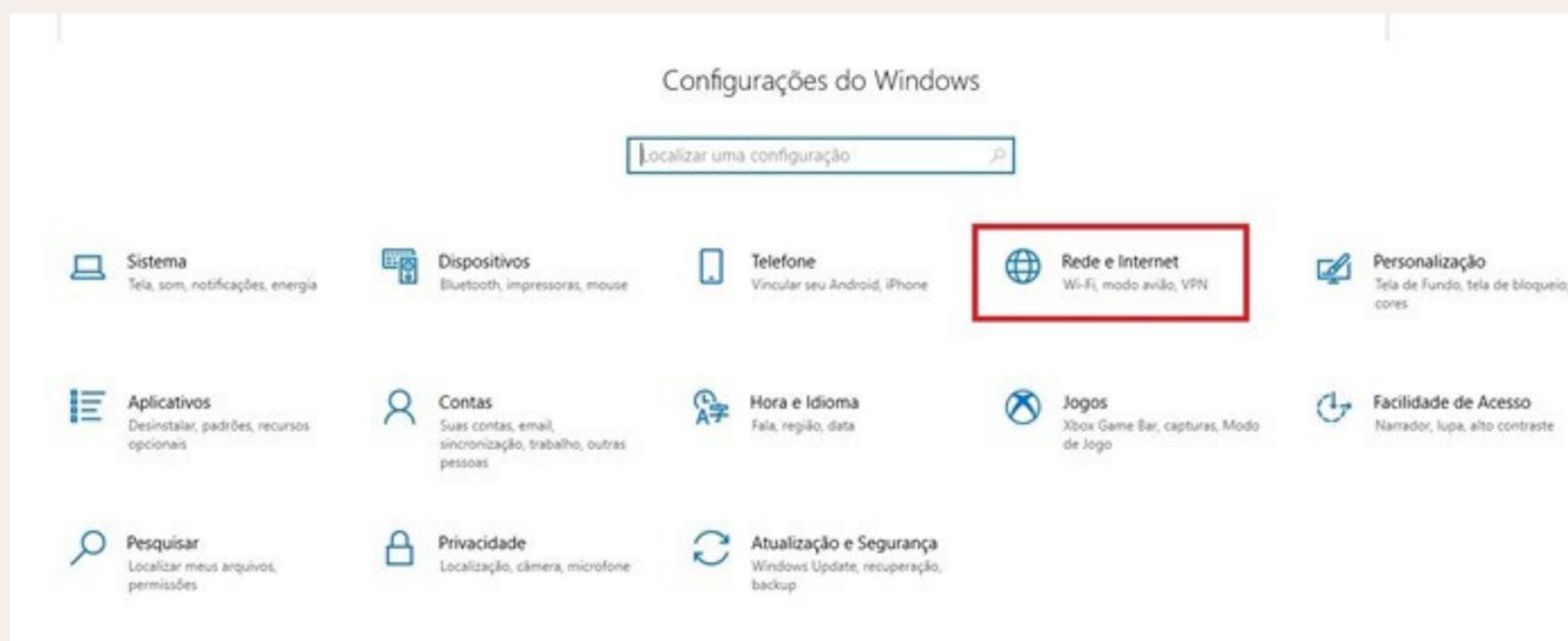
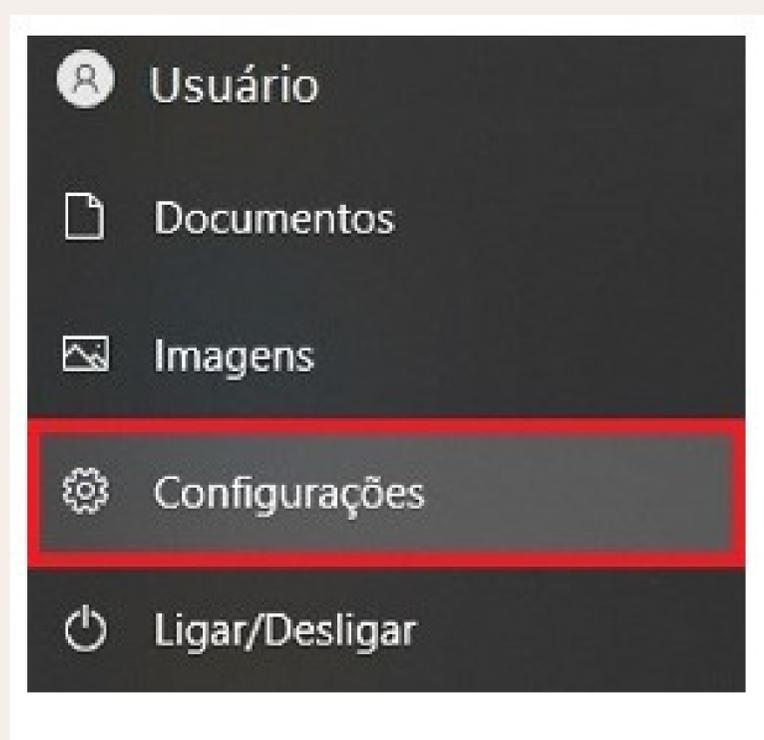


Se tudo estiver correto, aparecerá a mensagem “Conectado à rede Wi-Fi UnB Wireless”.

# MANUAL ACESSO À UNB WIRELESS

## Sistema Windows

Clique no botão Iniciar (canto inferior esquerdo da área de trabalho), Abra o menu de aplicações do seu Windows e entre nas **Configurações**. Selecione a opção **Rede e Internet**.



# MANUAL ACESSO À UNB WIRELESS

## Sistema Windows

Escolha "**Wi-Fi**" na lateral esquerda do menu. Caso seu interruptor de Wi-Fi estiver desligado, ligue. Clique em "**Mostrar redes disponíveis**".



Escolha a rede "**UNB Wireless**" ou "**eduroam**" e clique em "**Conectar**".

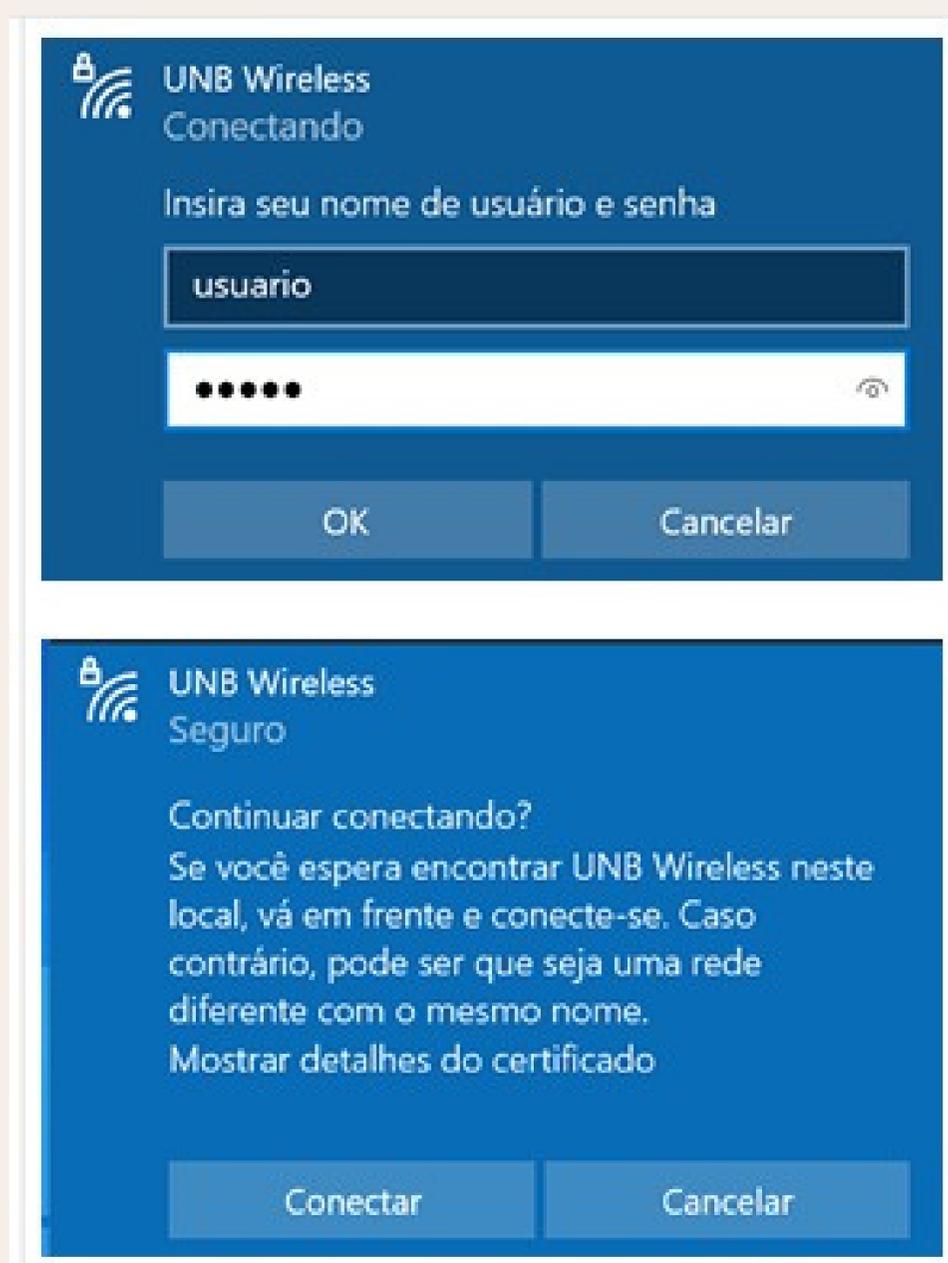


# MANUAL ACESSO À UNB WIRELESS

## Sistema Windows

**Usuário:** Seu e-mail sem @unb.br ou matrícula de aluno sem @aluno.unb.br, na rede UnB Wireless. Ou Seu e-mail completo caso acesse a rede eduroam. Clique em "OK".

**Senha:** use sua autenticação do domínio UnB, a mesma que usa para logar em outros serviços de rede (ex: e-mail, estação de trabalho, etc). Aguarde e clique em "Conectar"

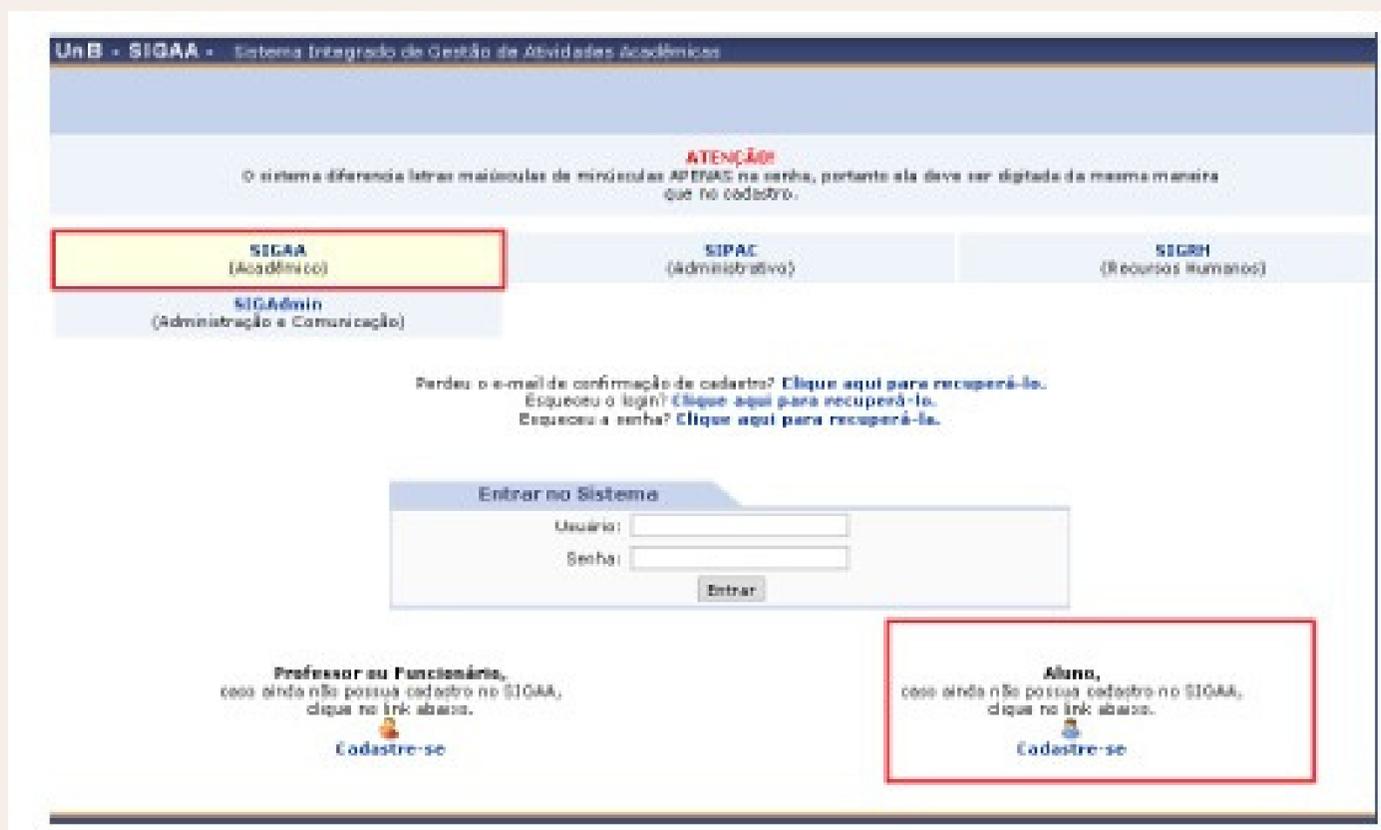


# MANUAL SISTEMA SIGAA

Os alunos dos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade de Brasília, na modalidade presencial ou à distância, devem efetuar, a partir de seu ingresso na instituição, o cadastro no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA).

É por meio desse sistema que o discente tem acesso a todas as informações de sua vida acadêmica, como notas, histórico, comprovante de matrícula e declaração de vínculo.

Caso o discente não tenha cadastro, o primeiro passo a ser feito é o autocadastro. Para isso, digite o endereço <https://www.sig.unb.br> para acessar o portal. Para realizar o autocadastro, é necessário que o discente saiba seu número de matrícula. Caso não saiba, recomenda-se procurar a Secretaria de Administração Acadêmica (SAA) para obter essa informação. Clique em SIGAA, depois no link Cadastre-se, abaixo de Aluno, para acessar o formulário de cadastro.



# MANUAL SISTEMA SIGAA

O cadastro só será validado se os dados digitados forem iguais aos dados informados no processo seletivo. O discente terá que informar alguns dados, tais como: Matrícula, CPF, usuário (número da matrícula), entre outros. A senha deverá ter no mínimo 6 (seis) caracteres (obrigatórios de letras e número). Depois de preencher as informações corretamente, clique em Cadastrar.

**CADASTRO DE DISCENTE**

Para cadastrar-se no SIGAA é necessário preencher o formulário abaixo. O cadastro só será validado se os dados digitados forem iguais aos dados informados no processo seletivo.

**DADOS DO DISCENTE**

Matrícula: \*

Nível: \* GRADUAÇÃO

A pessoa é estrangeira e não possui CPF

CPF: \*

Nome: \*

RG: \*

Data de Nascimento: \*

E-Mail: \*

Ano/Semestre Inicial: \*  -  (Ex: 2006-2)

Usuário: \*

Senha: \*

Confirmar Senha: \*

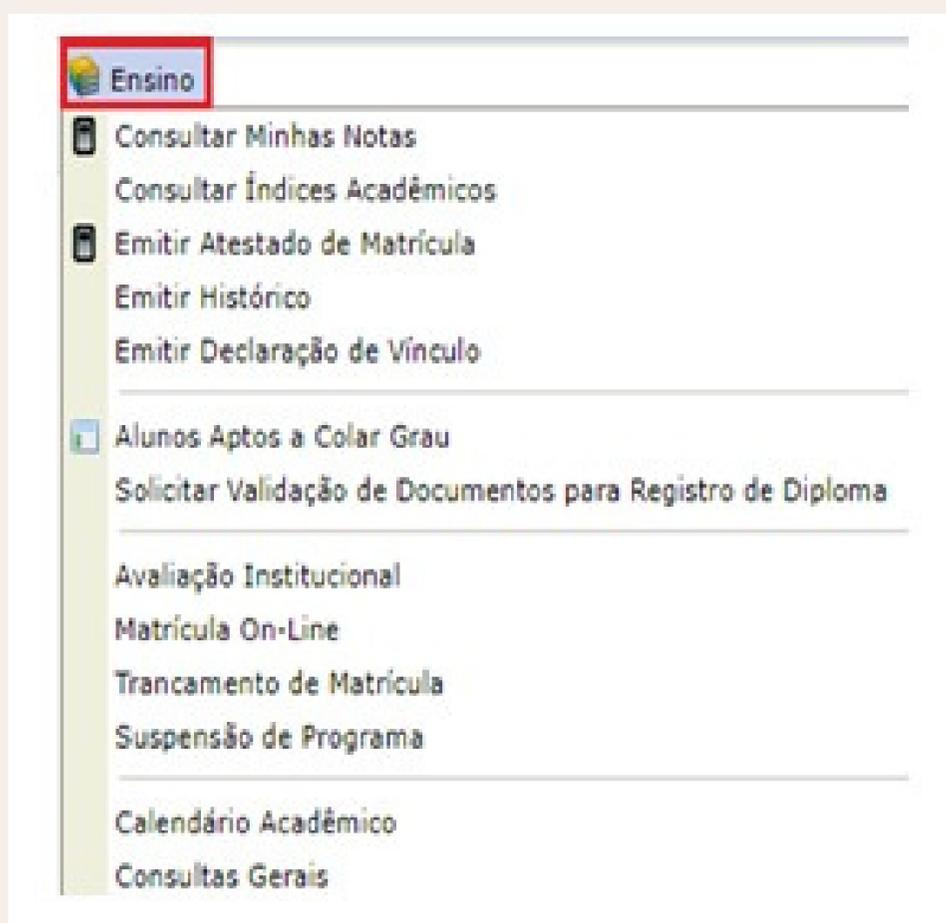
\* Campos de preenchimento obrigatório.

Após ter finalizado o seu cadastro, você já terá o seu login e senha. Para acessar ao Portal do Discente, retorne para a tela inicial e insira seu login e senha cadastrados para acessar o sistema.

# MANUAL SISTEMA SIGAA

## Aba Ensino

Em relação à aba ensino, o aluno poderá consultar nota, emitir histórico, declaração de vínculo e atestado de matrícula, consultar as informações de curso, de componente curricular, de turma e de unidades acadêmicas

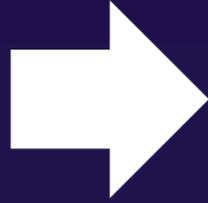


Abaixo será explicado o termo e a definição dos itens mais importantes da aba ensino.



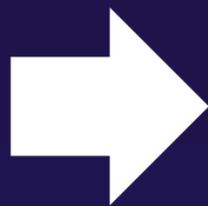
# Aba Ensino

**Consultar  
minhas notas**



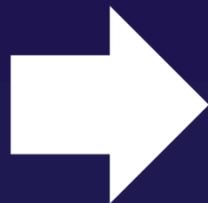
Permite emitir um relatório contendo informações referentes ao seu curso de Graduação, como seu Índice de Rendimento Acadêmico - IRA, as matérias que já cursou e as principais informações referentes a elas - notas obtidas, quantidade de faltas e a situação do discente ao fim do semestre.

**Consultar  
Índices  
Acadêmicos**



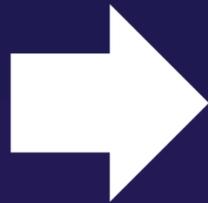
Permite Consultar Índices Acadêmicos.

**Emitir  
Atestado de  
Matrícula**



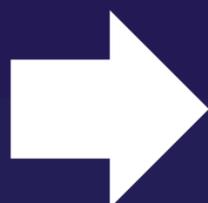
Permite emitir Atestado de Matrícula.

**Emitir  
Histórico**



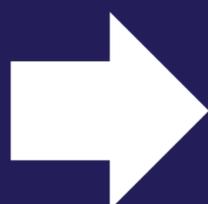
Permite Consultar Histórico Escolar.

**Emitir  
Declaração  
de Vínculo**



Permite emitir declaração de vínculo.

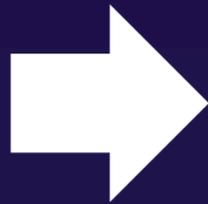
**Alunos aptos  
a colar grau**



Informa quando o aluno conclui o curso.

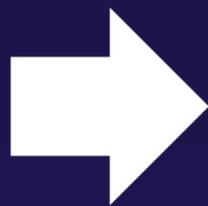
# Aba Ensino

**Solicitar Validação  
de Documentos  
para Registro de  
Diploma**



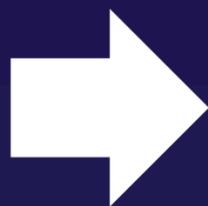
**Solicita que os documentos inseridos  
sejam validados.**

**Observação  
docente sobre  
minhas turmas**



**Permite visualizar  
observações dos docentes  
sobre minhas turmas.**

**Calendário  
Acadêmico**



**Demonstrativo do calendário  
acadêmico**

**Consultar  
Curso**



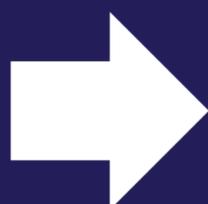
**Fazer consultas de cursos**

**Consultar  
Componente  
Curricular**



**Fazer consultas de  
componentes curriculares**

**Consultar  
Estrutura  
Curricular**

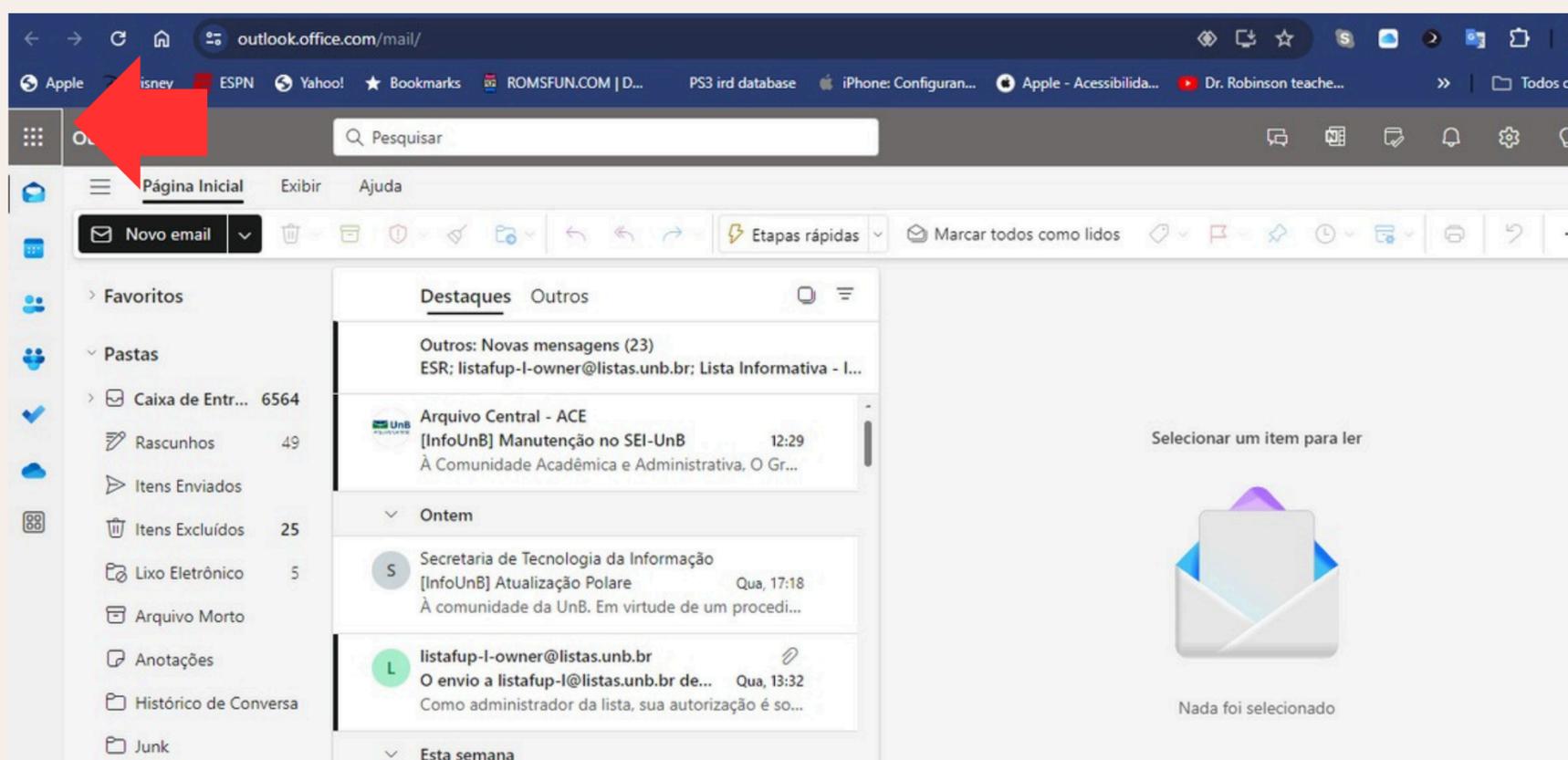


**Fazer consultas da estrutura  
curricular**

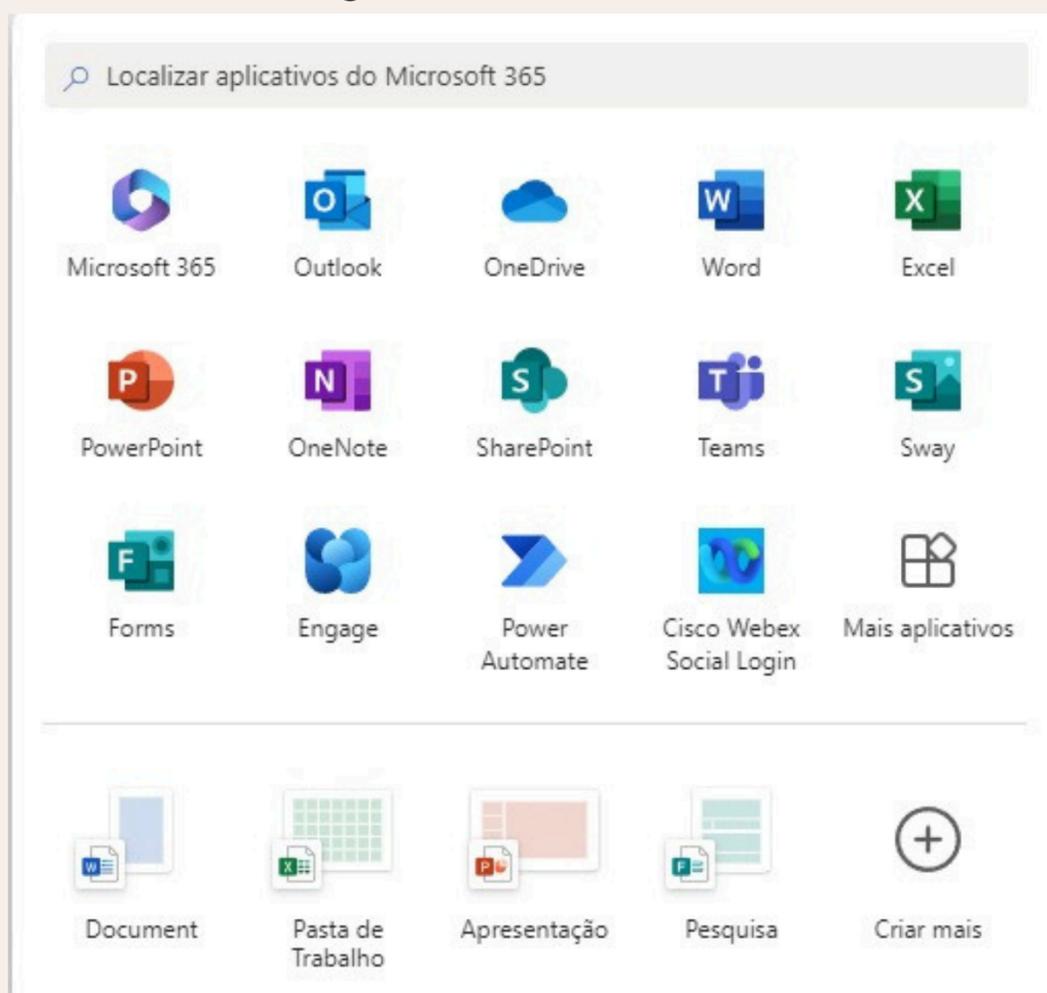
# MANUAL MICROSOFT OFFICE 365

## Aplicativos

Para acessar o **Pacote Office 365** (Word, Excel, Power Point, One Drive e outros aplicativos) deve-se estar logado ao e-mail de aluno (conforme página 18 deste Manual), ao clicar na aba aplicativos, na parte de cima de sua tela à esquerda. Na figura abaixo é demonstrado como abrir a aba Aplicativos apontado com a seta vermelha.



Aparecerá uma nova janela com todos os aplicativos disponíveis para utilizar em sua conta. Conforme imagem abaixo.



# CONSIDERAÇÕES FINAIS

O produto educacional desenvolvido tem como objetivo principal apresentar uma introdução às tecnologias digitais aos discentes da Licenciatura em Educação do Campo - Universidade de Brasília, destacando a importância da inclusão na utilização dessas tecnologias e apresentando um Manual como manusear Ferramentas e Sistemas que a Universidade de Brasília oferece a estes alunos.

Durante o desenvolvimento do produto, foi possível perceber que as tecnologias digitais possuem um grande potencial para melhorar a qualidade do ensino e proporcionar novas experiências de aprendizado aos discentes. No entanto, a utilização dessas ferramentas e sistemas deve ser inclusiva, de modo que todos os discentes possam se beneficiar, independentemente de suas limitações ou dificuldades.

As barreiras para o uso inclusivo de tecnologias digitais no ensino são muitas, incluindo a falta de acesso a equipamentos e conexão à internet, a falta de treinamento e capacitação tanto de alunos como de professores e a falta de recursos digitais adequados para atender às necessidades específicas de cada estudante.

Este Produto Educacional apresentou um Manual com exemplos práticos de manusear Ferramentas e Sistemas que a Universidade de Brasília oferece aos discentes da Licenciatura em Educação do Campo para tornar o acesso as TDICS mais facilitado aos discentes e também para tornar o processo de aprendizagem ágil.

Por fim, o Produto Educacional teve como objetivo demonstrar a importância da inclusão na utilização de tecnologias digitais e apresentar um Manual com exemplos práticos para tornar a utilização dessas ferramentas e sistemas mais inclusiva e eficaz para os discentes da Licenciatura em Educação do Campo.

Esperamos que este produto possa contribuir para o aprimoramento e para a melhoria da qualidade do ensino.

# REFERÊNCIAS

BASTOS, João Augusto. A educação tecnológica-conceitos, características e perspectivas. **Revista Educação & Tecnologia**, v. 1, n. 1, 2015. Disponível em: <https://encurtador.com.br/px63Q> Acesso em: Nov/2024.

CARDOSO, Isis Nalba Albuquerque; SILVA, Guilmer Brito. Educação híbrida e aprendizagem ubíqua: os dispositivos móveis como recursos de mediação. **Revista Prâksis**, v. 2, p. 121-137, 2020. Disponível em: <https://encurtador.com.br/M5mza> Acesso em Nov/2024.

CHRISTOPHE, Micheline. **A legislação sobre a educação tecnológica no quadro da educação profissional brasileira**. 2005. Disponível em: [http://www.iets.org.br/biblioteca/A\\_legislacao\\_sobre\\_a\\_educacao\\_tecnologica.pdf](http://www.iets.org.br/biblioteca/A_legislacao_sobre_a_educacao_tecnologica.pdf). Acesso em: jun. 2024.

DE FARIAS, Marcella Sarah Filgueiras; AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins. BREVES DISCUSSÕES EM TORNO DO CONCEITO DE TECNOLOGIA E SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO. **Anais CIET: Horizonte**, 2018.

DURÃES, Marina Nunes. Educação técnica e educação tecnológica múltiplos significados no contexto da educação profissional. **Educ. Real**, p. 159-175, 2009. Disponível em: <https://encurtador.com.br/ryk9T> Acesso em Out/2024.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8ª Edição. Campinas: Papirus, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 2ª Edição. Campinas: Papirus, 2003.

# REFERÊNCIAS

PEREIRA, Maria das Graças de Oliveira. **TIC's e TDIC's: um estudo da realidade brasileira durante a pandemia na educação infantil.** 2021. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia a Distância) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Marcelino Vieira, 2021.

PEREIRA, Nádia Vilela. Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) no contexto da educação e suas relações com o ensino de física e o conceito de energia. **Editora Licuri**, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://editoralicuri.com.br/index.php/ojs/article/view/104> Acesso em Out/2024.

PIERSON, Alice Helena Campus, HOSOUME, Yassuko. O cotidiano, o ensino de física e a formação da cidadania. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS**, 1, 1997, Águas de Lindóia - SP. Atas. Porto Alegre: Instituto de Física-UFRGS, 1997. p.86

POMPEU, Kristielen. **Tecnologias digitais na educação do campo no município de Tomé-Açu/PA.** 2024. Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal Rural da Amazônia.