



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO E  
TECNOLOGIAS APLICADAS Á EDUCAÇÃO -  
GESTEC**



**NEIANI LUZIA PEREIRA DUARTE**

**EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO: Tessituras de um desenho didático apoiado em Objetos  
Digitais de Aprendizagem – ODA para o ensino médio**

**SALVADOR – BA  
2021**

**NEIANI LUZIA PEREIRA DUARTE**

**EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO: Tessituras de um desenho didático apoiado em Objetos Digitais de Aprendizagem – ODA para o ensino médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kathia Marise Borges Sales.

**SALVADOR – BA  
2021**

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB

P436e

Pereira Duarte, Neiani Luzia

EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO: Tessituras de um desenho didático apoiado em Objetos Digitais de Aprendizagem - ODA para o ensino médio. / Neiani Luzia Pereira Duarte. - Salvador, 2021.

183 fls : il.

Orientador(a): Kathia Marise Borges Sales.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação - GESTEC, Campus I. 2021.

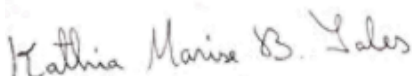
1.Educação No/Do Campo. 2.Objetos Digitais de Aprendizagem - ODA. 3.Desenho Didático.

CDD: 373

**EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO: Tessituras de um desenho didático apoiado em Objetos Digitais de Aprendizagem – ODA para o ensino médio**

**NEIANI LUZIA PEREIRA DUARTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC, em 14 de outubro de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

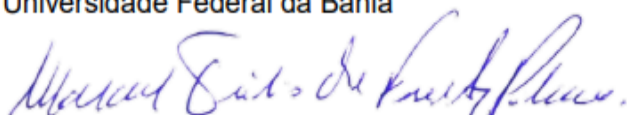


Professor(a) Dr.(a) KATHIA MARISE BORGES SALES

UNEB

Doutorado em Difusão do Conhecimento

Universidade Federal da Bahia




Professor(a) Dr.(a) MARCUS TULIO DE FREITAS PINHEIRO

UNEB

Doutorado em Educação

Universidade Federal da Bahia



Professor(a) Dr.(a) GILSELIA MACEDO CARDOSO FREITAS

Ufrb - UFRB

Doutorado em Universidade del Mar

Universidad del Mar

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu Deus toda honra e toda glória, pelo sustento, pela vida e por me conduzir nessa caminhada dando-me saúde e força para superar as muitas dificuldades vivenciadas.

A esta universidade, seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram a janela que hoje vislumbro um horizonte superior, constituído pela pura confiança no mérito e ética aqui presentes.

A Gestão pedagógica e estudantes do Colégio Estadual do Campo Hermínio Manoel de Jesus, que tão gentilmente acolheu-me e abriu as portas para que o sucesso desta caminhada fosse tão significativo e frutífero. Meu muito obrigada!

A minha orientadora, Kathia Marise Borges Sales, pela paciência incondicional e incentivo, direcionando este percurso com compromisso e brilhantismo em suas felizes correções. Pró, que imenso prazer Deus me concedeu em conhecê-la e partilhar do seu carinho e companheirismo, muito obrigada!

As minhas filhas Samara e Alícia pela paciência e compreensão, vocês são a minha base. A minha mãe Antonia por ser meu braço forte nessa e tantas outras jornadas. A minha família, pelo amor, incentivo e apoio incondicional. Ao meu bem Rafael Dimas por me entender e apoiar em cada momento vivenciado durante essa caminhada. Obrigada, vocês me fortalecem!

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, meu muito obrigado!

*Não haveria cultura nem história sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade sendo exercida, ou sem liberdade pela qual, sendo negada, se luta. Não haveria cultura nem história sem risco, assumido ou não, quer dizer, risco de que o sujeito que o corre se acha mais ou menos consciente. Posso não saber agora que riscos corro, mas sei que, como presença no mundo, corro risco. É que o risco é um ingrediente necessário à modalidade sem a qual não há cultura nem história. (Paulo Freire, 2000, p.16)*

## RESUMO

As preposições discutidas neste texto, tratam de uma pesquisa desenvolvida através do Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação - GESTEC intitulada **EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO: Tessituras de um desenho didático apoiado em Objetos Digitais de Aprendizagem – ODA para o ensino médio**. o objetivo geral que norteia este estudo visa: **Construir uma proposta de desenho didático apoiado em ODA, tendo como foco a comunidade escolar do Colégio Estadual do Campo Hermínio Manoel de Jesus – CECHMJ em Bomfim/Valença/BA**. À vista disso, surge o seguinte questionamento: **Como pode ser estruturado um desenho didático apoiado em Objetos Digitais de Aprendizagem - ODA para o Ensino Médio da Educação do Campo?** Parte-se do pressuposto de que, o uso pedagógico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC pode promover ganhos significativos a prática docente e ao processo de produção de conhecimento dos discentes do ensino médio da Educação do Campo. Neste viés, as categorias que estruturam esse trabalho são **Educação no/do Campo** baseado nas discussões de Caldart (2012); Molina; Antunes-Rocha (2014); **Desenho Didático** fundamentadas em Santos (2009; 2016); Freire (2006) e por fim, inferências acerca **dos Objetos Digitais de Aprendizagem - ODA** Silva; Leite; Catapan (2010); Recuero (2011) dentre outros. Trata-se de uma Pesquisa Participante, Aplicada e descritiva com abordagem qualitativa, tendo como instrumentos para coleta de dados: questionários online com estudantes e especialistas, assim como o Diário de Bordo auxiliando a pesquisadora durante o seu percurso. O lócus da pesquisa foi a comunidade escolar do Colégio Estadual do Campo Hermínio Manoel de Jesus – CECHMJ da Educação no/do Campo – EC do povoado do Bomfim em Valença/Ba. Os sujeitos participantes foram **18 alunos** do CECHMJ e **05 docentes especialistas** em educação e tecnologias aplicadas em sala de aula. Sabe-se que, o contexto social da cultura midiática reconfigurou as formas de aprender e possui um arsenal de ferramentas capazes de contribuir com o processo de aprendizagem dos educandos. As unidades escolares do campo vivenciam um percentual satisfatório de estudantes conectados e em interação com as mídias sociais. Portanto, professores da EC podem reavaliar suas práticas docentes e aliar-se à utilização das mídias digitais enquanto suporte didático e pedagógico, podendo potencializar a construção de saberes do camponês. Os resultados obtidos nesta pesquisa demonstram a relevância da proposta de Um Desenho Didático apoiado em ODA para o ensino médio da Educação do Campo, a qual promove a eficiência da sua aplicabilidade nas práticas pedagógicas, tanto para o desenvolvimento das aulas a partir dos componentes curriculares quanto para as situações didáticas com caráter interdisciplinar no âmbito do ensino médio da Educação do Campo. Espera-se com esta pesquisa, colaborar com o uso das TDIC em sala de aula, favorecendo a formação crítica/reflexiva dos sujeitos do Campo, podendo oportunizar o protagonismo discente, além de promover uma aprendizagem baseada na autonomia e emancipação social dos sujeitos camponeses.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Do/No Campo. Desenho didático. Objetos Digitais de Aprendizagem - ODA.

## ABSTRACT

The prepositions discussed in this text deal with a research developed through the Graduate Program Management and Technologies Applied to Education - GESTEC entitled *EDUCAÇÃO IN/DO FIELD: Textures of a didactic design supported by Digital Learning Objects - ODA* for high school. the general objective that guides this study aims to: Build a proposal for a didactic design supported by ODA, focusing on the school community of the State College of Campo Hermínio Manoel de Jesus - CECHMJ in Bomfim /Valencia/BA. In view of this, the following question arises: How can a didactic design supported by Digital Learning Objects - ODA be structured to enhance the construction of knowledge in High School in Rural Education? It is assumed that the pedagogical use of TDIC can promote significant gains in teaching practice and in the knowledge production process of high school students in Rural Education. In this bias, the categories that structure this work are Education in/from the Field based on the discussions by Caldart (2012); Mill; Antunes-Rocha (2014); Didactic Design based on Santos (2009; 2016); Freire (2006) and finally, inferences about Digital Learning Objects - ODA Silva; Milk; Catapan (2010); Recuero (2011) among others. This is a Participatory, Applied and descriptive research with a qualitative approach, having as instruments for data collection: online questionnaires with students and experts, as well as the Logbook helping the researcher during her journey. The locus of the research was the school community of the Colégio Estadual do Campo Hermínio Manoel de Jesus – CECHMJ of Education in/of the Field – EC in the village of Bomfim in Valença/Ba. The participating subjects were 18 CECHMJ students and 05 professors specializing in education and applied technologies in the classroom. It is known that the social context of media culture has reconfigured the ways of learning and has an arsenal of tools capable of contributing to the students' learning process. The school units in the countryside experience a satisfactory percentage of students connected and interacting with social media. Therefore, CE teachers can reassess their teaching practices and join the use of digital media as a didactic and pedagogical support, which can enhance the construction of peasant knowledge. The results obtained in this research demonstrate the relevance of the proposal of A Didactic Design supported by ODA for secondary education in rural education, which promotes the efficiency of its applicability in pedagogical practices, both for the development of classes based on curricular components and for didactic situations with an interdisciplinary character in the context of secondary education in rural education. It is expected with this research, to collaborate with the use of TDIC in the classroom, favoring the critical/reflective formation of the rural subjects, being able to create opportunities for student protagonism, in addition to promoting learning based on the autonomy and social emancipation of peasant subjects.

**KEYWORDS:** Education From / In the Field. Interactive Didactic Sequence. Collaborative pedagogical practice.



## LISTAS DE FIGURAS

FIGURA 01	Princípios da educação online.....	52
FIGURA 02	As duas fases estruturantes do modelo ADDIE.....	62
FIGURA 03	Foto da entrada baixa do Colégio Estadual do Campo Hermínio Manuel de Jesus.....	86
FIGURA 04	Fotos da localização do Colégio Estadual do Campo Hermínio Manoel de Jesus.....	87
FIGURA 05	Qual a rede social que você mais utiliza para se comunicar e acessar informações?.....	90
FIGURA 06	Fotos dos Chromebook e da suíte do CECHMJ.....	97
FIGURA 07	Desenvolvimento estrutural desta pesquisa.....	99
FIGURA 08	<i>Card</i> do encontro formativo.....	102
FIGURA 09	Diálogos e aceite de alguns estudantes do Ensino médio do CECHMJ.....	103
FIGURA 10	Conversa sobre a busca pela senha do wifi.....	104
FIGURA 11	Todos que nasceram a partir de 1990 já conviviam com celular?.....	105
FIGURA 12	Rememoração a infância.....	105
FIGURA 13	Imagens de alguns dos ODA utilizados no diálogo do encontro online.....	106
FIGURA 14	Diálogos sobre os canais do youtube.....	106
FIGURA 15	Contexto digital e reflexões críticas acerca da interatividade.....	107
FIGURA 16	Feedback do posicionamento crítico nas redes.....	108
FIGURA 17	Alguns aspectos fundantes da proposta de desenho didático.....	119

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01	Gráfico estatístico de acesso a Internet nas zonas rural e urbana .....	44
GRÁFICO 02	A minha idade é: .....	109
GRÁFICO 03	De que forma você tem acesso a internet em sua casa? .....	110
GRÁFICO 04	Você participa das aulas remotas por qual dispositivo digital?.....	110
GRÁFICO 05	O dispositivo digital que você usa é de uso exclusivo seu ou de uso compartilhado?.....	111
GRÁFICO 06	A partir das experiências com os Objetos Digitais de Aprendizagem – ODA (vídeos, tirinhas, folhinhas interativas, aplicativos colaborativos e outros.) em nosso encontro, o que os ODA despertam em você?.....	112
GRÁFICO 07	Durante a sua caminhada como estudante, o professor já usou algum objeto digital de aprendizagem – ODA nas aulas, parecidos ou iguais aos apresentados no nosso encontro?.....	113
GRÁFICO 08	Você acha que os objetos digitais de aprendizagem – ODA (vídeos, tirinhas, folhinhas interativas, jogos digitais, aplicativos, documentários, outros.) interferem no aprendizado de forma: Positiva – Negativa – Não interfere?.....	113
GRÁFICO 09	Para você essa estrutura de Desenho Didático apresenta aspectos pedagógicos que desenvolvem competências e habilidades críticas e reflexivas nos estudantes camponeses?.....	124

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	Elementos sintéticos do referencial teórico acerca dos marcos legais da Educação no/do Campo.....	40
QUADRO 02	Elementos compendiados do referencial adotado acerca das interações e conexões contemporâneas nas Educação no/do Campo.....	49
QUADRO 03	Conceito acerca das siglas PPP.....	58
QUADRO 04	Elementos substanciados da tessitura de um desenho didático em ODA.....	82
QUADRO 05	Elementos analíticos para construção da proposta inicial de Desenho Didático apoiado em ODA para o ensino médio da educação do campo.....	117
QUADRO 06	Descrição do perfil acadêmicos e profissional das docentes especialistas.....	120

## LISTA DE TABELAS

TABELA 01	Qual das redes sociais a seguir você mais utiliza durante o seu dia?.....	45
TABELA 02	Você acha interessante o uso dos Objetos Digitais de Aprendizagem - ODAs (vídeos, tirinhas, folhinhas interativas, jogos digitais, aplicativos, documentários, entre outros) nas atividades da escola? Por quê?.....	115
TABELA 03	Questionário avaliativo da 1ª versão da proposta de desenho didático em ODA.....	122

## LISTA DE SIGLAS

**ADDIE** – Analise, Desenho, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação  
**AO** – Objetos de Aprendizagem  
**APH** – Aparelhos Preservados de Hegemonia  
**BNCC** – Base Nacional Curricular Comum  
**CNE/CEB** – Conselho Nacional da Educação  
**CNJ** – Conselho Nacional de Juventude  
**CC** – Creative Commons  
**CECHMJ** – Colégio Estadual do Campo Hermínio Manoel de Jesus  
**CNBB** – Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil  
**CHD** – Círculo Hermenêutico Dialético  
**COVID-19** – Novo Corona vírus  
**DIY** – Do It Yourself  
**DCN** – Direitos Curriculares Nacionais  
**DD** – Desenho Didático  
**DDI** – Desenho Didático Interativo  
**DBR** – Design Based Reserch  
**DDIC** – Desenho Didático Interativo e Contextualizado  
**ENo/DoC** – Educação No/Do Campo  
**EC** – Educação No/Do Campo  
**EM** – Ensino Médio  
**ENERA** – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agraria  
**EJA** – Educação de Jovens e Adultos  
**EaD** – Ensino a Distância  
**EH** – Ensino Hibrido  
**ERE** – Ensino Remoto Emergencial  
**EOL** – Educação Online  
**GESTEC** – Gestão e Tecnologia Aplicadas a Educação  
**HD** – Humanidades Digitais  
**INCRA** – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
**ISD** – Instrutinal System Design  
**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
**INEP** – Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
**LDB** – Leis de Diretrizes e Bases da Educação  
**MDA** – Ministério de Desenvolvimento Agrária  
**MA** – Metodologias Ativas  
**MEC** – Ministério da Educação  
**MST** – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra  
**ODA** – objetos Digitais de Aprendizagem  
**PRONERA** – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
**PIEC** – Programa de Inovação Educação Conectada  
**PNC** – Parâmetros Curriculares Nacionais  
**PPP** – Projeto Politico Pedagógico  
**PROCAMPO** – Programa Nacional de Educação no Campo  
**PDDE** – Programa Dinheiro Direito na Escola  
**PBH** – Problem Based Learning/ Aprendizagem Baseada em Times

**PEN** – Projeto E-nova  
**PEC** – Política Educacional Conectada  
**PROGRAD** – Pró-Releitoria de Ensino de Graduação  
**REA** – Recursos Educacionais Abertos  
**RED** – Recursos Educacionais Digitais  
**SAEB** – Sistema de Avaliação de Educação Básica  
**SECAD** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
**SD** – Sequências Didáticas  
**STAD** – Students Teams Achiviments Divisions/ Divisão dos Alunos em Equipes para o Sucesso  
**SNPS** – Secretaria Nacional de Políticas de Juventude  
**SAI** – Sala de Aula Invertida  
**TDIC** – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação  
**TGT** – Teams Games Tournament/ Torneio de Jogos em Equipes  
**UNEB** – Universidade do Estado da Bahia  
**UNB** – Unidade de Brasília  
**UNICET** – United Nations International Childrens Emergency Fund  
**UNEAD** – Unidade Acadêmica de Educação a Distancia  
**UAB** – Universidade Aberta de Brasil  
**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura  
**ZDP** – Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

1. REMEMORAR É DAR-SE A CONHECER .....	16
1.1 CONTEXTUALIZANDO A PROBLEMÁTICA .....	18
1.2 OBJETIVOS E ESTRUTURA DA PESQUISA .....	23
2. A EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO EM CONTEXTOS DOS MARCOS LEGAIS E SUAS CONEXÕES CONTEMPORÂNEAS .....	26
2.1 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO com destaque em seus marcos legais	26
2.1.1 A Educação do campo ancorada na perspectiva crítica/reflexiva .....	32
2.1.2 Educação no/do campo: direito e território .....	35
2.1.3 Síntese do referencial teórico acerca dos marcos legais da Educação no/do campo.....	40
2.2 ENTRE INTERAÇÕES E CONEXÕES CONTEMPORÂNEAS - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs na Educação no/do campo .....	42
2.2.1 Elementos compendiados do referencial teórico adotado acerca das interações e conexões contemporâneas na Educação no/do campo .....	49
3. DISCUTINDO DESENHO DIDÁTICO APOIADO EM OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM - ODAs PARA O ENSINO MÉDIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO....	50
3.1 DESENHO DIDÁTICO: tessitura e conceitos.....	50
3.1.1 As configurações do Ensino Médio na Educação no/do Campo e seu currículo .....	64
3.2 OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM – ODAs na Educação do campo e especificidades pedagógicas para o Ensino Médio.....	70
3.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA COLABORATIVA na Educação no/do Campo, caminhos possíveis.....	75
3.3.1 Elementos substanciados da tessitura de um desenho didático apoiado em ODA .....	82
4. CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS .....	86
4.1 CARACTERÍSTICAS DO LÓCUS E DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	86
4.1.1 Sujeitos que validaram o produto final.....	91
4.2 DELIMITANDO OS PERCURSOS DA PESQUISA .....	91
4.2.1 A REVIRAVOLTA DO PERCURSO DA PESQUISA.....	96
5. ANALISANDO OS DADOS E CONSTRUINDO A 1ª VERSÃO DE UMA PROPOSTA DE DESENHO DIDÁTICO APOIADO EM OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM – ODA PARA O ENSINO MÉDIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. ....	101
5.1 ENCONTRO FORMATIVO ONLINE.....	101
5.1.1 Tratando os dados do questionário aplicado a partir do Encontro formativo online.....	108
5.2 ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA INICIAL: Um desenho didático apoiado em Objetos digitais de aprendizagem - ODA para o ensino médio da educação do campo. ....	116
5.3 Análises do questionário avaliativo da Proposta inicial do desenho didático e a inserção das contribuições das docentes especialistas. ....	122
6. PROPOSTA DE UM DESENHO DIDÁTICO .....	128
7. APONTAMENTOS FINAIS.....	164
8. REFERÊNCIAS .....	168

## 1. REMEMORAR É DAR-SE A CONHECER

A narrativa não é apenas o meio, mas o lugar: a história da vida acontece na narrativa. O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. (DELORY-MOMBERGER, 2008)

Certamente, são a partir das suas vivências que os seres humanos vão traçando o sentido da vida, pois se acumulam em nossa história significados do que perdurou, do que deixou marcas e constrói-se um novo sujeito. Assim como na epígrafe essas construções experienciadas ao longo da vida corroboram significativamente a composição das narrativas enquanto relatos daqueles que a protagonizam. Nesse sentido, essa autobiografia será narrada com base nas marcas deixadas ao longo do caminhar de uma estudante da Educação do campo/rural, as quais serviram para a construção de uma pessoa que compreende o diverso, pois conquistou e ressignificou o sentido da vida.

Por esse olhar, o contexto da Educação do Campo - EC foi alvo de concepções empobrecidas, dominantes e práticas educativas baseadas no urbano e em classes multisseriadas. Assim sendo, diversos embates dos movimentos sociais foram travados e conquistas significantes foram alcançadas, visando à melhoria da comunidade escolar do campo. A partir de então, efetivam-se políticas públicas com o intuito de superar lacunas que existiam desde a formação de educadores aptos a atuarem com o camponês até a concretização de uma educação que fosse construída no campo e para os sujeitos do campo.

Assim sendo, as experiências iniciais desta pesquisadora com a EC fizeram parte de um contexto educacional tradicional e de práticas educativas reprodutivistas em seu processo de escolarização. De sorte que as vivências que partilhamos ao longo da nossa existência são capazes de direcionar nossas expectativas enquanto sujeito e, ao retomá-las, fazem com que percebamos o nível de avanço alcançado enquanto cidadão social.

Conjuntamente, as impressões adquiridas ao longo da vida podem influenciar as percepções e decisões como profissionais educadores, forjando a identidade do professor. Construir a autobiografia, mediante as trajetórias de vida, possibilita reconstruir reflexivamente as marcas deixadas através da caminhada. Existem pessoas que preferem apagar de suas memórias suas vivências, acreditando que fazem parte apenas do passado, porém se entende que “[...] o passado, pelo viés da rememoração, é transformado em discurso no [...] presente.” (LYSARDO-DIAS, 2014, p. 70) e o sujeito se ressignifica.

Quanto à rememoração, é abrir-se a “[...] dar a conhecer um sujeito [...] naquilo que ele tem de particular [...]” (LYSARDO-DIAS, 2014, p. 70), com isso a partir de então serão apresentadas algumas trajetórias desta pesquisadora enquanto moradora e estudante do meio rural. A ambiência rural esteve presente nessa história desde o seu nascimento, a família



sobrevivia exclusivamente da agricultura (comercializava hortaliças e verduras semanalmente). Neste período, dificuldades foram enfrentadas, como o acesso escasso à zona urbana, falta de energia, ausência de livros para complementar os estudos, assim como uma escrita rasa e dentro do que era ofertado no ambiente escolar.

À vista disso, uma das maiores dificuldades enfrentadas no percurso escolar foi o desenvolvimento fluido da escrita, pois se compreendia pouco a forma de construção textual. Fruto de uma classe multisseriada, em que uma única professora administrava várias matérias na mesma sala, o objetivo era apenas aprender a ler e decodificar o que estava no caderno por meio de exercícios. No Ensino Fundamental II, saíamos da zona rural para estudar na cidade e a dificuldade com a escrita persistia. Isso durou até o Ensino Médio e nunca conseguia média maior que cinco pontos, o que causou muita frustração.

Ao procurar, em particular, a docente da disciplina de redação, pedindo-lhe uma nova forma por meio da qual pudesse compreender melhor o processo da escrita, ela respondia: “É fácil, apenas divida o texto em introdução, desenvolvimento e conclusão!” Ao chegar à sala, dava um tema para que essa escrita fosse desenvolvida e na sequência avaliava. Essa vivência paralisou, durante anos, após a conclusão do Ensino Médio, a jovem que desejava superar suas dificuldades, mas que naquele momento se sentia incapaz de participar de processos seletivos, tais como vestibulares e concursos. Isso se dava, entre outros motivos, pela angústia causada frente às exigências (os pré-requisitos) e a presença do grande vilão, o **texto dissertativo**.

Esse período de estagnação da escrita ocorreu de 1996 (conclusão do magistério) a 2014 quando ocorreu a aprovação no vestibular da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, no curso de Licenciatura em Pedagogia. O que motivou o ingresso no Ensino Superior foi a caminhada como docente em comunidades rurais e, por conseguinte, a percepção de que a formação em magistério não era mais suficiente para a permanência em sala de aula como professora. Assim, foi preciso buscar um cursinho e ter muita dedicação para que fosse possível realizar o grande sonho de adentrar no mundo acadêmico.

Na academia, foi possível perceber a vivência de uma educação reprodutivista e hegemônica, através das discussões e contato com textos variados. Pois uma das coisas que mais ocorre neste espaço são eventos de escrita, que, por sua vez, levam ao aperfeiçoamento, de tal modo que as construções textuais outrora tão insólidas e desobedientes aos mecanimos de textualização passaram a atender as exigências normativas (o que gerou contentamento por perceber o processo de lapidação ao longo do percurso).

É certo que a leitura caminha de mãos dadas nesse processo, além de suscitar uma reflexão crítica de tudo que foi posto no decurso da história, corroborando a produção de

outros escritos e assim tecendo significados reais para a nossa vida. Ainda nos espaços da universidade foi possível compartilhar saberes através do Projeto de Extensão Maria Camponesa, desde o ano de 2015, na UNEB Campus XV. Este foi um presente recebido, o qual tinha como perspectiva aproximar a universidade das comunidades rurais, dos grupos de mulheres agricultoras, artesãs, atuando na promoção de melhorias produtivas de mulheres camponesas.

As experiências com este grupo de mulheres impulsionaram a produção de artigos apresentados em eventos e a vontade de seguir no campo da pesquisa, para contribuir ainda mais para a comunidade da qual uma grande parcela dessas artesãs fazem parte, que é a comunidade do Bomfim, zona rural de Valença/Ba. Essa região se materializou como local de trabalho desta pesquisadora, desde 2012, no Colégio Estadual do Campo Hermínio Manoel de Jesus – CECHMJ, espaço onde estudam filhos destas mulheres.

Com isso, logo após a conclusão da graduação no final do primeiro semestre de 2018, a trilha do mestrado se iniciou. E foi ao final de 2018 que chegou o resultado da aprovação para o Programa e Pós-Graduação, Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC como **aluna regular** para o semestre de 2019, algo que é motivo de orgulho, por ter sido alcançado na primeira tentativa e ao mesmo tempo por representar uma caminhada acadêmica alicerçada em construções significativas.

## 1.1 CONTEXTUALIZANDO A PROBLEMÁTICA

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe. (PIAGET, 1982, p. 246)

As metas apontadas por Piaget na epígrafe, estão envoltas no cerne desta pesquisa, uma vez que este trabalho vislumbra o contexto social midiático do século XXI e as práticas educativas da Educação do Campo – EC, em que as conexões/interações dos sujeitos no contexto midiático e digital tendem a ser uma realidade atual, as quais podem corroborar a formação do jovem camponês apto à criação e à cocriação e descobridores de novos significados necessários para a vida em sociedade. De sorte que não há como a educação escolar ignorar ou estar despercebida, pois é visível a reestruturação das relações sociais, culturais, políticas, econômicas e educacionais da geração vigente. Por este fim, educadores passam a lidar diariamente com linguagens variadas, advindas dos ambientes digitais, as quais evocam práticas pedagógicas diversas e inovadoras, com base na mediação tecnológica

mediante o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs “no chão da sala de aula” da EC.

Sabe-se que, na era moderna as interfaces digitais utilizadas como suporte pedagógico podem contribuir para a aquisição da aprendizagem significativa por parte dos agentes educativos, pautada em ambiências interativas e artefatos acessíveis aos professores e aprendizes, como é o caso das TDICs. Além do mais, o uso das mídias e das informações que circulam na *web*, enquanto recurso pedagógico, colabora para desenvolver nos estudantes o reconhecimento da sua identidade e território. À vista disto, as mídias apresentam um arcabouço de objetos digitais de aprendizagem – ODAs, que apoiados na prática docente podem potencializar o processo de aprendizagem e evidenciar a construção coletiva, dispondo aos educandos da EC desenvolver criatividade, inovação e trabalho em equipe, características que o mercado de trabalho espera encontrar no profissional contemporâneo e que o reconhecem enquanto cidadão crítico, atuante e construtor do próprio conhecimento.

A concepção de educação embasada no fazer pedagógico vinculado à troca de saberes vivenciado diariamente, entre quem ensina e quem aprende, deve permear as ações dos profissionais de educação e neste viés será possível construir mutuamente o conhecimento, sob a ótica de valorizar cada indivíduo envolvido no processo de aprendizagem. A Educação do Campo não pode em nenhuma hipótese se desvincular deste pensamento, pelo contrário, pois o homem do Campo por está imerso no mundo digital pode vivenciar experiências ainda mais aprofundadas no “chão da sala de aula”, a partir das conexões e interações nas mídias sociais.

Neste ínterim é que as discussões se realizaram, evidenciando debates acerca de Desenho Didático - DD apoiados em ODA, apresentando conceitos e contextos emergentes na era globalizada, por estas se materializarem, principalmente, através da prática docente, uma vez que é por meio do professor que a transformação é efetivada, se esse obtiver uma consciência didática inovadora e acompanhar através da autoformação docente os processos de evolução das práticas educativas da atualidade. De modo que o DD se configura uma ferramenta capaz de conduzir o processo de ensinagem em colaboração mútua, produção autoral imbricada no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo que emancipa.

Além do mais, a pesquisa é fruto do desejo de propiciar aos sujeitos da EC uma vivência de forma ainda mais proveitosa, de maneira interativa e colaborativa, possibilitando a construção de saberes escolares por meio das TDICs. É sobre essa intencionalidade que se realiza a perspectiva de potencializar o uso desses artefatos como espaço de reflexão e criticidade, em que criação autoral e autonomia discente perpassem os ambientes escolares da EC.

Este constructo surge como produto de inquirição de grande relevância para o campo educacional devido às demandas da inserção das TDICs nos âmbitos educacionais, por essas comporem o universo de metodologias que favorecem a construção de conhecimentos. Além de ser uma realidade discutida no processo de formação dos docentes na contemporaneidade, seja a formação inicial ou continuada. Ao referir-se às TDICs “no chão da escola” está-se falando a respeito de um contexto de aprendizagem participativa, interagindo com métodos e técnicas de ensino, mediados pelo professor, os quais objetivem gerar experimentações significantes na aquisição do conhecimento, tendo como foco principal fomentar o protagonismo do alunado e a elaboração de habilidades e saberes.

Ademais, é por meio da escolha da metodologia, a qual representa um agrupamento de métodos e/ou o caminho traçado pelo docente para mediar o ato de educar arraigado de intencionalidades pedagógicas, que o **aprendente camponês** pode construir aptidões inovadoras e significativas e se tornar um cidadão criativo e ativo capaz de concorrer de forma igualitária no mercado de trabalho. Pois, devido às rápidas transformações sociais, exige-se do indivíduo fluência discursiva, de modo que a utilização das TDICs na aprendizagem do camponês compõe uma das perspectivas atuais da educação, que é o educando como personagem principal do processo de ensinagem e a apropriação científica e tecnológica.

Sabe-se que uma parcela significativa de alunos das escolas públicas brasileiras enfrentam dificuldades na maestria da leitura e da escrita, segundo dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP em 2017, que são fruto dos resultados dos programas de avaliação de larga escala, aplicados desde algumas séries dos anos iniciais até o 3º ano do Ensino Médio, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e a Prova Brasil. Os programas, como SAEB e Prova Brasil, fazem parte de indicadores de qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras, aplicados periodicamente através do INEP em parceria com o Ministério da Educação - MEC, a fim de mensurar o percurso de aprendizagem de meninos (as), especificamente no que se refere ao nível de desempenho escolar dos discentes. Um fator a se destacar é que as construções de saberes nos dias atuais buscam ter como base a qualidade educacional e obedecem a padrões e normas curriculares, no intuito de uma formação integral dos sujeitos na educação básica.

Vale ressaltar que esse cenário, entre outros motivos, ocorre devido à educação hegemônica e elitista, historicamente posta ao longo de décadas (FERREIRA JR., 2010), e os desafios da prática docente em efetivar a inserção das TDICs nas aulas. Desafios que perpassam desde questões estruturais de conexão em relação à internet até a autoformação docente em competências digitais. Uma vez que é na escola que o fazer docente, mediado

por ferramentas tecnológicas digitais e as informações que circulam na cultura midiática, pode formar cidadãos capazes de ampliar competências e habilidades textuais e cognitivas.

Por isso, merece atenção uma prática pedagógica socioconstrutivista (CAVALCANTI, 2012), em que educadores e discentes interagem mutuamente no processo de aprendizagem, fundamentada num viés contemporâneo e inovador, suscitando a construção de saberes capazes de refletir criticamente acerca de valores sociais hegemônicos e que possibilitem ao alunado do Campo uma educação que privilegie uma formação emancipatória.

Posto isso, o interesse por esta pesquisa se intensifica por acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas no Colégio CECHMJ na região do Bomfim e por vê-lo ser contemplado através do Programa de Inovação Educação Conectada - PIEC<sup>1</sup>, possibilitando a efetivação da inserção de tecnologias digitais na escola do campo. Este programa foi desenhado pelo Ministério de Educação – MEC e faz parte de uma política pública de inclusão digital em escolas públicas urbanas e rurais. A intencionalidade dele é incorporar a tecnologia digital nas escolas, atingindo todas as dimensões geográficas em interação com quatro pilares: “[...] visão, competências de gestores e professores, acesso e qualidade de recursos educacionais digitais e infraestrutura [...]” (PIEC, 2017, p. 3-4) e no intuito de impulsionar a qualidade da educação nas escolas públicas brasileiras.

Com base nesses pilares, o Governo do Estado da Bahia, por intermédio do projeto do e-NOVA Educação<sup>2</sup>, disponibiliza uma conexão de internet, assim como oportuniza a inserção de professores e gestores no processo de capacitação para uso dessa ferramenta digital; **24** (vinte e quatro) **CHROMEBOOKS**<sup>3</sup> e **uma suíte** (caixa com compartimentos para armazenamento e recarga dos CHROMEBOOKS e de fácil locomoção). Essa vivência formativa foi possível com o corpo docente do CECHMJ, a fim de favorecer a prática pedagógica inovadora, no uso desses dispositivos móveis na atuação docente em sala de aula, pois “[...] os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas

---

<sup>1</sup>O Programa de Inovação Educação Conectada - PIEC tem como objetivo apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica. Vincula-se à estratégia do Plano Nacional de Educação – PNE 7.15 aprovada pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, na intenção de ofertar melhores oportunidades aos estudantes por meio de uma educação inovadora e conectada. Disponível em: <[http://educacaoconectada.mec.gov.br/images/pdf/manual\\_progr\\_inovacao\\_educ\\_conectada\\_leve\\_vf2.pdf](http://educacaoconectada.mec.gov.br/images/pdf/manual_progr_inovacao_educ_conectada_leve_vf2.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2020, disponível também no portal do MEC.

<sup>2</sup>O Projeto e-Nova Educação criado pelo Governo do Estado Bahia, por meio de sua Secretaria da Educação, tem como **objetivo levar as tecnologias digitais para dentro da sala de aula**. Esta ação tem como primazia oferecer **treinamento** para educadores da Rede Estadual de Educação no **uso pedagógico de tecnologias educacionais**. E assim o CECHMJ do povoado do Bomfim dispõe de conexão com a internet e de 24 CHROMEBOOKS e serve, aqui, de referência para os escritos desta pesquisa. Disponível em: <<https://www.enova.educacao.ba.gov.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

<sup>3</sup>O Projeto e-Nova Educação integra o acesso à internet com dispositivos móveis, computadores e Chromebooks e a implementação do G Suíte para Educação em parceria com o **Google**, a fim de contemplar ações práticas quanto aos requisitos formativos do Projeto e-NOVA, a educação em fomentar o uso das tecnologias digitais na prática pedagógica disponibilizou nas escolas rurais e urbanas, em parceria com o Google, 24 CROMEBOOKS e possibilitou a criação de um endereço eletrônico na plataforma e-NOVA de professores e estudantes. O sistema operacional só permite o acesso após ambos efetuarem o login com e-mail específico da plataforma. Disponível em: <<https://www.enova.educacao.ba.gov.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico [...]” (BRASIL, 2016, p. 25), são essenciais ao processo formativo dos indivíduos.

Nota-se que, apesar da capacitação que os docentes receberam, o uso efetivo desses CHROMEBOOKS, ainda não se configura uma realidade no CECHMJ, como instrumento pedagógico e acesso às plataformas digitais nas aulas. Pois, segundo esta pesquisadora, entende-se que propiciar metodologicamente situações de aprendizagem a partir do uso desses dispositivos em sala de aula pode ofertar aos discentes do Campo dinamismo e motivação no ato de aprender. Assim como acredita-se que as discussões envoltas dos conteúdos *on-line* que circulam na *web* favorecem a criticidade e a aprendizagem significativa.

Desta maneira, esse projeto de pesquisa inicialmente pretendia contemplar a efetividade do uso dos cromebooks na prática pedagógica por intermédio dos Objetos Digitais de Aprendizagens – ODAs no processo da aprendizagem de forma interdisciplinar. Contudo, o contexto da pandemia causado pelo novo coronavírus e devido à emergente aula remota, o anseio desta pesquisadora permanecerá inquietado-a. Para tanto, o foco da pesquisa foi redirecionado para ampliar o espaço de debate do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs na EC, em canais digitais de comunicação instantânea, com o intuito de construir diálogos acerca desse arcabouço midiático composto por Objetos Digitais de Aprendizagens – ODAs e as possibilidades de apoiá-los na ferramenta pedagógica: Desenho Didático – DD no Ensino Médio da EC, os quais podem favorecer práticas interativas, democratizar uma educação enraizada na isonomia e possibilitar a interatividade na cibercultura (LÉVY, 1999) de maneira crítica e reflexiva (FREIRE, 2006).

É válido ponderar que estes artefatos virtuais ultrapassam as fronteiras espaciais, razão pela qual alcançam a população camponesa e estes sujeitos transitam facilmente no universo *on-line*, o qual é marcado pela multissensuosa, textos multimodais que acoplam texto verbal e nãoverbal, possibilitando novos modos de construções dialógicas (ROJO, 2012). Desse modo, esse contexto digital é capaz de gerar aprendizagens plurais por meio de imagens, vídeos, documentários, tirinhas, charges, entre outros gêneros textuais, colaborando para a elaboração de saberes diversos.

Assim sendo, a questão que rege esta produção é a seguinte: **como pode ser estruturado um desenho didático apoiado em Objetos Digitais de Aprendizagem – ODA para o Ensino Médio da Educação do campo?** pois, supõe-se que o uso pedagógico das TDICs pode promover ganhos significativos à prática pedagógica dos docentes e alavancar a construção de conhecimentos dos discentes do Ensino Médio da comunidade escolar do Colégio Estadual do Campo Hermínio Manoel de Jesus - CECHMJ de forma crítica e

reflexiva.

## 1.2 OBJETIVOS E ESTRUTURA DA PESQUISA

Considerando as reflexões desenvolvidas anteriormente, o objetivo geral que norteia este estudo visa: **construir uma proposta de desenho didático apoiado em Objetos Digitais de Aprendizagem - ODA, tendo como foco a comunidade escolar do Colégio Estadual do Campo Hermínio Manoel de Jesus – CECHMJ em Bomfim/Valença/BA.**

Quanto aos objetivos específicos, referem-se a:

- ✓ Desenvolver uma discussão teórica acerca da Educação no/do Campo, articulando os elementos estruturantes de um desenho didático e os Objetos Digitais de Aprendizagem para Ensino Médio - EM da Educação do Campo – EC.
- ✓ Construir uma proposta de um desenho didático apoiado em Objetos Digitais de Aprendizagem – ODAs para o EM no/do Campo, a partir do referencial teórico adotado e da escuta aos discentes, validando-o com a análise de profissionais especializados na área da educação e tecnologia.
- ✓ Sistematizar a versão final do desenho didático apoiado em ODA para o Ensino Médio da Educação no/do Campo, a fim de contribuir com o desenvolvimento de competências e habilidades de forma crítica e reflexiva.

Destarte, este estudo se refere a uma pesquisa de natureza aplicada, organizada em um estudo bibliográfico, com a adoção de alguns princípios da pesquisa participante. Contou ainda com momentos de interação e colaboração com os discentes participantes desta pesquisa, através de um encontro no ambiente *on-line*, plataforma *Meet*, devido ao momento pandêmico, o qual vivenciamos. Momento esse resultante de um isolamento social (físico) por causa do novo coronavírus – covid-19. Ademais, estará descrita a organização desse texto, a fim de facilitar a compreensão dos leitores. Desta forma, **a parte introdutória** está contemplando a apresentação do tema, o percurso da pesquisadora, a justificativa, problemática, os objetivos e a descrição de como serão organizadas as seções desta dissertação. E assim, conjuntamente, segue dividida em mais 04 (quatro) seções.

Posto isso, **na segunda seção**, mediante um estudo bibliográfico, baseado em livros, periódicos (artigos e teses) e outros, os quais possuem uma correlação com o objeto desta pesquisa, são desenvolvidas discussões teóricas acerca das implicações, dos conceitos e dos contextos dos marcos legais de uma Educação no/do campo na contemporaneidade, com foco nos processos evolutivos e históricos da EC, na conexão e/ou interação dos camponeses com as TDICs e na cultura midiática da atualidade, fundamentas em Arroyo (2014b);

Caldart (2012); Molina; Antunes-Rocha (2014); Nascimento (2006), entre outros.

Em continuação, esse estudo teórico segue na **terceira seção** e dedicar-se-á aos conceitos que subsidiem: **Desenho Didático e elementos estruturantes** com base em Castro e Lima (2012); Freire (2006); Oliveira (2013); Vogotsky (2010) e outros; **Objetos Digitais de Aprendizagem e as suas potencialidades**, com destaque nos escritos de Knuppel (2016); Paletta e Mucheroni (2015); Telles (2010), entre outros, num viés das perspectivas inovadoras vigentes, no intuito de potencializar nos jovens camponeses produções de saberes mediadas por ferramentas digitais, de acordo com os padrões e as normas do ensino básico, associadas às suas vivências locais e sociais.

A **quarta seção** apresentará o percurso metodológico da pesquisa em desenvolvimento, a qual se refere à apresentação dos princípios de uma pesquisa participante, aplicada e descritiva, seguida dos conceitos destes tipos de investigação, dos instrumentos utilizados na coleta de dados, a saber questionários on-line e diário de bordo. E, assim, serão abordadas as características da abordagem qualitativa e as etapas desenvolvidas para o alcance dos objetivos propostos. Neste espaço contemplará a caracterização do lócus da pesquisa e dos sujeitos participantes e será desenhado o percurso metodológico para a validação do produto final, de maneira interativa e colaborativa.

No que concerne ainda a **quinta seção**, estará dedicada à análise dos dados coletados a partir do encontro formativo online com os estudantes da 2ª série do EM, em que foi possível estabelecer diálogos sobre o contexto digital e midiático mediados por alguns ODAs, a fim de sensibilizá-los a responderem ao questionário online, para que percebam o interesse, o dinamismo e a motivação na aprendizagem que os ODAs podem causar. Nesta oportunidade, serão descritos as impressões da pesquisadora com relação as experiências vivenciadas no encontro e destacadas no diário de bordo. Para esse momento, foram mapeados alguns ODAs que priorizaram a construção de saberes colaborativos no Ensino Médio da Educação do campo, disponíveis na *web* em Repositórios Educacionais Abertos – REA e seus conceitos. **Esta seção** visa, ainda, à descrição da construção da 1ª versão da Proposta de Desenho Didático pela pesquisadora, e, para validá-la, foi submetida à apreciação de 05 docentes especialistas, as quais, foram convidadas a responderem a um questionário destacando seus pareceres. Em seguida, foram analisados os dados coletados das **05 (cinco) docentes especialistas** mediante as respostas nos questionários, bem como os possíveis ajustes e correções necessárias, no intuito de alcançar melhorias no uso de ferramentas metodológicas e digitais na prática em sala de aula. Além do mais, essas análises serviram de base para a inserção das contribuições das docentes perspectivando a melhoria do desenho pedagógico e sistematização deste produto final.



**A sexta seção** irá compor a apresentação da sistematização da versão final da proposta de Desenho Didático apoiado em ODA para o Ensino Médio da Educação do campo, a fim de colaborar para a prática pedagógica colaborativa da Educação do Campo. Esse percurso levou em consideração todos os dados analisados pelas participantes especialistas, os quais contribuíram para o aperfeiçoamento da versão inicial do desenho didático. Com isso, espera-se que as contribuições fomentem o processo de aprendizagem e potencializem a emancipação dos estudantes camponeses do Ensino Médio do CECHMJ, situado no povoado do Bomfim em Valença/BA, o qual atende alunos (as) do povoado onde está localizado, assim como de regiões circunvizinhas.

Por fim, **a sétima seção** se dedicará aos apontamentos finais deste estudo e as possíveis contribuições aos sujeitos camponeses enquanto possibilidades emancipatórias, arraigadas de uma formação crítica e reflexiva capaz de potencializar o protagonismo juvenil. Além disso, será possível retomar os objetivos da pesquisa e analisá-los em seu nível de alcance e os entraves enfrentados durante todo o percurso. Ademais, espera-se que este estudo possa servir de base para novos debates acerca de uma Educação no/do campo inovadora e colaborativa.

## **2. A EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO EM CONTEXTOS DOS MARCOS LEGAIS E SUAS CONEXÕES CONTEMPORÂNEAS**

“É no tecido da vida, no entrecruzar de cada um de seus fios que a profissão de professor vai se tracejando e ganhando sentido [...]” (PEREIRA, 2012)

A construção da caminhada docente se materializa a partir do entrelaçamento das culturais e contextos sociais dos sujeitos educativos, dialogando com as ações didáticas adotadas pelo professor. Desta forma, nesta seção, serão tecidas discussões acerca da Educação no/do Campo – EC numa visão geral dos avanços educacionais e o contexto histórico e evolutivo que os sujeitos camponeses vivenciaram até a contemporaneidade, a partir do cenário digital e midiático do presente século. O foco será a usabilidade das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs enquanto recurso didático pedagógico para construções de saberes arraigados de reflexividade e criticidade. Pois, para Arroyo; Caldart; Molina (2011, p.14),

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo [...].

### **2.1 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO com destaque em seus marcos legais**

No contexto da Educação do Campo – EC, existem, atualmente, diversos estudos numa panorâmica histórica quanto à garantia de direitos instituídos, os quais vão desde a Constituição Federal de 1988 até a estruturação de documentos oficiais para assegurar uma educação de qualidade para todos os sujeitos camponeses. Isso ocorreu devido à luta acirrada dos movimentos sociais, fazendo com que a concepção da EC passasse por diferentes momentos evolutivos com relação às diretrizes educacionais e suas garantias nos últimos 20 anos.

Inicialmente, faz-se necessário abordar um pouco da trajetória dos povos camponeses para não perder de vista a construção de uma história pautada em tensões e conflitos devido à luta contra uma educação básica hegemônica (GRAMISCI, 2017) e destinada ao agronegócio. Além disso, essa caminhada sempre esteve acompanhada de termos com sentidos cerceados, restringindo-os às concepções de um público que permanece em atraso social, sendo alvo de chavões, como caipira, simbolizando falta de requinte e comunicação.

Para tanto, toma-se como referência os anos a partir de 1950, marcados por tensões e resistências em prol da Reforma Agrária (STEDILE; FERNANDES, 2012), pois o trabalho agrícola era tratado como passível de adestramento dos aparelhos ideológicos eletistas. Cenário que, em meados do século XX, mais precisamente por volta dos anos 1980, somado

às desigualdades educacionais, impulsionou a retomada dos movimentos sociais por uma Educação do Campo e a garantia do direito à terra, a saber o Movimento dos Trabalhadores Rurais SemTerra (MST).

Importante destacar que os embates dessa época levaram às reflexões alicerçadas em um projeto político que abarcasse a formação dos sujeitos que faziam parte do MST, assim como os de fora dele, de modo que a escola não estivesse atrelada à perspectiva ruralista (favorecendo o agronegócio), e sim voltada para princípios de uma Educação do Campo, construída a partir da valorização do território e dos sujeitos camponeses. Outro ponto que merece registro foi o Massacre de Eldorado dos Carajás<sup>4</sup>, em 17 de Abril de 1996 (o que resultou em 19 mortes de SemTerra), acontecimento que chocou o mundo e completou este ano 25 anos.

É de suma importância destacar que a dor não os paralisaram, e sim impulsionou a luta do MST, pois este grupo, após esta chacina, em julho de 1997, elabora o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA) em parceria com a Universidade de Brasília - UNB, o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância, termo usado nacionalmente, em inglês, é conhecido como United Nations International Children's Emergency Fund - UNICEF, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil- CNBB e com a presença de representantes dos Aparelhos Privados de Hegemonia – APH (GRAMISCI, 2001), por exercer força governamental coercitiva.

Esse evento abordou discussões que priorizavam criar um Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - (PRONERA), no ano de 1998, com a finalidade de torná-lo uma política pública. Porém, sob a ótica crítica, a proposta iria favorecer uma parcela pequena dos trabalhadores excluídos socialmente. Isso durou até o fim da gestão presidencial de Lula, em que foi lançado o Decreto Presidencial nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que tornara o PRONERA integrante da política de Educação do Campo, conforme descrito no art. 11º, identificando-o, a partir daí, qualificado oficialmente como política pública.

---

<sup>4</sup>A intenção era marchar até a capital Belém e conseguir a desapropriação da fazenda Macaxeira, ocupada por 3,5 mil famílias sem terra. Um total de 155 policiais militares estiveram envolvidos na operação, que deixou 21 camponeses mortos, **19 no local do ataque** e outros dois, que faleceram no hospital. Para muitas das famílias que tiveram suas vidas marcadas pela morte, a luta não terminou naquele massacre. Polliane Soares é da direção estadual no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) do Pará. Naquele 17 abril de 1996, ela tinha 11 anos e marchava junto da família rumo a Belém pela rodovia PA-150 para reivindicar o direito à terra. Batista acredita que o Massacre foi uma forma de o sistema reprimir a luta do MST naquele momento. "O sistema naquele momento aqui na região dominado pelos ideais dos reis do latifúndio juntamente com um grupo da sociedade que englobava comerciantes, empresas, por exemplo, a Vale, estavam furiosos com a expansão e a territorialização do MST", explica o professor. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/04/17/massacre-de-eldorado-do-carajas-completa-24-anos-um-dia-para-nao-esquecer>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

Referindo-se ao PRONERA, esta política foi responsável também pela criação de projetos aplicáveis em casas de formação, com foco na alternância, em que se estabelecia o tempo casa (teorias) e o tempo comunidade (práticas) com o intuito de “[...] fortalecer o meio rural enquanto política de desenvolvimento do campo território[...]” (BRASIL, 2014, p.7), pois é preciso que haja uma “[...] relação indissociável da educação e do desenvolvimento territorial sustentável, como condição para a qualificação do modo de vida da população envolvida nos projetos [...]” (BRASIL, 2014, p.9) e bem-estar social. O órgão executor desta política é o Ministério de Desenvolvimento Agrário – MDA, em conjunto com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. A concretização desta ação

[...] significa o empenho do governo brasileiro na promoção da justiça social no campo por meio da democratização do acesso à educação, na alfabetização e escolarização de jovens e adultos, na formação de educadores para as escolas de assentamentos e na formação técnico-profissional de nível médio, superior e especialização/residência agrária [...]. (BRASIL, 2014, p. 7)

Neste cenário de democratização da educação, encontra-se a legislação por uma EC de qualidade, contemplada nas reformas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica - LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1997), a qual destaca os artigos 23, 26 e 28 para tratar acerca das instituições de ensino rurais, a prática pedagógica, bem como “[...] a especificidade do campo no que se diz respeito ao social, cultural, político e econômico [...]” conforme destaca Molina (2012, p. 452), entre outros. Em 2002, através da Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CEB n.1, de 3 de abril de 2002, lançam-se as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, abordando princípios e procedimentos que precisam ser observados no processo de composição dos projetos políticos pedagógicos das instituições e dos sistemas de ensino.

Na continuação, no ano de 2002, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN instituem-se por abordar especificamente acerca da educação básica dos camponeses. Em 2006, o Conselho Nacional de Educação – CNE estabelece os dias letivos das escolas rurais e de Casa Familiar Rural. Em 2008, mediante a Resolução n.02, de 28 de abril de 2008, instituem-se diretrizes complementares visando direcionar a elaboração de políticas públicas e observando as normas e os princípios voltados para a Educação do Campo.

Na sequência, ocorre a efetivação do Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, o qual destina a uma Política Nacional de Educação do Campo, derivando desse feito uma política que assegura uma educação em todas as modalidades da educação básica (Educação Infantil, Fundamental I e II, Ensino Médio) e Superior, assim como legalizar o transporte escolar, possibilitando o acesso aos sujeitos do campo às escolas, conforme destacado na Lei

nº 10.880 de 2004 (BRASIL, 2005). O Ministério da Educação – MEC, representado de forma estrutural pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, desde 2004, criada para fomentar ações voltadas para a Educação do Campo, garantindo que as políticas públicas destinadas à ampliação do acesso à escola sejam efetivadas, além de assegurarem a evidência das diferentes realidades, povos, raça, cultura, valorizando cada território e suas especificidades (BARNES, 2010).

Com isso, Fernandes (2006, p. 03) declara que

A educação como política pública é fundamental para o campesinato. Esta dimensão territorial é espaço essencial para o desenvolvimento de seus territórios. Embora a Educação do Campo ainda seja incipiente, está sendo pensada e praticada na amplitude que a multidimensionalidade territorial exige. Desde a formação técnica e tecnológica para os processos produtivos, até a formação nos diversos níveis educacionais, do fundamental ao superior para a prática da cidadania.

Nota-se que, entre os parâmetros legais atualmente da EC, encontram-se menções quanto à formação de professores para atuarem na perspectiva da multidimensionalidade do Campo, em formar educandos aptos à inserção tecnológica do mercado produtivo, considerando as especificidades dos sujeitos (BRASIL, 2010) e o exercício da sua cidadania. À vista disso, surge o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura da Educação do Campo - PROCAMPO, criado em 2006, no intuito de romper com o pensamento de que a escola do Campo é apenas uma ampliação das escolas urbanas nas comunidades rurais, pois segundo Caldart (2002, p.36) é de suma importância defender

[...] com tanta insistência a necessidade de política e projetos de formação das educadoras e dos educadores do campo. Também porque sabemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. E que há uma nova identidade de educador que pode ser cultivada desde este movimento por uma educação do campo.

Uma das preocupações deste programa era formar docentes habilitados para atuarem com estudantes do Ensino Fundamental e Médio nas instituições escolares campesinas. Um grande passo no percurso histórico foi a adoção de novos conceitos em referência ao Campo, em destaque encontra-se o termo Educação do Campo, em contraponto com educação rural, a qual compôs a história dos campesinos, situados em aldeias, assentamentos rurais, entre outros, por estar arraigada de uma prática pedagógica ínfima, diminuída.

Nesse sentido, no ano de 2013, é aprovada a Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, a qual se destina ao Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, a fim de aprimorar as perspectivas do PROCAMPO em oferta quanto a Educação do Campo, no que se refere aos pressupostos técnicos e financeiros em escolas públicas do Campo, as quais atendam às comunidades rurais, quilombolas, ribeirinhos, assentados, indígenas, entre

outros. O PRONACAMPO define quatro eixos estruturantes, a saber: Gestão e Práticas Pedagógicas (Livro Didático, Biblioteca na escola, Mais educação do campo); Formação de Professores (Inicial e Continuada); Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica (EJA voltado para os Saberes da Terra, Acesso ao ensino técnico e emprego) e Eixo Infraestrutura Física e Tecnológica (Construção de escolas, Inclusão Digital, Programas, como: PDDE campo, PDDE água e esgoto, luz para todos na escola, transporte escolar) atuando em parceria com os governos estaduais e municipais. De modo que sua abrangência envolve

Um conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades. (BRASIL, 2012, p. 04)

As conquistas elencadas fazem parte da luta de um coletivo de militantes por uma educação que favorecesse e valorizasse os sujeitos do campo e que pautava seus embates no espaço do direito outorgado pelo Estado. As inferências a seguir apontam que

[...] uma das maiores riquezas da experiência histórica da construção de políticas públicas refere-se exatamente à presença dos sujeitos coletivos de direitos. São eles e suas práticas os responsáveis pelas transformações por que tem passado a elaboração de políticas públicas na área. A maior transformação refere-se ao caráter dos direitos por eles propugnados: direitos coletivos de grupos sociais excluídos historicamente da possibilidade de vivenciar os direitos já existentes [...]. (MOLINA, 2012b, p. 589-590).

Com isso, neste campo de disputa, é importante destacar as algumas concepções impostas há décadas aos sujeitos do campo, no que se refere à esfera da educação. A primeira concepção é o termo educação rural, usada para depreciar a população camponesa e beneficiar os grandes donos das terras e fortalecer o trabalho escravo com mão de obra barata e hegemônica.

Ademais, a educação ofertada era apenas uma extensão do urbano, no que tange aos princípios pedagógicos, não priorizando o fortalecimento da cultura nem dialogando com experiências dos sujeitos do Campo, a exemplo disso, as cartilhas em constantes descontextualizações com o meio rural, como destaca o autor Cavalcante (2010, p. 25), “As cartilhas eram escritas para as escolas urbanas, sem considerar o saber do camponês, e mantinham atividades inadequadas ao meio rural, como reconheciam algumas professoras, pois não havia muita preocupação em adaptá-las àquilo que seria de maior interesse [...]”. Outra fragilidade eram as classe multisseriadas e as condições mínimas de estudo, em que diversos níveis de ensino ocupavam o mesmo espaço da sala de aula e demandavam do

professor tarefas múltiplas.

Cavalcanti (2010) ainda chama atenção quanto à formação frágil desses docentes para lidar com tal realidade, sem contar a infraestrutura das escolas, muito precárias. A luta dos movimentos sociais buscou a implementação de escolas que valorizassem as vivências e ofertassem condições de investir na meio rural, garantindo a sobrevivência das comunidades rurais, sem ocasionar a desapropriação de suas terras.

Rosa; Caetano (2008, p. 23) corroboram ao dizer que “[...] A educação rural era predominantemente vista como algo que atendia a uma classe da população que vivia num atraso tecnológico, subordinado, a serviço da população dos centros urbanos [...]”. Com isso, a nova nomenclatura, Educação do Campo, evidencia as especificidades destes sujeitos do campo e legitima a valorização da sua cultura, costumes, suas vivências, ambos imersos no processo de aprendizagem. Para tanto, compreender essa conquista vai além de uma mudança no termo, é uma quebra de paradigma, no que se refere aos direitos socialmente garantidos, os quais durante muito tempo foram negados (CALDART, 2015).

Uma vez que “[...] a Educação do Campo é percebida como espaço de resistência, produtor de vida e cultura, a educação rural é associada a uma concepção mais instrumental, por isso mesmo pouco ativa em relação aos desafios mencionados [...]”. (CUNHA, 2009, p. 215).

Pois, é corroborando este pensar que Caldart (2012, p. 260) acrescenta

[...] 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.

Nota-se que pesquisas acerca da EC têm contribuído para alavancar o resgate histórico e político pautados no que diz o artigo 205 da CF/88 (BRASIL, 2005), é através da educação que ocorre o desenvolvimento integral do ser humano socialmente, preparando-o para exercer a cidadania e a qualificação para o mercado de trabalho, com oportunidades iguais. Com isso, pesquisadores têm dedicado seus escritos, revisitando concepções históricas dos camponeses e apontando caminhos que possam favorecer a prática de educadores que atuam no campo.

O exemplo disso é a composição coletiva de um Dicionário da Educação do Campo<sup>5</sup>,

---

<sup>5</sup>[...] é uma obra de produção coletiva. Sua elaboração foi coordenada pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) do Rio de Janeiro, e pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Sua elaboração envolveu um número significativo de militantes de movimentos sociais e profissionais da EPSJV e de diferentes universidades brasileiras, dispostos a sistematizar experiências e reflexões sobre a Educação do campo em suas interfaces com análises já produzidas acerca das relações sociais, do trabalho, da cultura, das práticas de educação politécnica

composto por 113 vocábulos referentes a conceituações acerca das experiências vivenciadas pelos camponeses e suas conquistas, os quais podem favorecer o processo educativo e a apropriação histórica dos profissionais que atuam na EC. De certo que

[...] Os verbetes selecionados referem-se prioritariamente a conceitos ou categorias que constituem ou permitem entender o fenômeno da Educação do Campo ou que estão no entorno da discussão de seus fundamentos filosóficos e pedagógicos. Também incluímos alguns verbetes que representam palavras-chave, ou que podem servir como ferramentas, do vocabulário de quem atualmente trabalham com a Educação do Campo ou com práticas sociais correlatas. Alguns verbetes têm referência direta com experiências, sujeitos e lutas concretas que constituem a dinâmica educativa do campo hoje. [...]. (CALDART, (Orgs), 2012, p.13)

Neste ínterim, os verbetes colaboram para a atuação do docente na Educação do Campo, no processo de formação inicial ou continuada, e para o entendimento da dinâmica dos fundamentos filosóficos e pedagógicos do campo, de sorte que eles foram constituídos com base nas vivências dos camponeses.

### **2.1.1 A Educação do campo ancorada na perspectiva crítica/reflexiva**

O movimento por uma Educação do Campo, instituído desde de 2002, lutou pelas minorias que ocupam as ambiências camponesas, a fim de construir e assegurar a efetivação de políticas públicas que garantissem uma educação pensada para os sujeitos do Campo (ARROYO, 2007), priorizando a prática, e não apenas a teoria, além de evidenciar a valorização da terra e uma formação capaz de gerar transformação social e a emancipação cidadã (CALDART, 2012).

Este anseio transformador e emancipatório dos movimentos populares sempre esteve ancorado numa pedagogia que possibilitasse a liberdade dos oprimidos pelo modo de produção capitalista e do ruralista pedagógico, pois é através da efetivação do direito à sobrevivência e combate ao alto índice de analfabetismo que os sujeitos podem esperar (FREIRE, 1992) mudanças. Uma vez que “Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo [...]” (FREIRE, 1992, p. 35). De modo que, este autor acrescenta

[...] A esperança não reside, pois, num princípio geral que providencia um futuro geral. Reside antes na possibilidade de criar campos de experimentação social onde

---

e das lutas pelos direitos humanos no Brasil. Nosso objetivo foi construir e socializar uma síntese de compreensão teórica da Educação do campo com base na concepção produzida e defendida pelos movimentos sociais camponeses (CALDART, PEREIRA, ALENTEJANO, FRIGOTTO, GAUDÊNCIO, 2012, p.13).



seja possível resistir localmente às evidências da inevitabilidade, promovendo com êxito alternativas que parecem utópicas em todos os tempos e excepto naqueles em que ocorreram efetivamente. É este o realismo utópico que preside às iniciativas dos grupos oprimidos que, num mundo onde parece ter desaparecido a alternativa, vão construindo, um pouco por toda parte, alternativas locais que tornam possível uma vida digna e decente (SANTOS, 2000, p. 36).

Nesse sentido, por priorizar uma vida digna e decente no campo, é que a pedagogia de Paulo Freire caminha e a luta dos militantes se ancora. De maneira que possibilita a partir das vivências dos sujeitos alicerçadas nas propostas pedagógicas no ambiente escolar que eles promovam autonomia, protagonismo, pensamento crítico/reflexivo e problematizador/libertador. Paulo Freire destaca a importância da prática docente num viés dialógico, princípio fundante da educação popular, pois é o professor o percussor de adoção de uma prática didática pedagógica problematizadora capaz de gerar mudanças. Pois, a ação didática “[...] enquanto a prática bancária [...] implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante desvelamento da realidade [...]” conforme esclarece Freire (1983a, p. 80).

Problematizar sob a ótica dos escritos de Paulo é gerar a liberdade e romper com estereótipos e as concepções dominantes da educação rural. Pois, em contribuição, Souza (2016, p. 134) afirma que “Ao problematizar a escola pública, pensando políticas e práticas, a intenção é reforçar ações que têm aproximação com a concepção da Educação do Campo e reconhecer as práticas da educação rural que necessitam de superação [...]”. Nota-se o quanto o referido autor colabora para o pensamento de Freire, pensando no potencial da Educação do Campo, ao permitir que os estudantes reflitam sobre a realidade social e as contradições históricas, tendo ciência da força dos coletivos e as contribuições para se estabelecer uma nova ordem social e uma filosofia educativa que supere a lógica capitalista historicamente posta.

De maneira que é mediante uma educação que oportunize diálogos críticos e reflexivos em coletividade que as sociedades são ressignificadas e os indivíduos assumem o seu posicionamento social e político, uma vez que “A partir do momento em que um coletivo problematiza as questões da sua realidade, se inquieta diante dela percebendo as contradições existentes na sociedade, inicia-se um processo de conscientização política [...]” (CRUZ, 2018, p.201) e, por conseguinte, humanizam-se os sujeitos que dela participam. De sorte que “O conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações [...]” (FREIRE, 2011b, p. 36).

À vista disso, a concepção pedagógica da Educação do Campo está diretamente vinculada à pedagogia sociointeracionista (VIGOTSKY, 2007), a qual propicia uma formação integral, humanizada, em interação com o meio, gerando uma emancipação social (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2010, p. 53). As perspectivas da proposta sociointeracionista desenvolvida pelo russo Vigotsky corroboram o processo de ensino e aprendizagem pelo viés da criticidade e reflexividade, pois destaca que os sujeitos aprendem em interação com cultura, processo histórico e social, os quais favorecem diálogos com o real e o proximal, além de propiciar uma aprendizagem coletiva e colaborativa.

Acerca da importância desse diálogo, Freire e Shor acrescentam que

O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem... Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. [...] O diálogo sela o relacionamento entre sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade... Eu acrescentaria que o diálogo valida ou invalida as relações sociais das pessoas envolvidas nessa comunicação... O diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação ... ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer a cultura. [...]. O diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos [...]. Significa uma tensão permanente entre a liberdade e autoridade. (FREIRE; SHOR, 1987, p.123)

Deste modo, inserir propostas a partir da dialética interativa e contextualizada na educação do campo, compreendendo os aspectos culturais e cognitivos dos aprendentes, apoiando-se em artefatos do meio social, pode contribuir significativamente para o fazer pedagógico, possibilitar o diálogo libertador e a autonomia discente, além de apostar numa educação participativa (GADOTTI, 2006), inovada, criativa, voltada para construção cidadã. O fazer pedagógico voltado para a liberdade e autonomia discente precisa considerar que “[...] enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. [...] tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade.” (FREIRE, 2011a, p. 121). É válido destacar que o fazer pedagógico precisa estar imbricado numa visão crítica e reflexiva da ação docente, desde o cerne da sua formação, pois é

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...]. É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 1997, p.17-18)

Vale ressaltar que “[...] nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político [...]” (FREIRE, 1987, p.17), ou seja, de forma isolada do contexto em que se insere. À vista disso,

[...] não se pode ser rompida a relação pensamento-linguagem-contexto ou realidade. Não há pensamento que não esteja referido à realidade, direta ou indiretamente marcado por ela, do que resulta que a linguagem que o exprime não pode estar isenta destas marcas [...] o processo de comunicação humana não pode estar isento dos condicionamentos socioculturais. (FREIRE, 2011b, p. 70).

Ademais, as propostas envoltas das políticas educacionais foram desde a construção de um currículo que dialogasse com as especificidades do campo, assim como a formação dos professores com habilitação para educar os sujeitos em seriação regular, até a implementação de novas escolas, com a finalidade de abarcar os estudantes em suas respectivas séries, conquistas que se contraporiaam ao ruralismo pedagógico (ARAUJO, 2011) por comporem preposições educativas fora do contexto dos camponeses.

Essas inferências servem de aporte para situar profissionais da Educação do campo quanto ao percurso e às possíveis conquistas, pois é através dessas reflexões que se pode “esperançar” uma formação do jovem camponês com base no engajamento discente, através da participação política, da valorização histórica de sua cultura e costumes, sua identidade e o reconhecimento do campo enquanto território vivo e plural. De maneira que a educação não impõe, e sim se realiza “[...] como uma série de envolvimento [...]” (FREIRE, 2014, 87).

### **2.1.2 Educação No/Do campo: direito e território**

Diante dos “avanços” apresentados, percebe-se, a partir dos referenciais teóricos, superações relacionadas à educação rural industrial. Uma superação que merece destaque, pois é fruto de um longo percurso até a concepção de uma Educação do campo desvinculada de propósitos hegemônicos e urbanocêntricos. As ressignificações expressas nas reivindicações feitas pelos coletivos dos movimentos sociais pautavam-se em uma reflexão constante acerca das especificidades das comunidades rurais, unindo escola e cultura, como um ato social e político.

Desta maneira, é de fundamental importância perceber que o processo de emancipação dos camponeses engloba, segundo Caldart (2012, p. 257), a ascensão político/social como “[...] fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas [...]”. No cerne desse embate, surge o paradigma da

contemporaneidade, em que uma política pedagógica destinada à EC precisa contemplar evolução da tecnologia móvel digital e as multirreferencialidades dos povos camponeses, a qual envolve costumes, culturas, crenças, tempos de colheitas, identidade e outros.

Nesse viés, pesquisadores e líderes do MST que representam a educação nacionalmente destacam que a luta pela valorização do território camponês seguindo no campo da disputa, de modo que “[...] nasce de outro olhar sobre o campo [...]” como aponta implica Arroyo; Caldart; Molina (2011, p.11), do qual se emergem as “resistências” (LACLAU; MOUFFE, 2015). Paralelo a isso, surgem vários debates em torno da constituição de um conceito para referir-se à EC, porém para os estudiosos e partícipes do Movimento por uma Educação no campo conceitual não há como formular uma única definição, uma vez que este se encontra em fase de elaboração e envolve segundo Fernandes (2009) territórios materiais (economia, poder, política, etc.) e imateriais (social, cultura, ideologia, etc.).

Nesse sentido, formular uma definição conceitual de Educação do campo é algo que em pleno século XXI permanece em construção, pois envolve território e garantias de direito, de maneira que a EC se realiza em uma “[...] categoria de análise da situação ou de outras práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações [...]” (CALDART, 2012, p. 257), devido às múltiplas realidades em que a EC se insere e se realiza. A autora destaca ainda que construir um único conceito pode representar uma segregação histórica e cultural de diferentes realidades. Com isso, Caldart (2012, p. 263) aponta para reflexões acerca das propostas pedagógicas e a criação de políticas públicas, levando em consideração “[...] A tríade campo-educação-política pública pode orientar perguntas importantes sobre a realidade educacional da população trabalhadora do campo onde quer que ela esteja [...]”, valorizando os atos de currículo presentes na formação histórica e cultural dos sujeitos e “[...] exige uma abordagem e concepção múltipla e híbrida para sua apreensão [...]” dessas relações sociais (SAQUET, 2015, p. 214).

Diante de todo contexto abordado, os movimentos populares por uma Educação do Campo - EC e seus “[...] coletivos sociais [...]” (ARROYO, 2012, p. 26) compreenderam que o entorno instituiu um conceito em que surge a necessidade de incluir o termo “No”, uma vez que as escolas localizadas nas comunidades rurais permaneciam ainda ofertando uma educação institucionalizada pautada no modelo urbano. E assim, no intuito de vencer mais essa barreira, é que se realiza mais uma perspectiva inovadora de se pensar e conceituar uma instituição “No/Do” (FERNANDES; CALDART; (Orgs), 2009, p.39) campo. Uma escola que seja “No/Do” camponês em suas variadas facetas culturais. Os termos apresentados

destacam e chamam-nos a atenção por salientarem preposições assertivas, em que o “No” significa pensar numa educação territorial, indicando pertencimento e construção contínua da identidade do sujeito (FERNANDES; (Orgs), 2009), reforçando que na educação “O território compreendido pela diferencialidade pode ser utilizado para a compreensão das diversidades e das conflitualidades das disputas Territoriais [...]” (FERNANDES, 2009, p. 200). Diante disto, os conflitos materializados no direito à valorização do lugar de vivência do camponês, é preciso entender

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; [...] tem que ser entendido como território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. [...] (SANTOS, 2007, p. 14).

O autor Arroyo (2007, p.163) contribui ao afirmar que

Uma das marcas de especificidades da formação: entender a força que o território, a terra, o lugar têm na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo. Sem as matrizes que se formam sem entender a terra, o território e o lugar como matrizes formadoras, não somos capazes de tornar a escola um lugar de formação.

Pois, segundo Caldart (2002, p. 22), “[...] não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes, e sem prepará-los para serem os sujeitos destas transformações [...]”, além disso, Nascimento (2004, p. 2) declara que “[...] um grande desafio a ser vencido na realidade social do meio rural são os muitos conceitos que qualificam ou desqualificam os habitantes do campo [...]” e nesse quesito desqualificar esses sujeitos é negar direitos. Ao falar em direito, não estamos apenas nos referindo ao acesso à educação garantida pelo Estado, pois nessa questão se luta ainda por assegurá-la. Outrossim, luta-se para que escolas não sejam fechadas, para que haja escolas com infraestrutura tecnológica, educadores da EC cada vez mais qualificados (uma área de emergência é a formação em competências digitais), a fim de oportunizar o desenvolvimento integral dos agricultores e agricultoras (COSTA; ETGES; VERGUTZ, 2016)

Razão pela qual se evidencia contribuir com a práxis pedagógica do docente do Campo, num viés de mediar uma formação emancipada, capaz de preparar o aluno para o exercício de sua cidadania e formação para o mercado de trabalho. Assim como oportunizar ao discente do campo a sua inserção no mundo do trabalho, o protagonismo do jovem camponês e a produção autoral. A reflexão da práxis precisa ser constante e é exigida ainda nos dias atuais, devido ao enraizamento dos conceitos e contextos na era contemporânea,

definidos a partir de classes hegemônicas ao longo de décadas e, para Caldart (2012, p. 262), estes ensaios estão pautados em entender que

A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro.

Outrossim, a referida autora destaca ainda que

No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material de existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos. (CALDART, 2012, p. 263).

Nessa direção é de extrema relevância e ponto de grande evidência reflexiva, por assegurar a concepção da referida autora, a escolha da metodologia, dos recursos didáticos, os objetivos de aprendizagens traçados mediante a intencionalidade pedagógica no ato de educar. Pois são os métodos e as técnicas utilizados nas atividades laborais do docente que definem a ação didática como inovadora ou tradicional. Outro fator que merece destaque é a intencionalidade pedagógica pensada em coletivo, em que docentes dialoguem acerca dos processos formativos e arranjos pedagógicos, capazes de gerar emancipação social e política, além de adotarem metodologias colaborativas e interdisciplinares. Pois

[...] torna-se necessário um trabalho essencialmente coletivo entre os docentes para definirem a intencionalidade das metodologias de ensinos que iram definir e orientar os processos formativos e os rumos que devem tomar para a Organização do Trabalho Pedagógico, [...]. Assim, escola que assume a concepção de Educação do Campo luta também para criar movimentos de ruptura com sua forma e conteúdo, e coloca-se na via da construção de uma pedagogia a serviço a emancipação da classe trabalhadora, a qual precisa construir uma pedagogia- política, democrática e conscientizadora, que ajuda os sujeitos a compreenderem criticamente as condições onde estão inseridos, desde a escolarização. (FERREIRA; MOLINA, 2014, p. 135).

Nesse ínterim, estão as metodologias educacionais voltadas para a inovação na conjuntura atual da educação e que prezam em superar paradigmas, sair da rotina mecanicista das aulas, é, como destaca Saviani (1995, p. 30), ousar-se, "[...] colocar a experiência educacional a serviço de novas finalidades [...]" e de novas possibilidades de

aprendências. Desta maneira, é através dos desdobramentos do professor facilitador da aprendizagem que se estima proporcionar aos sujeitos do campo uma formação voltada para a qualidade de vida e para o desenvolvimento social do sujeito. De mais a mais, é de suma importância ressaltar que vários setores da vida humana atualmente trabalham a partir deste conceito, apresentado por Saviani.

De mais a mais e devido ao papel da escola ser a formação discente de qualidade, para a inserção do sujeito nessa exigência social, de inovação e criatividade, é válido ponderar ferramentas pedagógicas e métodos que possibilitem aos educandos experimentarem novas formas de aprender conteúdos escolares. Deste modo, Saviani (2007, p. 152) ainda afirma que “[...] trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa [...]” e aprende com mais motivação quando age ativamente na sua construção histórica de saberes.

Seguidamente, o termo “Do” colabora para as ponderações citadas acima, pois conceitua uma EC como subjetiva, cultural, pensada a partir da realidade dos camponeses e junto com os alunos, evidenciando suas vivências sociais. Freire (1981, p. 69) aborda acerca da importância de um movimento na EC mediado por uma “[...] ação cultural para a libertação e a revolução cultural implicam na comunhão entre os líderes e as massas populares, como sujeitos da transformação da realidade [...]” em coletividade. Pensar numa escola no/do campo é basilar o camponês ser o personagem principal do ato de educar (NASCIMENTO, 2003).

Consoante a esta reflexão, Caldart (2012, p.261) reforça que as unidades de ensino No/Do Campo representam uma conquista significativa mediante embates dos movimentos sociais, a fim de garantir o direito à educação dos agricultores. E acrescenta que foi “[...] feita por eles mesmos e não apenas em seu nome [...] a EC não é para, nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido [...]”. De modo que, baseada na abordagem das autoras Molina; Antunes-Rocha (2014, p. 226), deve-se ponderar “[...] uma escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos como cidadãos e que forma os próprios camponeses como os protagonistas dessas lutas, [...]” e, assim, o aprendiz age ativamente na sua construção histórica.

Para tanto, entende-se que o conhecimento dos processos evolutivos da EC, mesmo havendo muito a ser conquistado ainda, precisa compor a formação do educador do Campo, conhecendo toda a trajetória de luta por uma EC de qualidade e emancipatória. À vista disso, são as vivências, as práticas socioculturais do cotidiano das pessoas que favorecem todo o processo de ensinagem, por instigar a valorização da história, do sentimento de pertencimento e o reconhecimento do território (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Além do mais, refletir numa ação pedagógica que perspective o aprendente como personagem central da construção do saber eleva o nível de competências e habilidades formativas (ZABALA; ARNAU, 2010) e cidadãs na EC. Neste ínterim, percebe-se o quanto as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs podem alargar as fronteiras de construções de aprendizagens significativas, através do fazer docente inovador e colaborativo (ALMEIDA; VALENTE, 2012). Deste modo, dialogar com as inferências sobre a inserção das TDICs na EC e por estas comporem o contexto contemporâneo da educação do campo pode corroborar a troca de experiências dos camponeses de forma coletiva e interativa. Uma vez que os artefatos da cultura midiática, as conexões e interações dos sujeitos nas mídias sociais digitais, apropriadas pedagogicamente na ação docente (KENSKI, 2015), arriscam-se explorar o potencial de criticidade e reflexividade presente na cultura das mídias.

### 2.1.3 Síntese do referencial teórico acerca dos marcos legais da Educação No/Do campo

O **Quadro (01)** apresentado a seguir, elaborado uma síntese dos elementos apresentados a partir do referencial bibliográfico, de alguns momentos históricos e concepções pedagógicas embrenhadas na trajetória da Educação no/do campo, com a finalidade de conhecer a história dos moradores das comunidades camponesas na luta por garantias de seus direitos e seus marcos legais.

**QUADRO 01** – Elementos sintéticos do referencial teórico acerca dos marcos legais da Educação no/do campo

Categorias	Educação do campo e as concepções de Educação
<b>Tensões e Conflitos</b> (CALDART, 2002; CAVALCANTE, 2010; CUNHA, 2009)	Durante décadas as lutas e os conflitos giravam em torno de uma educação básica hegemônica e voltada ao agronegócio. Um dos grandes impactos sofridos pelos povos camponeses sem terra foi o Massacre de Eldorado dos Carajás. Ademais, a desapropriação de terras; o aumento do agronegócio; a valorização do território e a identidade do campo, as garantias dos direitos, o fechamento de escolas e condições de acesso às escolas (transporte escolar) e infraestrutura adequada. Insere-se nesse contexto a formação continuada do docente e/ou autoformação voltada para atender à demanda do campo e o cenário social vigente. Os movimentos sociais (STEDILE e FERNANDES, 2012) lutavam pelo desenvolvimento dos trabalhadores do campo socialmente excluídos e uma educação mais próxima desses sujeitos. Faz parte da composição da história de agricultores(as), assentados, ribeirinhos, indígenas, entre outros. Apoiados em que um coletivo de pesquisadores, esses têm contribuído para a construção de conceitos por fazer parte de um cenário de disputa e resistência, valorização do território enquanto espaço de vivências e garantia de direito a uma formação integral e contextualizada, primando por suas especificidades histórica e



	cultural.
<b>Educação Rural</b> (CAVALCANTE, 2010; CALDART, 2015)	Educação rural marcada fortemente pelas desigualdades sociais e agricultura a serviço dos grandes centros urbanos e pensando em concepções urbanocêntricas. De modo que se destina aos camponeses uma visão empobrecida, atraso social e uma pedagogia urbanocêntrica, a fim de formar sujeitos reprodutivistas do capital e ideologias dominantes. Adoção de classes multisseriadas e alto índice de analfabetismo.
<b>Educação no/do campo</b> (CARDART, 2012, 2015; FERNANDES, 2009)	Envolve especificidades pedagógicas, escola e cultura (atos de currículo); prática pedagógica voltada para formação integral dos camponeses. Não há um conceito definido para se referir à Educação do Campo, pois ela se realiza num Campo de disputa e resistência e encontra-se em construção. De maneira que as propostas pedagógicas e curriculares precisam dialogar com territórios materiais (economia, poder, política, etc.) e imateriais (social, cultura, ideologias, etc.). Ao longo da história, termos foram incorporados a modalidade de ensino, como é o caso do “No”, por compreender que esse termo indica uma educação territorial, de pertencimento e de construção contínua da identidade do sujeito.
<b>Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo</b> (BRASIL, 1996; 2002; 2008)	<b>1996</b> – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de nº 9394/96, é abordado no Título VII, “Dos Recursos Financeiros”, nos Art. 68 a 77. Ao se referir à especificidade do campo, o Art. 28 destaca a necessidade de adequação às necessidades da vida rural e às de cada região, inclusive em relação ao trabalho. <b>2002</b> - Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, (levou-se em consideração a participação e as contribuições dos movimentos sociais e ela trata acerca do cumprimento dos direitos garantidos na Constituição Federal de 1988, assim como as responsabilidades da União, priorizando as especificidades do campo; remuneração digna, planos de carreira, formação continuada). Nesse mesmo ano, implementam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (instituem-se por abordar especificamente acerca da educação básica dos camponeses). Em <b>2008</b> , mediante a Resolução n.02, de 28 de abril de 2008, instituem-se diretrizes complementares visando direcionar a elaboração de políticas públicas observando as normas e os princípios voltados para a Educação do campo.
<b>Marcos legais</b> (BRASIL, 2010; 2006; 2013; 2014)	<b>1980</b> – Devido às desigualdades educacionais e à luta pela Reforma Agrária nasce o Movimento dos Trabalhadores Rurais – MST. <b>1997</b> – I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA) <b>2006</b> - Conselho Nacional de Educação – CNE. Implementa-se ainda o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura da Educação do Campo – PROCAMPO (o objetivo era ampliar debates quanto à formação dos educadores do campo, a fim de romper com o pensamento de que a escola do campo é apenas uma ampliação das escolas urbanas nas comunidades rurais sob a administração da SECAD/MEC). <b>2010</b> - Aprovação do PRONERA como política pública, através do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. E, por conseguinte, o Decreto nº 7.352, de 04 de

	<p>novembro de 2010, (assegura uma educação em todas as modalidades da educação básica (Educação Infantil, Fundamental I e II, Ensino Médio) e Superior, assim como legalizar o transporte escolar, possibilitando o acesso aos sujeitos do campo às escolas).</p> <p><b>2013</b> - É aprovada através da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, a qual destina-se ao Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, a fim de aprimorar as perspectivas do PROCAMPO. Esse define quatro eixos estruturantes, a saber: Gestão e Práticas Pedagógicas (Livro Didático, Biblioteca na escola, Mais educação do campo); Formação de Professores (Inicial e Continuada); Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica (EJA voltado para os Saberes da Terra, Acesso ao ensino técnico e emprego) e Eixo Infraestrutura Física e Tecnológica (Construção de escolas, Inclusão Digital, Programas, como PDDE campo, PDDE água e esgoto, luz para todos na escola, transporte escolar) atuando em parceria com os governos estaduais e municipais.</p>
<p><b>Perspectiva crítica/reflexiva</b> (CRUZ, 2018; FREIRE, 2011b; FREIRE E SCHOR, 1983a)</p>	<p>Considera as vivências sociais/ relações homem-mundo; realiza-se fundamentada na educação popular; presa por uma pedagogia sociointeracionista; educação problematizadora, dialógica e autônoma; envolve ações docentes que fomentem o protagonismo, a emancipação social e libertadora.</p>

Fonte: A própria autora, 2021.

## 2.2 ENTRE INTERAÇÕES E CONEXÕES CONTEMPORÂNEAS - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs na Educação no/do campo

Diante do cenário social do século XXI, em que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs têm adentrado a vida de uma grande parcela da população camponesa, é que se entende o quanto os sujeitos da Educação do Campo - EC podem ascender quanto às construções críticas e reflexivas mediadas pelas práticas educativas. Isso ocorre, por intermédio da expansão do acesso à internet, no avanço acelerado de artefatos tecnológicos digitais, como computadores, *tablets*, *smartphones*, *notebooks* e outros, acessíveis a uma quantidade expressiva da população camponesa.

Outro fator é a evolução da *web*, o que segundo Telles (2011, p.19) abarca uma variedade de plataformas e “[...] sites na internet construídos para permitir a criação colaborativa de conteúdo, a interação social e compartilhamento de informações [...]”. Nessa conjuntura, emerge socialmente uma cultura midiática, a qual é composta por uma gama de informações, possibilidades infinitas de comunicações e a superação de fronteiras espaciais e temporais. Pois, as mídias funcionam como um “[...] fluxo comunicacional, acoplado a um dispositivo técnico [...]” (SODRÉ, 2002: 20). Ademais,

As mídias expandem nossa compreensão de mundo e de nós mesmos, produzindo subjetividade. Elas ampliaram o genérico “outro” e a relação que estabelecemos com o lugar, dada a visão expandida de outros lugares (pela experiência ou pelas mídias). Desde sempre, mídias produzem espacialização e subjetividade, historicizando-se pela escrita; vindo depois os jornais, o rádio, o telefone, a tevê e, hoje, a internet e as mídias digitais. (LEMOS, 2011, p. 24).

E mais, de acordo Recuero (2011. p. 01), a “[...] mídia social é aquela ferramenta de comunicação que permite a emergência das redes sociais [...]”, reconfigurando, assim, a forma como as pessoas se relacionam socialmente. É preciso ter em mente que as mídias compõem um ambiente de suporte técnico e instrumentos, em que informações, curiosidades (TELLES, 2010) e assuntos variados são compartilhados e em inúmeros moldes (imagem, texto, vídeo, músicas), compondo o universo multissemiótico capaz de produzir entre os usuários diálogos diversos.

Moraes (2010, p. 123) contribui afirmando que “[...] modificações importantes e significativas estão ocorrendo nas formas de conceber, armazenar e transmitir o saber. [...] essas tecnologias requerem e produzem novas formas de representação, dando origem a novos modos de conhecimento.”, além de criar e recriar conteúdos em rede. Razão pela qual a prática docente entra nesse cenário, a fim de corroborar a aprendizagem do alunado camponês e/ou alfabetizá-los digitalmente, visto que,

Aprender a linguagem da tela, das tecnologias da interrupção chega a ser tão necessário como a alfabetização relacionada com a leitura e a escrita verbais. Consequentemente, preparar os cidadãos não só para ler e escrever nas plataformas multimídias, mas para que se envolvam com esse mundo, compreendendo a natureza intrincada, conectada, da vida contemporânea, torna-se um imperativo ético e também uma necessidade técnica. (GÓMEZ, 2015, p. 21)

De maneira que, os sujeitos envolvem-se na era digital com “[...] diferentes tarefas simultâneas, as multitarefas [...]” (GÓMEZ, 2015, p. 26) nas ambiências online e através da mediação do professor possibilitar diálogos baseados nesses imperativos éticos e técnicos.

Pois, os dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE<sup>6</sup> declaram que o acesso à internet nas comunidades rurais no Brasil cresceu 1.900% no último ano de 2019, sendo esta banda larga e/ou internet móvel.

Neste mesmo ano, o Ministério da Educação – MEC investe cerca de 60 milhões<sup>7</sup> em pacotes de internet nas escolas rurais. Essa estatística apoia a importância destes escritos

---

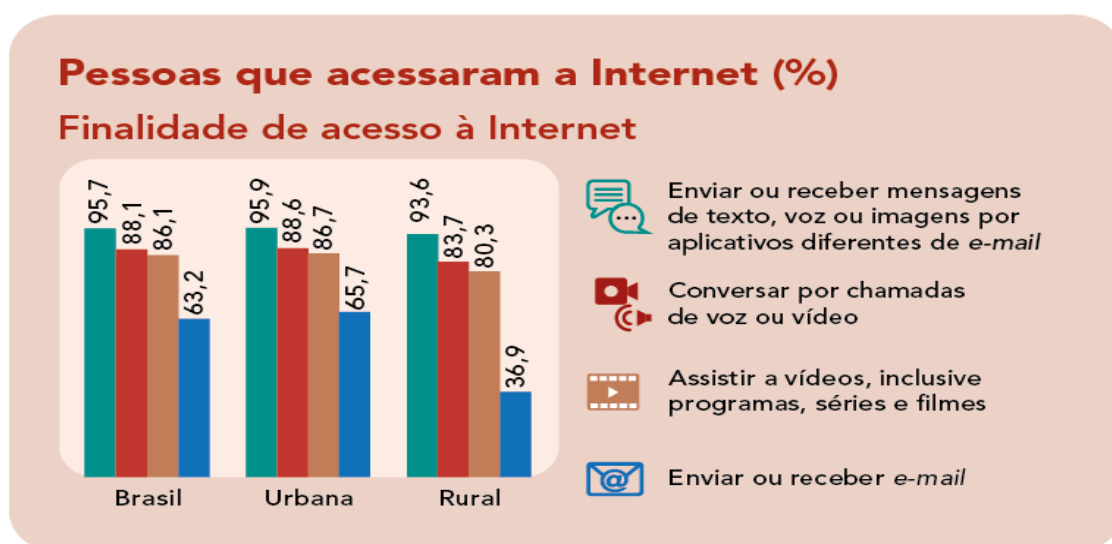
<sup>6</sup>O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, órgão reconhecido no Brasil, realiza pesquisas em todas as esferas da sociedade e possui veracidade nos dados apresentados. Disponível em: <<https://www.correiodoestado.com.br/rural/aceso-a-internet-cresce-1900-na-zona-rural-aponta-ibge/362641/>>. Acesso em: 18 de nov. 2021.

<sup>7</sup>Ministério da Educação - MEC numa ação conjunta com o Programa Inovação Educação Conectada destina cerca de 60 milhões para efetivar o acesso à internet nas escolas localizadas nas comunidades rurais brasileiras. Disponível em:

quanto ao uso das tecnologias digitais na Educação do Campo - EC. É fato que, em alguns espaços da escola do campo, nos dias atuais, é recorrente alunos(as) com um celular acessando um canal de rede de relacionamentos e comunicando-se e expandindo letramentos presentes nesses veículos de informação.

No **Gráfico 1**<sup>8</sup> observamos que o acesso à Internet no Brasil nas zonas rurais e urbanas é uma realidade, conforme o gráfico demonstra.

**Gráfico 01** – Gráfico estatístico de acesso a internet nas zonas rural e urbana.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Disponível em: <educa.ibge.gov.br>. Acesso em: 18 de nov. 2021.

Os dados apresentados no gráfico acima refletem a realidade da comunidade rural do Povoado do Bonfim, em Valença/Ba, lócus desta pesquisa, uma vez que uma parcela significativa dos sujeitos que residem nessa ambiência rural e em regiões circunvizinhas interage com a linguagem midiática e digital. Essa realidade pode representar contrastes e/ou exceções, fazendo-nos retomar e refletir acerca das discussões anteriores do atraso social imposto aos agricultores.

Outro agravante desse contraste pode ser devido aos custos elevados para dispor de uma conexão de internet em determinadas comunidades rurais. A realidade apontada na comunidade do Bonfim se materializa mediante uma pesquisa informal de sondagem

<<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-08/mec-libera-r-60-milhoes-para-internet-nas-escolas-rurais>>.

Acesso em: 18 de nov. 2021.

<sup>8</sup> De acordo esta pesquisa, a região Nordeste apresenta 64,0% de internautas, sendo na zona urbana 74,4% e na zona rural 46,5 % num comparativo entre os anos de 2017-2018. Um dos dispositivos digitais mais utilizado pelos usuários é o celular. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>>. Acesso em: 18 de nov. 2021.

realizada como atividade avaliativa do componente curricular<sup>9</sup> Processos Tecnológicos Redes Sociais e Educação com os estudantes participantes desta pesquisa no ano de 2019, período anterior à pandemia da covid-19, pesquisa essa que será retomada no capítulo do percurso metodológico. A referida sondagem contou com um questionário impresso contendo dez questões fechadas e abaixo seguem os resultados de uma das questões como demonstra a **Tabela 01** a seguir.

**Tabela 01** - Qual das redes sociais a seguir você mais utiliza durante o seu dia?

<b>REDE SOCIAL</b>	<b>Quantidade</b>	<b>(%)</b>
<b>WHATSAPP</b>	58	67%
<b>INSTAGRAM</b>	12	14%
<b>FACEBOOK</b>	12	14%
<b>TWITTER</b>	1	1%
<b>OUTRAS (QUAL?)</b>		
<b>FREE FIRE 01</b>		
<b>NETFLIX – 01</b>	4	5%
<b>ORKUT – 01</b>		
<b>TINDER - 01</b>		
<b>TOTAL DE ESTUDANTES</b>	87	100%

Fonte: Pesquisa realizada pela autora, 2019.

Os resultados desta sondagem nos causa inquietações acerca dos dados apresentados estatisticamente numa visão mais ampla das comunidades rurais. Com isso, não cabe mais se falar e/ou vivenciar as desigualdades sociais, e sim efetivar as oportunidades de uma formação integral e, segundo Mészáros, o que cabe é “[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança [...].”(2008, p. 25).

As realidades do campo que deixam a desejar a infraestrutura tecnológica não podem mais serem vistas como um empecilho de construção de diálogos e reflexões acerca do mundo digital, pois para a prática docente inovadora é possível a apropriação da linguagem digital e a inserção de atividades baseadas no contexto das mídias, a exemplo pode-se citar didáticas apoiadas nos princípios da gamificação (ZIECHERMANN; LINDER, 2013), afim

<sup>9</sup>Disciplina cursada no 2º semestre de (2019.2) sob a docência dos professores doutores André Magalhães e Marcus Túlio Pinheiro.

de engajar os discentes camponeses. Gamificar<sup>10</sup> significa trazer à tona os fundamentos do jogo, a saber as regras e a realidade do jogo na sala de aula. Uma vez que esses autores definem gamificação como “[...] um processo que garante ao participante certas técnicas que implementam dinâmicas de jogo em diversas atividades, tais como o trabalho na empresa ou a educação na escola, a fim de realçar a interatividade, a fluidez, o engajamento e, principalmente, a motivação [...]” (TEICHNER; FORTUNATO, 2015, p. 104).

Ademais, entender a inserção de fato e de direito nas práticas em sala de aula é vivenciar perspectivas atuais propostas para a educação, uma vez que “[...] a Educação do Campo é muito mais ampla do que educação escolar. Fazer essa redução é extremamente grave porque tira a dimensão do conflito, da luta de classes, reduzindo-a aos processos de ensino aprendizagem que ocorrem no ambiente escolar [...]” de acordo com essa feliz abordagem de Molina (2015, p. 382).

Isso posto, as mídias são compreendidas ainda, no contexto contemporâneo, como canais conectados à internet, capazes de aumentar as possibilidades de conexões e interações entre os campônios e destes com o mundo, através da sua imersão nas redes sociais vigentes, tais como *Facebook*, *WhatsApp*, *Instagram*, *Twitter*, entre outras, como uma rede de conversas e acesso a informações variadas, compondo ativamente o ciberespaço.

Outrossim, os Objetos Digitais de Aprendizagem - ODAs compõem este universo digital e midiático, são construídos e disponibilizados nas redes, em Repositórios Educacionais e Abertos – REA, com o intuito de gerar e ressignificar aprendizagens diversas. São eles, vídeos, imagens, curta-metragem, áudio, textos, charges, entre outros. A intenção primária aqui é a utilização de alguns desses ODAs na prática pedagógica da Educação do Campo - EC, suscitando produções a partir de uma reflexão crítica dos conteúdos que circulam nestes canais digitais, fazendo uma ponte com a realidade de cada sujeito em proposições colaborativas e coletivas.

E nesse contexto, a legislação destaca no art. 5º, inciso VII das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o quanto os aparatos digitais presentes nas mídias podem se apoiar na prática docente, pois o educador pode “[...] relacionar as linguagens dos meios de comunicação à Educação, nos processos didático-pedagógicos [...]” (BRASIL, 2006, p. 02), com intencionalidade de uma aprendizagem significativa. Arruda (2009, p. 20) corrobora as diretrizes,

[...] a informática e a internet trazem consigo uma nova lógica e postura diante da aprendizagem completamente distinta das anteriores, afinal, a relação espaço-tempo apresentada pela escola é limitada àquele espaço físico, ao passo que essas novas

---

<sup>10</sup>De certo, cabe uma discussão mais ampliada acerca desta temática atual e tão necessária na docência contextualizada e inovadora.

tecnologias rompem as possibilidades comunicativas e de formação a partir do desaparecimento das fronteiras físicas e espaciais.

E o desaparecer das fronteiras físicas e espaciais propiciadas pela internet pode beneficiar o processo educativo dos sujeitos camponeses, por experienciarem o contato com ambientes virtuais que propiciem o conhecimento de outras realidades e o fortalecimento da expansão do conhecimento em redes colaborativas de aprendizagens.

Desta forma, conteúdos variados circulam em redes de colaboração e em trocas individuais e coletivas nos espaços midiáticos digitais e, para tanto, a figura do professor é de fundamental importância para mediar e facilitar a aprendizagem crítica, inovadora e colaborativa, a partir dos textos multimodais (contemplam modos diversos), vistos como ODA e, por conseguinte, estimular a autonomia do estudante.

Do ponto de vista da linguagem digital, essa pode incorporar as discussões em sala de aula, por perceber que em quase sua totalidade não compõe o sincronismo apresentado por padrões e normas curriculares da educação básica nem atende às exigências do mercado de trabalho. Pois, para muitos usuários, interessa apenas a interação nas plataformas digitais, sem refletir criticamente na gama de informação que acessa em canais de relacionamentos ou entretenimento. A escola entra nesse cenário para construir saberes que produzam sentidos na vida das pessoas mediados pelas suas vivências sociais.

Nessa conformidade, Lévy (1999, p. 44) afirma que o ciberespaço “[...] permite, ao mesmo tempo, a reciprocidade na comunicação e a partilha de um contexto. Trata-se de comunicação conforme um dispositivo ‘todos para todos’”. De mais a mais, amplia-se a comunicação e rompe-se com fronteiras temporais e espaciais. Fato é que a educação na atualidade, do ponto de vista das práticas pedagógicas inovadoras e colaborativas, tem buscado a inserção do uso das TDICs em sala de aula, a priori mais voltada para o urbano, porém vale ressaltar o quanto essa inserção nos espaços escolares da EC pode colaborar para o desenvolvimento integral destes agricultores.

Assim sendo, no contexto desta discussão, os estudantes da EC podem vivenciar mediante essas perspectivas para o ambiente educativo o contato mais profícuo com metodologias inovadoras, como uma tendência contemporânea da educação. E essas são compreendidas, de acordo com Cotta et al (2012, p. 788), como

[...] estratégias de ensino, fundamentadas na concepção pedagógica crítica e reflexiva, que permitem uma leitura e intervenção sobre a realidade, favorecendo a interação entre os diversos atores e valorizando a construção coletiva do conhecimento e seus diferentes saberes e cenários de aprendizagem [...].

Neste sentido, evoca-se a autonomia e a construção autoral no processo de

aprendência, pois imagina-se “[...] o que será possível se situarmos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direito e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos [...]” (ARROYO, 2004, p.82), uma vez que podem concorrer de modo equivalente numa sociedade moderna edigital.

Nessa era moderna e digital, as múltiplas linguagens dos ODAs são capazes de enriquecer uma aula dialogada, de construções coletivas, em que se formulam conceitos, ideias, resultando em produção com sentidos reais e aplicáveis ao cotidiano social dos sujeitos. Além de assegurar direitos de uma educação inovadora e emancipadora aos povos camponeses, por estarem vinculadas ao uso pedagógico das interfaces digitais, enquanto canais de informação e comunicação tão presentes no cenário da educação *on-line* contemporânea (SANTOS, 2010), apoiadas nas prepositivas da prática pedagógica da atualidade.

Os autores Coll; Monereo (2010, p.21) reforçam a necessidade de repensar as metodologias aplicadas em sala de aula na era contemporânea, devido às possibilidades de reconfigurar o campo educacional num arsenal de construções coletivas e interativas. De sorte que “[...] a interação entre a mente dos agentes educacionais e um sistema complexo de processamento e transmissão de informação, como é a internet, está modificando de maneira significativa as ferramentas, os cenários e as finalidades da educação [...]” em conduzir o ato de ensinar e aprender.

Diante disso, um das metodologias usadas na ação docente são as Sequências Didáticas – SD, pois, segundo Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 95-128), “[...] as sequências didáticas são conjuntos de atividades ligadas entre si, que se desenvolvem nas escolas de forma bem organizada, em torno de um gênero textual [...]” de forma flexível e em interação com o contexto social e o saber popular dos campensinos. Além de, mediadas por intencionalidades pedagógicas, contribuir “[...] para uma melhor dinâmica no processo de ensino-aprendizagem [...]” (OLIVEIRA, 2013, p. 53).

As SDs fazem parte das estruturadas de Desenhos Didáticos - DDs (SANTOS, SILVA, 2009), devido às possibilidades de construir situações didáticas interativas apoiadas nas TDICs com foco nos ODAs e suas potencialidades pedagógicas, conforme veremos no capítulo a seguir. Neste sentido, percebe-se o quanto na contemporaneidade os educadores da EC podem adotar práticas de ensino inovadoras, que valorizem formas diversas de produzir ciência, sem estereótipos ou paradigmas (MOLINA; SÁ, 2011). De sorte que muitos jovens se conectam e interagem com a linguagem digital, além disso, por serem capazes de exprimir sentidos de aprendizagem no ambiente da sala de aula, com ações interativas, coletivas e a partir das vivências sociais destes aprendentes em conexões e



interações no mundo midiático.

Com isso, “[...] a máxima atualmente é colaborar para competir com qualidade no mercado globalizado, a educação, ainda prima por ensinar a competir por competir, numa lógica ganhar-perder, quando deveria ser ganhar-ganhar; [...].” (SCHNEIDER, 2013, p. 91). Já que favorece a autoconfiança, a autonomia e a construção autoral com produção de sentido para a vida humana, porquanto se imagina que, através deste fazer pedagógico alinhado ao potencial das TDIC, os camponeses podem competir de igual modo na sociedade moderna e digital.

### 2.2.1 Elementos compendiados do referencial teórico adotado acerca das interações e conexões contemporâneas na Educação no/do campo

Os elementos analisados no **Quadro (02)** se referem a uma síntese do referencial teórico explicitado por abordar, o contexto social midiático, em que as TDICs fazem parte de uma parcela significativa de crianças e jovens na contemporaneidade, assim como as possíveis contribuições destes recursos digitais e das diversas linguagens que circulam nas interfaces das mídias sociais na Educação do Campo.

**QUADRO 02** – Elementos compendiados do referencial adotado acerca das interações e conexões contemporâneas nas Educação no/do campo

<b>Elementos compendiados do referencial adotado acerca das interações e conexões contemporâneas nas Educação no/do campo</b>	
<b>Contemporaneidade</b> (COTTA ET AL, 2012; MORAES, 2010; TELLES, 2011)	Expansão do acesso à internet, da web e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs; avanço acirrado dos artefatos digitais, como computadores, <i>tablets</i> , <i>smartphones</i> , <i>notbooks</i> e outros. Favorecimento da comunicação em rede; repositórios educacionais e abertos – REA; prática pedagógica inovadora; aprendizagem crítica, coletiva e colaborativa e educação on-line. Ademais circulam linguagens multimodais, Objetos Digitais de Aprendizagens – ODAs.
<b>Mídias sociais</b> (RECUERO, 2011; LEVY, 1999; LEMOS, 2010; COLL; MONEREO, 2010)	Suporte de emergência das redes sociais (Facebook, WhatsAap, Instagram, YouTube e outros) no ciberespaço. Através dos dispositivos móveis e da internet, rompem barreiras espaciais e temporais e servem como canais de busca, armazenam, transmitem, disseminam, criam e recriam. Evocam-se metodologias inovadoras, que favoreçam uma formação emancipada e social, dialogando com as exigências atuais do mercado de trabalho.
<b>Conexões e interações</b> (ARROYO, 2004; MOLINA E SÁ, 2011; TEICHNER; FORTUNATO, 2015)	Uma parcela significativa de sujeitos transitam nas mídias sociais, interagindo a partir das redes sociais, ainda que existam realidades divergentes, os camponeses estão inseridos num contexto social digital e midiático. De modo que emerge a necessidade da adoção de metodologias apoiadas na apropriação tecnológica, pois imagina-se “[...] o que será possível se situarmos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direito e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos [...].” (ARROYO, 2004, p.82). Essa apropriação pode ocorrer a partir da

	linguagem digital, por meio dos fundamentos da gamificação em sala de aula.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

### **3. DISCUTINDO DESENHO DIDÁTICO APOIADO EM OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM - ODAs PARA O ENSINO MÉDIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

O objetivo desta seção é discutir, após levantamento de fontes (bibliográficas, periódicos, internet), o uso de um Desenho Didático - DD apoiado em metodologias interativas, a partir de interfaces digitais, como é o caso de Objetos Digitais de Aprendizagens – ODAs no Ensino Médio da Educação do Campo - EC para uma prática pedagógica colaborativa. Nesta oportunidade, com base em estudos correlatos, de preferência os mais recentes, e nos campos do conhecimento das categorias acima citadas, num viés dos aspectos sociais, analisando as contribuições das TDICs para o ensino da produção autoral, pautada na formação social que rege a educação escolar do campo. Na continuidade, terão ênfase os elementos estruturantes de um desenho didático utilizando metodologias de ensino mediadas por tecnologias digitais, assim como os conceitos de desenho didático e sua modelagem, a partir de referenciais teóricos atuais e renomados nestes campos de pesquisa.

#### **3.1 DESENHO DIDÁTICO: tessitura e conceitos**

Inicialmente, pondera-se que, neste século, as mídias sociais ganham grande expansão com a materialização da *web* na internet, a qual tem evoluído de forma acelerada. A evolução da *web* vai da 1.0 (atores passivo/expectadores) até a *web* 3.0, conhecida como *web* semântica (ator-rede/ator participativo), e caminhando em direção a novas configurações e artefatos tecnológicos que alargam e que enriquecem a comunicação e a interação na *web*, como é o caso da 4.0. Com a *web* 3.0, abriram-se espaços nos ambientes on-line para seus usuários se movimentarem em colaboração, participação, interagindo com ferramentas variadas de criação/recriação de conteúdo (TELLES, 2010).

Seguidamente, desponta-se a mais nova evolução da *web*, que é a 4.0. Esta, por sua vez, apresenta diversas formas para ampliação da aprendizagem, reconhecida enquanto internet das coisas, realidade virtual aumentada (3D) e outros, a qual promove uma comunicação em massa rompendo as fronteiras de tempo e espaço, devido ao quantitativo expressivo de indivíduos interagindo de forma simultânea. É certo que a cada criação de uma nova *web* se exige dos sujeitos o desenvolvimento de novas competências e habilidades digitais no âmbito profissional, as quais contribuem para formar indivíduos criativos,

inovadores, comunicativos, aptos a resolver problemas, assim como noções técnicas para interagir no contexto das *web* (AIRES et. al, 2017).

Neste sentido, percebe-se o quanto na contemporaneidade os educadores podem adotar práticas de ensino inovadoras, que valorizem formas diversas de produzir ciência presentes na *web*, sem estereótipos ou paradigmas (MOLINA; SÁ, 2011). Ademais, no contexto da *web*, nasce a educação aberta on-line, por essa na atualidade ampliar as possibilidades de formar sujeitos, a partir das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs, as quais constituem uma nova cultura na sociedade moderna. Segundo esses autores não há como pensar a educação fora do contexto sociocultural e a concepção de sociedade em que ela se insere. Uma vez que

O processo de educação inclui de forma direta o desenvolvimento, evolução e aspectos culturais de qualquer humanidade, e requer que os professores entendam a concepção de homem, de sociedade e de mundo que reveste sua prática de vida e que se transporta para sua prática pedagógica. A formação dos alunos no século atual exige que o professor acompanhe a mudança paradigmática da ciência e da educação e as possíveis decorrências das inovações técnicas e tecnológicas, trabalhando de maneira a integrar conhecimentos sociais complexos e tecnologias cada vez mais sofisticadas. (BEHRENS; CARPIM, 2013, p. 109).

Haja vista que o mundo informacional exige a formação de indivíduos criativos e ativos num cenário de constantes transformações sociais. Com isso, os princípios da educação on-line dialogam em sala de aula com práticas e ações didáticas apoiadas em interfaces digitais interativas, coletivas e a partir das vivências sociais destes aprendentes em conexões e interações no mundo midiático. Com isso, evoca-se neste cenário por meio da mediação tecnológica a autonomia e a construção autoral no processo de aprendizagem, pois é através deste fazer pedagógico que os educandos, em especial os camponeses, podem competir de igual modo na sociedade moderna e digital.

Os apontamentos apresentados nesta seção não estão vinculados a conceitos relacionados com a Educação a Distância – EaD, pois é sabido que ela incorpora o uso das TDICs, as quais serviram, entre outras coisas, “[...] para aumentar o acesso mais democrático ao conhecimento, [...]”, como destacam Litto e Formiga (2012, p. 1), em que a aprendizagem, durante anos, materializou-se de forma autodirigida e isolada com princípios pedagógicos unidirecionais e instrucionistas. Durante muito tempo, nesta modalidade, ocorreu uma extensão da educação presencial bancária e historicamente posta. No presente tempo, vários estudiosos vêm buscando ampliar as discussões acerca dos pressupostos pedagógicos da EaD, a fim de redesenhar a sua didática com inspirações nos estudos da Educação On-line (ARAUJO; PIMENTEL, 2020b). Isso posto busca-se refletir acerca dos princípios fundantes da Educação On-line - EOL, os quais compõem as estruturas dos desenhos didáticos com

situações práticas pensadas a partir da cibercultura (RIBEIRO; CARVALHO; SANTOS, 2018). EOL proposta inicialmente, construída por Edmáea Santos e adotada por um coletivo de pesquisadores. Segundo Santos (2015, p. 63), ela define-se como um “[...] conjunto de ações de ensino-aprendizagem, ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas, hipertextuais e em mobilidade [...]”. Uma modalidade de educação que tem a sua essência no movimento da cibercultura e no contexto sociotécnico das mídias sociais digitais, de modo que

A educação online é concebida para promover a (co)autoria do aprendente, a mobilização da aprendizagem crítica e colaborativa, a mediação docente voltada para interatividade e partilha, traz a cibercultura como inspiração e potencializadora das práticas pedagógicas, visa a autonomia e a criatividade na aprendizagem (SANTOS; CARVALHO; PIMENTEL, 2016, p. 24).

Desta maneira, a EOL está imbricada em princípios emergentes da cibercultura, os quais diariamente motivam seus usuários a aprofundarem-se cada vez mais na interatividade proporcionada por aplicativos (app), redes sociais, jogos, blogs, etc. (CAPURRO, 2013) em rede conectados a milhares de pessoas. De sorte que se compreende a construção do conhecimento em ambientes on-line como uma “obra aberta” (SANTOS, 2009), dinâmica, flexível e adaptável ao ritmo de cada sujeito envolvido no processo educativo, assim como passível de autorias e coautorias dos atores em rede. Obra aberta na EOL se refere às oportunidades infinitas de práticas formativas em interfaces digitais, devido à hibridização de linguagens discursivas multimodais, entrecruzadas e engendradas na não linearidade hipertextual dos ambientes virtuais conectados entre si, próprias da comunicação contemporânea (ROJO, 2013). O entrecruzamento e a idealização do hipertexto não linear são capazes de suscitar práticas formativas digitais por contemplarem os seguintes princípios da EOL, descritos na **Figura 01** abaixo:

**Figura 01** - Princípios da Educação Online



Diante do exposto, conduzir as ações didáticas apoiadas em interfaces digitais e Objetos Digitais de Aprendizagem – ODA, por considerar esses princípios da EOL, é possibilitar ao discente construir conhecimentos a partir do hibridismo digital da cibercultura, devido à interatividade, às atividades práticas, autorais, apostando na inteligência coletiva presente na mobilidade ubíqua (SANTAELLA, 2010) no ciberespaço, além do mais “[...] são significativas para o processo de aprendizagem pela variedade tecnológica digital e pela diversidade de possibilidade de representação (textual, oral, gestual ou gráfica) do conhecimento [...]” (BACKES; SCHLEMMER, 2013, p. 249). A autora Santaella referindo-se à mobilidade ubíqua destaca nesse contexto os dispositivos móveis tornando as experiências dos usuários ainda mais interativas, ultrapassando os limites de tempo e espaço. Essas experiências “[...] tomam forma quando não se precisa mais sair do mundo físico e entrar no mundo digital [...]” (SILVA, 2013, p.128) conectadas com a internet sem fio.

É importante abordar que emergem da era digital diversos tipos de leitores, os quais Santaella define como: contemplativo, movente (SANTAELLA, 2004), mais à frente o imersivo e na contemporaneidade, a partir da mobilidade e da ubiquidade, o leitor ubíquo (SANTAELLA, 2013). Esses dois últimos caracterizam o comportamento da modernidade, por estabelecerem comunicações através de smartphones, tablets, entre outros conectados à internet. Outro fator decorre do uso potencial das mídias sociais digitais, as quais dão origem às redes sociais digitais no ciberespaço, de modo que “[...] o leitor ubíquo herdou a capacidade de ler e transitar entre formas, [...], interações de forças, movimentos, direções, traços, cores, [...], enfim, esse leitor cujo organismo mudou de marcha, sincronizando-se ao nomadismo próprio da aceleração [...] no qual circula em carros, transportes coletivos e velozmente a pé.” (SANTAELLA, 2013, p.2).

Conhecer o contexto social dos sujeitos aprendentes se caracteriza com um dos passos que possibilitará aos docentes alinhar propostas pedagógicas capazes de elencar problematizações, a partir das vivências reais, fomentando uma aprendizagem ubíqua significativa. Pois, nos dias atuais, os agentes educativos possuem novas formas de aprender e com isso a mediação docente apoiada nas tessituras das conexões estabelecidas na cibercultura pode consolidar construções de diálogos em redes de aprendizagem colaborativas, coletivas com intencionalidades pedagógicas fundamentadas nos elementos da ubiquidade impelidas pelas transformações socioculturais.

Ao tratar do princípio atividades computacionais diversas, esse se remete à cultura *maker*, tão difundida como mão na massa no uso de metodologias ativas na modalidade híbrida de ensino. A cultura *maker* tem a sua origem na filosofia do *Do it yourself*- DIY, em português, quer dizer “faça você mesmo”, originado do Movimento *Maker* nas práticas

educativas da educação básica, o qual visa evidenciar a capacidade do alunado *maker*, exercitando criatividade, engajamento e autonomia, por meio das tecnologias sociais e digitais, e motivados por colocarem a mão na massa e desenvolverem habilidades variadas nos espaços escolares (BLIKSTEIN, 2013).

Isso decorre, dentre outras facetas, de o Movimento *Maker* acreditar que esse método de ensino se vincula às perspectivas pedagógicas freirianas, assim como às teorias da aprendizagem consolidadas e defendidas por Piaget e Vigotsky, ao afirmarem que os sujeitos aprendem em interação com o objeto (BLIKSTEIN, 2018) e a partir das vivências em sociedade. Sobre este prisma, é

O movimento maker [...] que estimula as pessoas comuns a construir, modificarem, consertarem e fabricarem os próprios objetos, com as próprias mãos. Isso gera uma mudança na forma de pensar [...] incentivam uma abordagem criativa, interativa e proativa de aprendizagem em jovens e crianças, gerando um modelo mental de resolução de problemas do cotidiano [...] (SILVEIRA, 2016, p. 131).

Nessa perspectiva, apoiar os pressupostos da cultura *maker* na sala de aula on-line e/ou presencial é, sobretudo, entender que

[...] os sujeitos podem até encontrar-se geograficamente dispersos, entretanto, em potência estão juntos e próximos, compartilhando informações, conhecimentos, seus dispositivos e narrativas de formação a partir da mediação tecnológica das e com as interfaces e dispositivos de comunicação síncronas e assíncronas e de conteúdos hipertextuais disponíveis no ciberespaço [...] (SANTOS, 2014, p. 55-56).

Eles são ativamente cooperadores da interatividade nas interfaces digitais em rede. Com isso, torna-se necessário compreender o movimento dos usuários enquanto sujeitos que operam numa troca contínua de ações participativas, pois

A disposição interativa permite ao usuário ser ator e autor, fazendo da comunicação não apenas o trabalho da emissão, mas co-criação da própria mensagem e da comunicação. Permite a participação entendida como troca de ações, controle sobre acontecimentos e modificação de conteúdos. O usuário pode ouvir, ver, ler, gravar, voltar, ir adiante, selecionar, tratar e enviar qualquer tipo de mensagem para qualquer lugar. Em suma, a interatividade permite ultrapassar a condição de espectador passivo para a condição de sujeito operativo. (SILVA, 2012, p. 1)

Com isso, esse processo ativo dos partícipes da cibercultura faz pensar nas perspectivas de autonomia discente tão enfatizada por Freire, além de destacar que essas “[...] experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade [...]” (FREIRE, 1996, p. 121), dentro dos espaços escolares, de forma consciente, evocando uma participação cidadã de forma reflexiva e colaborativa.

Outro aspecto relevante são os diversos formatos midiáticos, destacados como ODA, que podem contemplar a personalização do processo de ensinar e aprender, uma vez que são múltiplas as formas de adquirir saberes escolares e as “[...] ambiências híbridas [...]” (CARVALHO, 2015, p.) podem favorecer através das práticas pedagógicas uma nova cultura de aprendizagem em rede. Em contribuição, estes autores destacam que o uso pedagógico das TDICs nos espaços escolares vai muito além do incluir digitalmente, e sim faz parte de abrir novos caminhos à capacidade do ser humano, a qual é marcada com ressignificações e criatividade. De modo que

É preciso, contudo, perceber a inserção dos recursos das tecnologias da informação e da comunicação na escola para além da inclusão digital, mediante a apropriação destes recursos [...] que estendem a capacidade humana de armazenar, resgatar, explorar e divulgar a informação [...] se apresentam também no espaço escolar como um desafio no que diz respeito a observar, reconhecer, apropriar-se e contribuir para com a consolidação de uma nova cultura de aprendizagem [...]. (BORTOLINE et al. 2012, p. 142).

Assim, refletir sobre a prática docente colaborativa e inovadora e voltada para construção de competências e habilidades digitais na atualidade exige do profissional um planejamento pedagógico que abarque propostas didáticas adequáveis aos ambientes on-line em sala de aula. Desta maneira, os princípios fundamentais da EOL dão oportunidades para criação dessa nova cultura na escola, auxiliando na construção de Desenhos Didáticos - DDs que contemplem propostas interativas e colaborativas a partir das TDICs, com foco nos ODAs. Nesse sentido, a metodologia escolhida precisa dar conta de abarcar as especificidades da Educação no/do campo e do contexto social midiático em que essa se insere. Diante disso, adota-se o desenho didático, pois esse se fundamenta nas perspectivas didáticas da EOL, como veremos a partir de agora.

O desenho didático, segundo esses autores Santos e Silva (2009, pp. 01-02), é definido como “[...] uma estrutura de apresentação do conjunto de conteúdos e de situações de aprendizagem compostos e dispostos estrategicamente [...] com a finalidade de potencializar a construção coletiva da comunicação, do conhecimento, da docência, da aprendizagem e da avaliação.” por meio de interfaces on-line. Igualmente, pode-se dizer que o desenho didático faz parte de uma arquitetura pedagógica composta por sequências didáticas voltadas para a construção de competências e habilidades digitais, articulada aos atos de currículo que se realizam na apropriação dos dispositivos móveis e interfaces digitais, possíveis de gerar aprendizagens autorais e práticas da cibercultura (RIBEIRO; CARVALHO; SANTOS, 2018).

O uso pedagógico dos dispositivos móveis em sala de aula online e/ou presencial se dá devido à ecologia midiática (SANTAELLA, 2007), um fluxo interacional e comunicacional abrangente, de forma que

[...] por meio desses dispositivos, que cabem na palma de nossas mãos, à continuidade do tempo se soma a continuidade do espaço: a informação é acessível de qualquer lugar. Os artefatos móveis evoluíram nessa direção, tornando absolutamente ubíquos e pervasivos o acesso à informação, a comunicação e a aquisição de conhecimento. (SANTAELLA, 2013, p. 2).

Nessa direção é que transitam os leitores ubíquos, demandando a elaboração de desenhos didáticos a partir da realidade que se apresenta no presente século. Em se tratando dos atos de currículo (vivências dos atores sociais), concordamos com o autor Macedo (2013), ao abordar que estes fazem parte de saberes e práticas socioculturais dialogando com o currículo, possibilitando uma formação que construa sentido e significados para a vida, além de conceber o sujeito como curricular e protagonista social visando à autonomia e transformação social.

Com isso apoiar a prática docente da Educação No/Do Campo em uma metodologia que norteie sequências didáticas mediadas por tecnologias digitais, como é o caso do DD, observando alguns princípios das vivências sociais dos indivíduos na cibercultura. São eles:

**Participação colaborativa:** participar não é apenas responder “sim” ou “não”, prestar contas ou escolher uma opção dada, significa intervenção na mensagem como cocriação da emissão e da recepção. **Bidirecionalidade e dialógica:** a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção, os dois pólos codificam e decodificam. **Conexões em teias abertas:** a comunicação supõe múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdade de trocas, associações e significações. (SILVA, 2012b, p. 58)

Os princípios apontados por Silva coadunam com concepções da EOL e por essa razão explicitá-los contribuirá para a construção de protótipos educacionais no contexto da EOL, uma vez que docentes da educação básica tiveram que ressignificar suas práticas, devido à emergência remota da pandemia do ano de 2020. De modo que na docência on-line “[...] os papéis do professor se multiplicam, diferenciam-se e complementam-se, exigindo uma grande adaptação e criatividade diante de novas situações, propostas, atividades [...]”, metodologias, objetivos, avaliações, entre outros, como destaca Moran (2012, p. 43).

O Desenho Didático pode traçar caminhos didáticos pedagógicos, mediante as “[...] múltiplas informações (em imagens, sons, textos, etc.), [...], ensejar (oferecer ocasião de...) e urdir (dispor entrelaçados os fios da teia, enredar), múltiplos percursos para conexões e expressões [...]” (SILVA, 2012b, p. 57) de aprendizagem em rede. De mais a mais,



reconfigura a atuação docente, pois na docência on-line o educador “[...] será formulador de problemas, proponente de situações, arquiteto de percursos, mobilizador das inteligências múltiplas e coletivas na construção do conhecimento [...]” segundo Silva (2012b, p. 58). Isso decorre, pois, na educação on-line, não cabe réplica de uma pedagogia tradicional, e sim uma pedagogia sob os vieses construtivistas e sociointeracionistas.

Para tanto, planejar a construção do DD é de suma importância para sua eficácia pedagógica, por considerar as etapas do seu desenvolvimento, pois conforme defende Dias e Severo (2020, p. 137) “O planejamento é um exercício de pensamento analítico-estratégico e exige uma reflexão sobre a realidade, sobre suas práticas, porque se trata de uma preparação reflexiva e antecipada de uma ação a fim de atingir determinados objetivos [...]” de aprendizagem e está entrelaçado no fazer pedagógico. Além do mais, “[...] a cultura na escola é plena de tipos, formas, padrões, de conhecimentos, de relações, de valores, de modos de ser e de agir que envolvem as dimensões científicas, ética, política, afetiva dos alunos [...]” e essa cultura precisa dialogar com as propostas curriculares (LIBÂNEO; ALVES 2012, p. 131).

Em contribuição essas autoras elucidam que

Planejar é prever a condução de uma situação didática indicada em termos de objetivos a serem alcançados. Para elaborar a apresentação de conteúdos ou a proposição de atividades para uma unidade de estudo, é imprescindível determinar previamente o que se pretende realizar: quais são as diretrizes, as metas, os alvos, ou seja, quais são os objetivos. (FILATRO; CAIRO, 2015, P. 37).

Com base no exposto, o planejamento pedagógico ou de ensino está engendrado em objetivos, conteúdos, atividades, métodos, estrutura e avaliação (LIBANELO, 2013), além de fundamentar-se no Projeto Político-Pedagógico - PPP da escola, nas competências e habilidades gerais e específicas da Base Nacional Curricular Comum - BNCC, a qual legitima a educação básica.

A observância à BNCC refere-se ao Ensino Médio e é um documento de referência na elaboração de currículos em todo o território nacional. As unidades de ensino podem de forma autônoma adequar seus currículos, suas metodologias, sua atuação didático pedagógica e avaliativa, além de considerar a diversidade cultural dialogando de forma interdisciplinar. “[...] A BNCC e o currículo têm, portanto, papéis complementares: Base dá o rumo da educação, mostrando aonde se quer chegar, enquanto os currículos traçam os caminhos [...]” (CURY; REIS; ZANARDI 2018, p. 65).

Outrossim, é o PPP que faz parte de uma elaboração coletiva, envolvendo os anseios da comunidade escolar, questões contemporâneas da educação, articulação pedagógica de

projetos educacionais, por visar à transformação político e social. Isso decorre devido à inserção dos princípios de uma gestão democrática e participativa apontados na Lei de Diretrizes e Bases - LDB n.º 9.394/96, em seu art. 12, destacando que “[...] os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica [...]” (BRASIL, 1996). Sob este prisma, Vasconcelos (2014, p.169) evidencia que o PPP

[...] é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. (VASCONCELLOS, 2014, p.169)

No **Quadro 03** a seguir serão apresentados conceitos em torno de cada sigla do PPP, a fim de que se clarifique por que é Projeto, Político e Pedagógico.

**Quadro 03** - Conceitos acerca das siglas PPP (Projeto Político Pedagógico)

<b>PROJETO</b>	Parte-se das realidades sociais concretas dos educandos que embasam a elaboração de propostas a serem consolidadas em um período determinado de tempo. Não é estanque, valoriza a participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização e encontra-se aberto às novas reconstruções.
<b>POLÍTICO</b>	Concebe a escola como um lugar de formação de sujeitos políticos capazes de exercerem sua cidadania de forma crítica, reflexiva e conscientes no âmbito social, seja no coletivo ou na individualidade, impregnando de sentidos e significados a vida em sociedade.
<b>PEDAGÓGICO</b>	Porque reúne ações didáticas pedagógicas contextualizadas através das atividades elencadas, seja em planos de ação ou projetos educacionais, os quais favoreçam o processo de ensino e aprendizagem. Além do mais, é um caminho que suscita reflexões constantes da práxis pedagógica.

Fonte: Elaborado com base em Vasconcelos (2014).

Nessa direção, para desenvolver um DD, além do planejamento e observar os documentos oficiais da educação básica, é fundamental escolher um modelo que norteie a sua construção de forma didática e pedagógica. Sendo assim, um dos modelos escolhido para planejar as estratégias e elementos fundantes das situações didáticas no processo de ensino e aprendizagem dos camponeses é o Instructional System Design – (design de sistemas instrucionais) – ISD, o qual divide a elaboração do desenho em partes, como: análise, design, desenvolvimento, implementação e avaliação. Essa modelagem é

popularmente conhecida como Analysis, design, development, implementation and evaluation (análise, desenho, desenvolvimento, implementação e avaliação) – ADDIE, conforme (FILATRO; CAIRO, 2015) e (NUNES; SCHIEL, 2011) e detalhada a seguir:

- ✓ **Análise:** levantamento da infraestrutura tecnológica, público-alvo, o contexto social dos envolvidos nas práticas educativas e as necessidades de aprendizagem, por fim, estrutura os objetivos.
- ✓ **Desenho/Estrutura:** planejar e estruturar a situação didática, mapear os conteúdos, recursos digitais e impressos, estratégias e atividades de aprendizagem para o alcance dos objetivos previamente propostos.
- ✓ **Desenvolvimento:** estruturação do projeto e/ou disciplina, os caminhos que serão percorridos pelos discentes em contato com mídias mapeadas e em diversos formatos, contribuindo para a criação e recriação de outras mídias de aprendizagens.
- ✓ **Implementação:** efetiva-se a proposta do DD com apresentação das ações educativas envolvidas em todo o processo de sua aplicação e objetivos a serem alcançados e, por fim, alunos e professores interagem com conteúdo e interfaces digitais.
- ✓ **Avaliação:** contínua e processual. Analisar se a proposta foi efetiva e os possíveis resultados no uso das TDICs na prática em sala de aula, a partir dos feedbacks dos discentes.

Sendo assim, seguindo o modelo acima para estruturação dessa proposta, adota-se um desenho didático interativo (SILVA, 2017) e contextualizado (FILATRO E CAIRO, 2015). Ele será interativo, pois estará em contato direto com as mídias sociais digitais, locais de circulação dos ODAs. As tessituras deste modelo têm o intuito de propor caminhos para o planejamento das estratégias e objetivos para a Educação no/do campo na perspectiva inovadora do uso das interfaces digitais para construção de saberes de forma significativa.

É válido destacar que as discussões em torno do DD são mais voltadas para a Educação a distância com princípios da educação on-line (SANTOS, 2010), porém, devido ao atual contexto social da pandemia do novo coronavírus – covid-19, na educação formal, estão sendo construídas abordagens voltadas para o presencial, com possibilidades de adaptações para educação híbrida e/ou ensino remoto. A adoção do tipo contextualizado (FILATRO, 2010) complementa e se dá devido à inserção das prepositivas contemporâneas, em que o contexto social do sujeito precisa dialogar e/ou se encontra dialogando com as suas vivências em sala de aula. E, atualmente, depara com a manipulação das mídias através das ambiências on-line no dia a dia de alguns estudantes do campo. E

[...] Por sua vez, no design instrucional contextualizado, a matriz é preparada diretamente em ferramentas de planejamento educacional para ser executada automaticamente por sistemas compatíveis, inclusive “pinçando” objetos e atividades de aprendizagem [...] disponíveis em repositórios.” (FILATRO; CAIRO, 2015, P. 180).

As Sequências Didáticas – SDs articuladoras das atividades pedagógicas apoiadas em Objetos Digitais de Aprendizagem – ODAs no desenho didático corroboram as perspectivas interativas da cultura digital, pois Zabala (1998, apud Simão, 2014, p. 41) “[...] implica também transcender os muros institucionais do ensino, para além dos aspectos cognitivos de conteúdos da aprendizagem, ou seja, eles devem ser articulados em todas as dimensões da pessoa, projetando-se na formação integral do aluno [...]” fomentando criatividade, engajamento e colaboração. De mais a mais, essa articulação das SD aos ODA contribui em diversificar os DDs, devido ao hibridismo digital, pois “[...] tal proposta se nutre justamente da rica diversidade dos indivíduos [...]” (HOFFMANN 2013, p. 74). Além de reconhecer que o homem se ressignifica em interação dialógica com a sua cultura e o mundo em que vive, à medida que as experiências e os costumes dos sujeitos, “[...] E o mundo que se transforma em cultura e a cultura em mundo: é uma cultura-mundo [...]” (MOREIRA; CANDAU, 2014, p. 10), são imbricados de sentidos e significados.

Em decorrência disso, pensar numa proposta de um desenho didático interativo contextualizado apoiado em ODA é reforçar o direito a uma educação de qualidade com oportunidades iguais para o sujeito camponês. Pois, foi possível contestar a materialização de um percentual significativo de discentes no/do campo nos ambientes on-line, através da pesquisa que embasa este constructo. Ademais, “[...] nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social.” conforme destaca Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 19).

Além disso, as práticas presenciais de educação vêm se apropriando também das tecnologias digitais em rede como extensões da sala de aula, uma vez que são criados e disponibilizados conteúdos e situações de aprendizagem que ampliam os processos educativos para além dos encontros face a face ou ainda situações híbridas, nas quais os encontros presenciais podem ser combinados com encontros mediados por tecnologias telemáticas (SANTOS, 2009, p.3).

O potencial pedagógico comunicacional e tecnológico das mídias na educação assume a compreensão de tecnologias de aprendizagens móveis, materializadas em smartphones, tablets, chromebook, todos conectados em rede, entre outros, como uma possibilidade mais acessível aos estudantes. Uma vez que “[...] O processo de aprendizagem móvel é em si definido e continuamente remodelado pela interação entre os três aspectos: dispositivo, aprendente e social.” (SANTOS, 2013, p. 295) em fluxos interativos e contextualizados. No que se refere à Educação no/do campo, alguns sujeitos dialogam nos ambientes virtuais das mídias e este Desenho Didático Interativo e Contextualizado - DDIC prima por colaborar para a efetivação do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs e dos **chromebookse/ou smartphones** conectados à internet em sala de aula de forma

interdisciplinar, através do planejamento de ensino, contendo situações didáticas apoiadas em ODA e inspirado na cibercultura (cultura que se estabelece nas redes). De modo que

A cibercultura é a cultura contemporânea estruturada pelas tecnologias digitais. Não é uma utopia, é o presente; vivemos a cibercultura, seja como autores e atores incluídos no acesso e no uso criativo das tecnologias de informação e comunicação (TICs), seja como excluídos digitais. A exclusão digital é o novo segmento da exclusão social mais amplo. Um desafio político. (SANTOS, 2010, p. 29-30).

Em concordância com esta autora e pensando no combate a essa exclusão digital na educação no/do campo, este estudo tem originado seus escritos. Ademais, por

Compreender de que forma as tecnologias de informação e comunicação contribuem para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem representa uma oportunidade de redescobrir a natureza ímpar, insubstituível e altamente criativa da educação no processo de desenvolvimento humano e social. Este é o campo de pesquisa do design instrucional, entendido como o planejamento, o desenvolvimento e a utilização sistemática de métodos, técnicas e atividades de ensino para projetos educacionais apoiados por tecnologias (FILATRO, 2004, p. 32).

Ao referir-se a compreender os contributos das TDICs, o autor Silva (2017, p.15) é muito feliz em sua interpretação ao referir-se aos autores renomados na área da educação e como eles se apoiariam no potencial da cultura digital. Pois

Costumo dizer: se estivessem vivos hoje e fossem incluídos ciberculturais, Paulo Freire, Vygotsky, Freinet, Dewey e Anísio Teixeira saberiam tomar a Web 2.0 ou a internet social e suas redes sociais como aliados capazes de materializar a ação comunicacional da educação autêntica, presencial e online, feita de conectividade, autoria, compartilhamento, colaboração, dialogia e interatividade. (SILVA, 2017, p.15)

Na inferência feita por Silva (2017), Paulo Freire e demais autores certamente apostariam numa educação social, mediante o uso de todos os artefatos da sociedade em rede. Com isso, dialogar com a apropriação cibercultural da geração conectada, na ação docente da Educação do Campo, é a base dessa proposta. Uma vez que o DDIC está envolto em teorias da aprendizagem e concepções freirianas de uma pedagogia que emancipe o estudante, baseada na autonomia e no protagonismo do jovem camponês. No que se refere à teoria, ela se ancora no construtivismo (PIAGET, 1995), na teoria sociointeracionista ou sócio-histórica (VYGOTSKY, 1998), as quais discutem as perspectivas interacionistas dos sujeitos com o meio em que vivem e em coletividade, destacada por Vygotsky como Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP. Daí a relevância de integrá-las no processo de elaborações de ações didáticas, voltadas para uma aprendizagem significativa e que fomente competências e habilidades digitais nos estudantes, arraigada de reflexões críticas.

Com isso

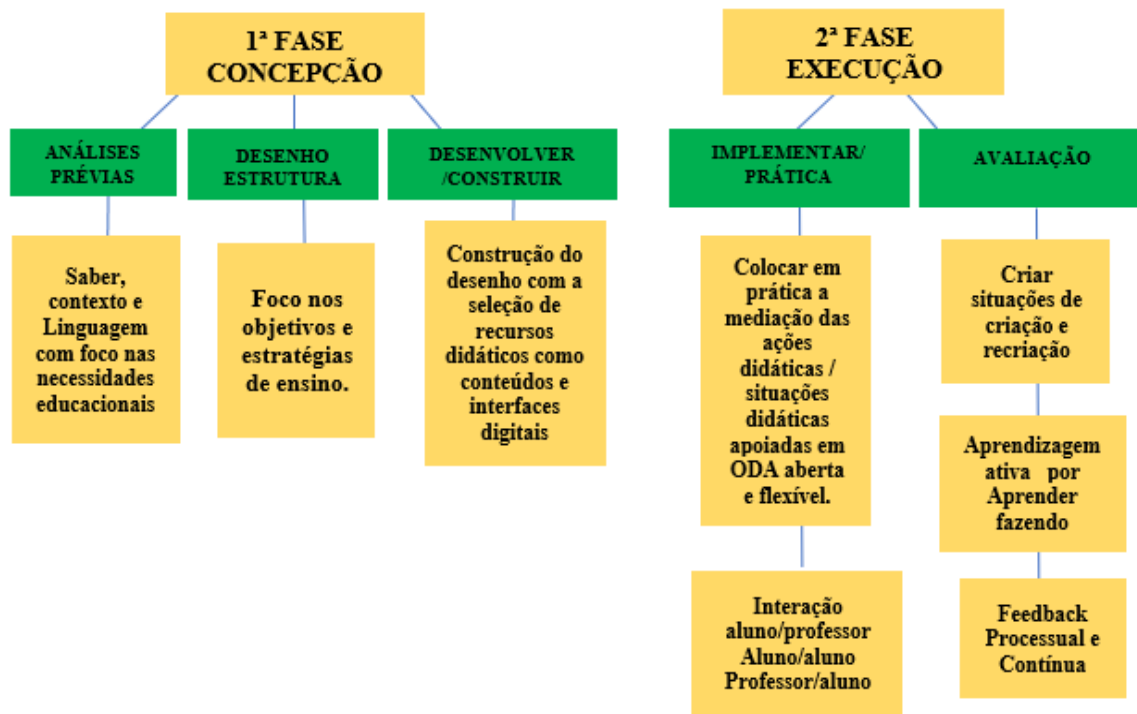
[...] estruturar a prática pedagógica para a Educação Online é antes de qualquer coisa arquitetar um desenho didático como o que envolve o planejamento, a produção e a operatividade de conteúdos e de situações de aprendizagem, que estruturam processos de construção do conhecimento na sala de aula online. Esses conteúdos e situações de aprendizagem devem contemplar o potencial pedagógico, comunicacional e tecnológico do computador online, bem como das disposições de interatividade próprias dos ambientes online de aprendizagem [...] (SILVA, 2008, p. 6)

Vale destacar que a educação básica urbana e rural nos dias atuais tem experimentado práticas pedagógicas em salas de aula on-line e o potencial pedagógico das TDICs nesse percurso. No que se refere à educação do meio rural, os camponeses podem dispor de experiências ainda mais significativas com o uso didático das TDICs mediante desenhos didáticos contextualizados e interativos, que sejam compostos por “[...] atividades que centram a aprendizagem no estudante e proporcionam múltiplas formas de interação, designadamente a colaborativa [...]” (AMANTE; OLIVEIRA; PEREIRA, 2017, p. 137), assim como a cooperativa e a coletiva.

Diante disso, esta proposta se apoia no modelo ADDIE, o qual evidencia a produção coletiva, a junção de mídias variadas, além de apresentar uma “[...] obra aberta ou proposição estratégica [...] um campo de possibilidade para a construção do conhecimento [...]” (SANTOS; SILVA, 2009, p. 278). Entende-se uma “obra aberta” como uma produção dialógica, flexível, dinâmica, interativa, contextualizada, que vai se moldando ao longo do processo de seu desenvolvimento/implementação, além do mais ancora-se nas potencialidades e na expansão da educação aberta e em rede, a qual disponibiliza uma gama de recursos digitais e midiáticos.

Nesse sentido, planejar propostas pedagógicas com base no modelo ADDIE e nas prepositivas da educação aberta coaduna com as ações educativas inovadoras, podendo ocorrer de forma coletiva com abertura para dialogar com todas as áreas do conhecimento, entendendo as necessidades dos estudantes do campo, possibilitando uma rede interdisciplinar de aprendizagens colaborativas e interativas (SANTOS, 2016). Ademais, o processo de planejamento das ações didáticas (LIBÂNIO, 2013) estará considerando as duas fases elementares e estruturantes do modelo ADDIE, tais como **concepção e execução**. Conforme ilustradas na **Figura 02** a seguir:

**Figura 02 - As duas fases estruturantes do modelo ADDIE**



Fonte: Elaborado com base em Filatro (2008; 2015)

As fases do referido modelo consideram as interfaces digitais da contemporaneidade, a abertura ao diálogo e a atuação ativa do aprendente. Essa perspectiva coaduna com os princípios apresentados da cultura *maker*, da mobilidade ubíqua e do hibridismo digital e com as contribuições de Freire em valorizar no processo educativo o diálogo problematizador, pois durante muito tempo e com a adoção de uma pedagogia tradicional dialogar em sala de aula referia-se a

[...] “controle da leitura” [...], do que não resulta nenhuma disciplina intelectual, criadora, mas uma submissão do educando ao texto, cuja leitura deve ser controlada. E a isto chamam, às vezes, de avaliação [...] Em verdade, não querem correr o risco da problematização, e se refugiam em suas aulas discursivas, retóricas, que funcionam como se fossem “canções de ninar”. [...]. adormecem a capacidade de crítica dos educandos. O diálogo e a problematização não adormecem ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador – educando vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra na interação. (FREIRE, 2011b, p. 70)

A dialogicidade, defendida pelo renomado autor, evidencia o potencial das interações entre quem aprende e quem ensina e de igual modo a ação docente da Educação do campo apoiada na interatividade vivenciada no ciberespaço pode colaborar para sua prática na sala de aula presencial/virtual e ressignificá-la. Pois,

Em sala de aula presencial ou virtual, o professor não é um contador de histórias. À maneira do design de software interativo, ele constrói um conjunto de territórios a explorar, não uma rota. Mais do que "conselheiro" ou "facilitador", ele converte-se

em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências (SILVA, 2012, p. 4)

Sob esta perspectiva, o docente ressignifica-se em **educadores voltados para o contexto das mídias**, aqueles que se apropriam das interfaces digitais “[...] não só para conhecer suas potencialidades e seus riscos, mas para conhecer e saber usar suas linguagens e códigos na perspectiva crítica de uma ampla aprendizagem que é hoje essencial na experiência de aprender [...].”(FANTIN; RIVOLTELLA, 2012, p. 71-72), pois favorece a autonomia e produção autoral discente, assumindo o protagonismo, uma vez que “[...] o mundo não é. O mundo está sendo [...] meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervêm como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente [...].” (FREIRE, 1996, p. 76).

Ademais, a autoformação docente sob a ótica da “Mídia e Educação” [...] entendida, em termos de uma prática contínua, requer um trabalho coletivo e participativo que perpassa todos os conteúdos do currículo escolar, articulando teoria e prática da realidade social, cultural, econômica e política (TAVARES, 2013, p.34) no contexto campesino. Assim, autoformar-se para o uso das mídias na prática educativa representa “[...] construir novas formas de educação voltadas para a apropriação criativa das tecnologias, sem deixar de construir conhecimento novo que fundamente a reflexão sobre as relações entre tecnologia e sociedade e, especificamente, uma sociopolítica dos usos[...].” (LAPA; BELLONI, 2012, p. 180-181) enquanto direito humano que emancipa.

Este cenário suscita o uso de “metodologias inovativas” conforme defende Filatro e Cavalcanti (2018, p.111-112). Metodologias capazes de inovar o que comumente já é realizado em sala de aula, através das tecnologias digitais e suas interfaces, com é o caso do DD apoiado em ODA para o Ensino Médio - EM da Educação do campo (SÁ; MENDES, 2018), daí a relevância dessa discussão, por priorizar atividades práticas e autorais (AMARAL; VELOSO; ROSSINI, 2018). É, acima de tudo, oportunizar visibilidade do potencial cultural e autoral dos sujeitos campesinos em apropriação das tecnologias digitais de forma crítica e consciente do seu papel na sociedade.

### **3.1.1 As configurações do Ensino Médio na Educação no/do Campo e seu currículo**

O Ensino Médio refere-se à última fase da educação básica no território brasileiro, referindo a Educação no/do Campo, às lutas ferrenhas dos movimentos sociais ao longo da história dos camponeses, contempla essa modalidade de ensino construir um currículo que valorize as vivências socioculturais da juventude camponesa e que dialogue com as



perspectivas contemporâneas de formação integral do sujeito e o preparo para o mundo do trabalho. As escolas rurais que ofertam o Ensino Médio foram marcadas pela trajetória histórica de fazer-se cumprir currículos prontos e fora de contexto.

É certo que essas lutas protagonizaram conquistas significativas para o Ensino Médio, determinado as orientações pedagógicas e curriculares, tais como

Ensino Médio (PCNEM), em 1999; as Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 2001; os PCN e o Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências humanas e suas tecnologias, em 2002; as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, em 2006; o Programa Ensino Médio Inovador, em 2009; as Matrizes de Referência do ENEM; e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 2011, que por intermédio do parecer CNE/CEB nº 5/2011 e da resolução CNE/CEB nº 2/2012, sinalizam para a necessária compreensão a se ter do eixo central da organização curricular do ensino médio: ciência, cultura, trabalho e tecnologia e do trabalho como princípio educativo. (OTTO; CAIMI; SILVA, 2014, p. 395-396).

É fato que muito ainda precisa ser efetivado na realidade das práticas educativas e dos currículos das Unidades Escolares do campo. Essa modalidade de ensino está voltada ao público jovem e/ou adulto, que pressupõe prosseguir com seus estudos ou finalizar nesta etapa o seu processo educativo. Aqueles que encerram os estudos permanecem no Campo ou migram para as zonas urbanas com perspectivas diversas de conseguirem um trabalho. Esse cenário pode ser reflexo de propostas curriculares que não oportunizam a valorização do sujeito do campo e sua cultura como objeto de transformação social. Vale ressaltar que o fato do jovem do Campo escolher não prosseguir com os estudos e permanecer no Campo representa algo efêmero, a questão em debate é quais conceitos de sujeitos emancipados foram construídos ao longo do seu processo educativo? a ponto de gerar tal escolha. Isso decorre devido à inferiorização destes sujeitos ao longo da sua trajetória enquanto estudante do campo. De igual modo

O conteúdo da escola é preliminarmente o conteúdo da vida, do meio social natural e social, sistematizado na forma de conceitos, categorias e procedimentos pelas ciências. No entanto, tal conteúdo não está desprovido de lutas e contradições. Se o conteúdo expresso nas bases das ciências é o conteúdo da vida em um outro nível de elaboração, seu domínio pela juventude não pode se dar fora da vida, fora do meio sem considerar suas contradições (FREITAS, 2011a, p. 159).

Arroyo (2013, pp. 76-77) chama atenção para a diversidade de sujeitos inseridos no contexto campesino e importância de didáticas contextualizadas no currículo.

Uma constatação é que os currículos e os livros didáticos são pensados como espaços de saberes, de conhecimentos e de concepções, deslocados de vivências da concretude social e política. Sobretudo, deslocados dos sujeitos humanos produtores dessas vivências sociais e dos conhecimentos. Estes aparecem em um vazio social,

produzidos e reproduzidos, ensinados e aprendidos sem referência a sujeitos, contextos e experiências concretas. Consequentemente as didáticas de seu ensino aprendizagem são abstratas, válidas para todo conhecimento e para todo aluno ou coletivo. Válidas para toda vivência, todo contexto social e cultural.

Para tanto, não cabe mais ações docentes voltadas para este estereótipo histórico, e sim práticas curriculares contextualizadas, reflexivas e que dialoguem com as aspirações dos sujeitos camponeses, a diversidade do ato de aprender e as exigências sociais formativas, para que ofereça a estes agricultores competir de igual modo no mercado de trabalho. Arroyo (2013, p.143) faz inferência acerca do anonimato dos sujeitos populares

[...] não se dão por ingênuo esquecimento, mas têm uma intencionalidade política, fazem parte dos processos políticos de segregação desses coletivos nos diversos territórios sociais, econômicos, políticos e culturais. Suas ausências nos centros tidos como produtores e transmissores únicos do conhecimento legítimo, do saber sério, válido, objetivo, científico que são as disciplinas e os ordenamentos curriculares é mais um dos mecanismos históricos de mantê-los ausentes, inexistentes como sujeitos sociais, políticos, culturais e intelectuais [...].

Nesse sentido as contribuições desse autor se voltam para uma mediação docente baseada nas transformações sociais em que estes estudantes estão inseridos, ainda que muitos jovens do campo não se apropriem do mundo tecnológico em seu cotidiano, mas socialmente estão vivenciando essas transformações e precisam aprender a lidar com este novomodo de vida, através do ofício da docência. Uma vez que

Os currículos e as didáticas podem se propor como dever do ofício da docência, que ao aprender a ler aprendam a se ler, que ao aprender ciências aprendam as explicações científicas sobre seu viver, que ao aprender história aprendam suas histórias e memórias, sua história na História, que ao aprender geografia aprendam os sem-sentido dos espaços precarizados, do viver sem-teto, sem-terra, sobreviver nas relações sociais-espaciais, na produção-apropriação do espaço em nossa história. Que aprendam os sentidos históricos de suas lutas por terra, moradia, vida [...]. (ARROYO, 2013, p. 284).

Em meio a tantas conquistas, ainda deparamos com discussões conscientizadoras da ação docente contextualizada e problematizadora (FREIRE, 2014) na Educação do campo.

Sob este prisma, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 em seu art. 2º assegura que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 2010, p. 8), o Ensino Médio é o período em que se consolida o preparo para o mundo do trabalho, uma vez que assegura ainda uma “[...] formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 2010, p.

20), sejam educandos com seriação corrente ou que obtiveram reprovação ou aqueles que interromperam por um tempo os seus estudos.

Na sequência e com muitos entraves, no que se refere ao Ensino Médio, esse passa por um momento de crise quanto aos princípios formativos voltados para o tecnicismo e manutenção de um ideário pedagógico mercadológico (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012), contrapondo as prepositivas iniciais da LDB/96 e com “[...] objetivos operacionais do ensino coerentes com padrões taylorista-fordista<sup>20</sup> de produção[...].” como afirma Ciavatta; Ramos (2011 p. 31). E foi através do Decreto 5.154/2004 que os pressupostos iniciais da LDB/96 retomam a cena e oportunizam aos jovens a possibilidade de escolher o Ensino Médio regular ou o ensino técnico profissional e suas observâncias legais quanto à formação para o trabalho e para vida em sociedade.

Entre as políticas públicas destinadas ao Ensino Médio, que representam uma conquista significativa e emancipadora da classe popular, destacam-se as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), por fazer inferências exclusivas a esta modalidade de ensino, assim como orientações quanto à “[...] organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.” (BRASIL, 2013, p. 4), destacando a oferta ao Ensino Médio à classe trabalhadora nos turnos diurno e noturno (BRASIL, 2013).

Parecia que tudo caminhava bem, até que o atual governo lança a proposta de reforma do Ensino Médio e propõe medidas que fazem parte de um retrocesso às classes trabalhadoras, por aderir na redação da Medida Provisória – MP 746 (2016), promulgada na Lei 13.415/2017, que o currículo em obrigatoriedade ofertará as disciplinas de Língua Portuguesa, Inglesa e Matemática, e as facultativas e não sequenciadas (determinar um período), Artes, Sociologia, Educação Física e Filosofia. As disciplinas elencadas intencionalmente como facultativas possibilitam discussões críticas e reflexivas do contexto político e social em que cada jovem estudante está inserido, é acima de tudo escancarar o monopólio do saber, além de negar à classe baixa condições para prosseguirem com seus estudos, bem como a sua formação social.

Em mais um momento da história, a classe trabalhadora sendo desafiada a continuar na resistência para assegurar direitos negados pela classe hegemônica. Esta realidade se insere para os coletivos populares das comunidades do campo, em que jovens lutam por conquistarem seu espaço no meio social e no mundo do trabalho de forma qualificada. Essas transformações supracitadas afetam a juventude de uma forma bem expressiva, pois segundo Motta; Frigotto (2017, p. 357) o escopo principal “[...] foi mostrar que se trata de uma 'reforma' contra a maioria dos jovens, cerca de 85% dos que frequentam a escola pública, [...]

é administrar a questão social, [...]”, uma vez que o conhecimento é uma arma de libertação e esse se realiza no diálogo, na troca com o outro e com o mundo. De sorte que Freire (1986, p. 122-123) diz que o diálogo “É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos.” emancipados.

Nesse sentido, Motta; Frigotto (2017, p. 363) acrescentam que a

[...] questão social, na perspectiva da teoria social crítica, como parte constitutiva das relações sociais capitalistas, indissociável das configurações assumidas pelo capital trabalho e pelas expressões ampliadas das desigualdades sociais, imprimindo relações de poder. [...] a teoria social crítica contrapõe a concepção conservadora de que a “questão social” e suas expressões — pobreza, desigualdade social, desemprego, etc. — são fenômenos autônomos, de responsabilidade individual ou coletiva ou governamental [...].

Diante do exposto, a juventude representa uma fase da vida e as transformações sociais vêm despontando nos jovens do campo novos sonhos, aspirações e qualidade de vida. Segundo Castro; Abramovay (2005, p. 42), é um [...] Período do ciclo da vida em que as pessoas passam da infância à condição de adultos e durante o qual se produzem mudanças biológicas, psicológicas, sociais e culturais que se realizam em condições diferenciadas, segundo as sociedades, [...] e a identidade desse sujeito.

Entende-se ainda a juventude como uma passagem entre a infância e a vida adulta, ciclo que vai dos 15 aos 29 anos de idade, pois “[...] vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente [...].” (DAYRELL, 2000, p. 40). Esse período da vida, no Brasil, é destacado oficialmente a partir da criação da Secretaria Nacional de Políticas de Juventude – SNPJ, Conselho Nacional de Juventude – CNJ, entre outros, porém existem ainda algumas controvérsias acerca do conceito de juventude, pois entende-se também como um estado de espírito, por engendrar-se no contexto cultural, por isso no que se refere aos jovens destaca-se por denominá-los como “condição juvenil ou cultura juvenil” (DAYRELL; CARRANO, 2014), atrelando-os às transformações da contemporaneidade, as quais se desenvolvem por meio de luta e resistência das classes excluídas socialmente.

Nesta fase da geração humana é o público que compõe o último ciclo da educação básica, o Ensino Médio, e nesse estágio da vida a educação lida com sujeitos da quarta revolução, a tecnologia, e, por conseguinte, jovens que nascem em um contexto social informatizado, digital e diverso, sendo possível estabelecer comunicação com o mundo na palma da mão. Michel Serres (2013), em sua obra POLEGARZINHA, desenvolve uma abordagem atual acerca dos sujeitos que compõem a sociedade moderna, os quais ocupam os espaços escolarizados, corroborando essa reflexão. O livro apresenta discussões acerca dos

jovens que compõem a modernidade e a facilidade que esses têm ao utilizarem seus polegares nos dispositivos digitais de informação e comunicação, a partir dessa evolução acelerada das tecnologias e da internet. São seres humanos virtuais, multiculturais e capazes de aprender de diferentes formas, e não só com as de outrora.

Com isso, a **escola**, ao analisar a realidade social da juventude e dos infantes, pode perceber claramente que não existe mais a noção de saber absoluto e exclusivo do professor, existem sim saberes múltiplos, seja de quem ensina como também de quem aprende. Ademais, o autor faz um alerta quanto à educação e à necessidade de pensar e reinventar as práticas e ações educativas dos estudantes cibernéticos. Essas transformações abarcam inovações e inserção da cultura digital nas propostas pedagógicas, a fim de emancipar o indivíduo em todas as esferas da sociedade.

O escopo desta discussão é apenas contextualizar os jovens e as transformações política, social, cultural, econômica e educacional em que estes se inserem. Com o mundo globalizado e o avanço acelerado das tecnologias e da internet, “Os jovens são os sujeitos que se veem mais cotidianamente afetados pela midiaticização em seus mapas de referências culturais e identitários [...]” (SOUSA, 2016, p.298), pois precisam ser alfabetizados digitalmente. Porquanto, de fato, é através da mediação docente que as transformações pedagógicas ocorrem e fazem parte de uma reflexão constante de sua prática no contexto que se efetiva, de modo que [...] Os educadores que aderem a esta posição sustentam que estamos diante de uma mudança de época e que é necessário organizar o ensino nos novos traços de produção dos saberes, como são a hipertextualidade, a interatividade, a conectividade e a coletividade (DUSSEL; QUEVEDO, 2011, p. 12).

Nessa perspectiva, em apropriar-se da linguagem digital no processo de aprendizagem, concebe-se que “A educação pode ser um fator de coesão social, se tiver em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um fator de exclusão social [...]” (DELORS, 2001, p. 54). “À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele [...]” (DELORS, 2001, p. 89), devido ao fato de o professor assumir na contemporaneidade o papel de facilitador e mediador do processo de aprendizagem.

Para tanto, debater construções de saberes dos jovens ou da condição juvenil dos camponeses sob os vieses da criticidade e reflexividade, a fim de proporcionar uma formação social, qualificada para o mercado de trabalho, assegura a efetivação das práticas docentes inovadoras mediadas pelas tecnologias digitais do mundo social midiático. Além do mais, colabora para uma Educação no/do campo que oportuniza a esses estudantes prosseguir com

os seus estudos, além de interagir e dialogar a partir da leitura de mundo (FREIRE, 2002), da sua identidade histórica e cultural e da participação em sociedade.

### **3.2 OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM – ODAs na Educação do campo e especificidades pedagógicas para o Ensino Médio**

Vive-se em uma era globalizada e de transformações sociais avassaladoras, a partir da expansão e inserção da internet e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs, conhecidas neste século como o mundo digital (PALETTA; MUCHERONI, 2015), exigindo de todos os setores na sociedade uma reestruturação quanto a adaptar-se a esse cenário mundial. No âmbito da educação, esta demanda não é diferente, pleiteia-se um tempo emergente e remoto nos dias atuais de reorganização das práticas pedagógicas e das metodologias aplicadas nas aulas, as quais evidenciem o “ciclo de aprendizagem” de maneira ativa e reflexiva.

Nesse viés, Paletta; Mucheroni (2015, p. 07) afirmam que o contexto digital e a elaboração deste ciclo envolvem “[...] os três processos de uso estratégico da informação - a criação de significado, a construção do conhecimento e a tomada de decisões - num ciclo contínuo de aprendizagem e adaptação. [...]”, pois assim espera-se motivar a autonomia do estudante camponês. Para Behrens (2009, p.84), o espaço escolar tende a ser um local de transformação e a apropriação dos aparatos tecnológicos digitais é uma realidade na conjuntura atual da educação. Um dos atores principais dessa adaptação na ação pedagógica é o professor, por contribuir para a elaboração de conhecimentos significativos dentro e fora da sala de aula. De sorte que as TDICs contemplam uma das concepções atuais da educação, segundo as discussões de Gadotti (2000) do aprender junto, conhecendo e experimentando, a partir da realidade e interação sociocultural dos educandos.

Lemos; Lévy (2011, p. 83) destacam que

O saber da comunidade pensante não é mais um saber comum, pois doravante é impossível que um só ser humano, ou mesmo um grupo, domine todos os conhecimentos, todas as competências; é um saber coletivo por essência, impossível de reunir em uma só carne. No entanto, todos os saberes do intelectual coletivo exprimem deveres singulares, e esses deveres compõem mundos [...].

Esses saberes coletivos da comunidade pensante se expressam em ambiente on-line mediante o cenário da Educação Aberta, composta por recursos de formatos variados de Objetos Digitais de Aprendizagem - ODAs, armazenados e disseminados em Repositórios Educacionais Abertos – REAs. A Educação Aberta objetiva “Fomentar por meio de práticas, recursos e ambientes abertos, variadas configurações de ensino e

aprendizagem, [...] reconhecendo a pluralidade de contextos e as possibilidades educacionais para o aprendizado ao longo da vida.”, conforme define Santana; Rossini; Pretto, (2012, p. 19), além de colaborar para a formação do sujeito.

Com isso, a **web 2.0** e as ações colaborativas que essa fomenta propiciam a crescente distribuição nas redes através da internet de conteúdos, surgindo questionamentos acerca dos direitos autorais das produções científicas, assim como as licenças abertas para o seu uso (AIRES et. al., 2017). Diante disso, surgem debates voltados para a criação de políticas públicas que abarquem a legalidade do uso/reuso desses ODAs, deste modo e a partir desses impasses a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO (2011) adota essa temática a fim de democratizar a educação no âmbito global, promulgando o termo Recursos Educacionais Abertos - REAs. Em contribuição, os autores Santana, Rossini; Pretto (2012, p.13) fazem inferência ao contexto aberto desses recursos, segundo eles “É aberto porque é livre, como liberdade, é aberto porque permitem outros voos e outras produções, é aberto porque permite a remixagem e, em última instância, é aberto porque entende a diferença como um valor a ser enaltecido [...]”, uma vez que personaliza-se e contempla-se a diversidade dos sujeitos e seus modos de aprender (PIEDRA et al., 2016).

Ao se referir às licenças abertas de uso dos REAs, destaca-se a **Creative Commons - CC**, que se evidencia entre as licenças abertas consolidadas a mais acessível, por licenciar conteúdos de todos os formatos, além de ser adaptável, “[...] flexível ou em domínio público para que outras pessoas possam fazer uso ou modificações sem problema com direitos autorais [...]” (SERRA; OKADA, 2014, p. 3), devido às possibilidades de duplicarem-se através de *download*. Outro fator que envolve a criação desses Repositórios em ambientes digitais é a liberdade de acesso em rede e as possíveis contribuições das construções científicas na elaboração do conhecimento escolar. Os REAs destacam-se pelos princípios de autonomia dos cinco Rs, conforme aponta Wiley (2014), e são eles: **reter**, destina-se ao armazenamento, as réplicas do mesmo conteúdo; **reutilizar**, refere-se ao seu uso e reuso de um determinado ODA em situação diferenciada presencial ou on-line; **rever**, nesse quesito se torna possível adaptar ou modificar um conteúdo, acrescentar informações, vincular a outros formatos, entre outros; **remixar**, destina-se a edições de informações abertas a fim de recriá-lo; **redistribuir**, aplica-se à disseminação do resultado final das recriações ou até mesmo ao formato original com múltiplos sujeitos.

Frente a isso, esses recursos são capazes de serem armazenados em blocos ou categorias de conhecimento, formando uma teia conectando pessoas distintas e de realidades divergentes, com intuito de atender às necessidades de um número expressivo de sujeitos no

percurso da construção de conhecimento (ROSSINI, 2014). Corroborando Rossini, autor que infere que essas “[...] Práticas abertas ajudam a abrir a "caixa preta" da educação, para que todos os atores envolvidos (pais/responsáveis, gestores, alunos, etc.) possam compreender e adotar uma postura crítica diante dos processos de ensino e aprendizagem.”(AMIEL, 2012, p. 29), por mobilizar o pensamento crítico e a aprendizagem colaborativa.

Destarte, após contextualizar um pouco acerca dos REAs, como espaço de materialização dos ODAs, serão destacados ainda conceitos, tipos e potencialidades pedagógicas desses ODAs na prática docente e como esses podem contribuir para a emancipação social dos sujeitos camponeses. Inicialmente, destaca-se o fundamento do uso dos ODAs na prática educativa, uma vez que, concordando com Audino; Nascimento (2010, p. 141), “[...] são recursos capazes de proporcionar, mediante a combinação de diferentes mídias digitais, situações de aprendizagem em que o educador assuma o caráter de mediador e o aluno o caráter de sujeito ativo dentro do processo de ensino e aprendizagem [...]”, a condição ativa do aprendente representa o seu protagonismo, a produção autoral e criativa do sujeito.

É válido ressaltar que a literatura apresenta os termos OA e ODA e conceitos divergentes (ALEXANDRE, 2017). O primeiro refere-se a um contexto de objetos de aprendizagem amplo que engloba digital e não digital (Wiley, 2000), já o segundo faz um recorte ao contexto digital e midiático reconhecendo que se apresentam intencionalidades pedagógicas no uso/reúso, criação/recriação numa era da interatividade e da colaboração na *web*, ocorrendo de todos para todos na cibercultura (LEVY, 2010).

Outra crescente do cenário digital são as mídias sociais, as quais são disseminadoras e plataformas de criação de muitos ODAs, definidas por Recuero (2011, p. 01) como “[...] aquela ferramenta de comunicação que permite a emergência das redes sociais [...]”, além de um espaço que “[...] permite a apropriação para a sociabilidade, a partir da construção do espaço social e da interação com outros atores. Ela é diferente porque permite essas ações de forma individual e numa escala enorme. [...]” a partir do apoderamento dos sujeitos. É esta interação que os aponderam reverbera-se nas características históricas do sujeito que são a curiosidade e criatividade, em que através destas, os sujeitos ao longo da vida ressignificam-se em sociedade. De modo que, essas características encaminham o ato de aprender por intermédio daquelas ações que despertem interesse e sentido para vida dos estudantes (MORA, 2013).

Em continuação, são variadas as plataformas digitais de interações/conexões em redes colaborativas, principalmente depois do avanço das tecnologias digitais e dos dispositivos móveis, acessíveis a uma grande parcela de indivíduos em todo o mundo, como *tablets*,



*smartphones, notebooks*, entre outros. Nessas plataformas transitam linguagens digitais e textos multimodais (KNUPPEL, 2016) que podem favorecer a construção de saberes, pois fomentam aspectos pedagógicos, como a criatividade, a difusão de conteúdos, compartilham informações, mobilizam saberes, estabelecendo relações em todas as esferas (sociais, políticas, econômicas, culturais, educacionais), a exemplo:

**Google** (canal de busca, plataforma de comunicação e interação através de e-mail (cria-se um perfil), disseminação de conteúdo, entre outros).

**YouTube** (criado inicialmente como canal de acesso a conteúdo, porém atualmente funciona como instrumento de difusão e interação colaborativa).

**Blogs** (canais de publicações cooperativas e interativas).

**Facebook** (rede social na qual circulam informações e se gera um perfil gratuito, textos, vídeos, fotos, criação de grupos, comunidades, canal de relacionamentos e entretenimento, conversações entre amigos por *lives* e videoconferências e outros).

**WhatsApp** (rede social com ferramentas capazes de receber e transmitir conteúdos, fotos, transmissões em tempo real em conversações entre amigos, circulam textos, vídeos, entre outros).

**Instagram** (rede social de relacionamentos e compartilhamento de fotos e conteúdos).

**Twitter** (com algumas restrições de palavras funciona como um *Weblog* e circula uma gama de conteúdos), entre outros.

Isto posso é no contexto das mídias sociais digitais que os Objetos Digitais de Aprendizagem – ODAs se consubstanciam, devido à (re)criação autoral individual e coletiva dos atores nas redes, sendo esse o foco desta discussão. Assim, os ODAs possuem conceitos e características que podem suscitar uma aprendizagem com produção de sentido (LIBERALI, 2009) para a vida humana e em sociedade. De modo que produzir sentidos se realiza numa ação dialógica, subjetiva e constante com as vivências sociais e se estabelece na visão Liberali (2009, p.105) “[...] como um aspecto da consciência, que pode ser o caminho pelo qual significados que são historicamente estabelecidos são interiorizados e exteriorizados por cada indivíduo [...]”. Além de reconhecer a subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo educativo (OLIVEIRA; GONZÁLEZ REY, 2019) e oportunizar a ruptura de paradigmas.

Nesse sentido, romper estereótipos e conduzir a aprendizagem de forma reflexiva, optando por inserir os ODAs na Educação do Campo - EC, enquanto suporte pedagógico arraigado de potencialidades, pois os autores Silva, Leite e Catapan (2010, p. 82) afirmam que esses objetos “[...] podem auxiliar e promover a autonomia [...]. Fornecendo alternativas de construção de novos conhecimentos, possibilitando descobertas diferentes [...], podendo

tornar mais rica e significativa a aprendizagem [...]”, contribuindo para motivar o trabalhar coletivamente, se pensadas quanto a construir grupos de estudos colaborativos.

Diante disso, a literatura apresenta alguns conceitos acerca dos ODAs, os autores Silva; Leite; Catapan, (2010, p. 94) seguem definindo-os como “[...] recursos didáticos na forma de arquivos digitais, imagens, vídeos, referências a sites ou outros materiais que possam ser usados como suporte para as aulas ministradas [...]”, os quais servem para motivar o sujeito, além de serem lúdicos. Corroborando, Wiley (2000, p.04) acrescenta que um ODA é

Qualquer coisa que pode ser disponibilizada através da rede sob demanda, sendo isto grande ou pequeno. Exemplos de recursos digitais, reutilizáveis pequenos incluem imagens ou fotografias digitais, fluxo de dados ao vivo (como registros de ações), fragmentos de áudio e vídeo ao vivo ou prégravados, pequenos pedaços de texto, animações e pequenas aplicações disponibilizadas na web como uma calculadora em Java. Exemplos de recursos digitais reutilizáveis maiores incluem páginas da Web inteiras que combinam texto, imagens e outra mídia ou aplicações para demonstrar experiências completas, como um evento instrucional completo [...].

Nessa lógica, os recursos construídos e distribuídos na *web*, denominados ODA, são armazenados em REA de acesso fácil e gratuito (PARREIRA et al, 2018), quer sejam por docentes ou discentes, na plataforma de busca *Google*. Os repositórios digitais são compreendidos ainda como canais *on-line* que abarcam uma gama de conteúdos diversificados em todas as áreas do conhecimento e em formatos variados, seja um vídeo, uma imagem, uma tirinha, um jornal, uma capa de revista, textos, uma música, um poema, entre outros. Conforme abordam Gitahy et al. (2015, p. 1491) “[...] São considerados conteúdos abertos, materiais disponíveis na internet sob licença específica [...] com características de auxílio no processo de ensino e de aprendizagem.”. Além do mais, podem ser vistos como uma forma de ampliar a EC devido à abertura que essa plataforma apresenta em escala temporal e espacial e a fim de proporcionar o ato de ensinar e aprender mais rico e alcançar uma educação de qualidade. Como aborda Santana, Rossini e Pretto (2012, p. 18), “[...] é uma tentativa de buscar alternativas sustentáveis para algumas das barreiras evidentes no que tange ao direito de uma educação de qualidade. [...]” e emancipada.

Outro ponto a se destacar dos ODAs é a possibilidade de produção autoral dos aprendentes da EC e a contribuição em disseminar conteúdos nesses repositórios, como também no *YouTube* e nas redes sociais de relacionamentos. Igualmente, criar objetos digitais a partir das especificidades da região destes sujeitos e sua cultura, gerando assim aprendizagens múltiplas em cada indivíduo que acesse.

A comunidade do campo é viva(PARENTE, 2014) e rica em artefatos culturais que podem ir além da construção de conhecimento no espaço escolar e precisa cada vez mais de

educadores dinâmicos e críticos para fortalecer os artefatos socioculturais presentes nas ambiências rurais. A prática pedagógica inovadora e colaborativa vinculada ao uso das TDIC pode fomentar nos estudantes as organizações mentais para produção de argumentos e gêneros discursivos (BAKHTIN, 2011). É certo que o uso das ferramentas que circulam na mídia como aponta Lima Jr. (2005, p.45) “[...] ampliam as possibilidades de relacionamento entre os sujeitos e objeto do conhecimento [...]”. De mais a mais, pode internalizar um aprendizado que provoque significados para toda a sua existência social.

### **3.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA COLABORATIVA na Educação no/do Campo, caminhos possíveis.**

De mais a mais, na atual conjuntura social do uso da internet e em todos os arcabouços informacionais e comunicacionais existentes, emerge a necessidade do docente reinventar-se quanto à prática pedagógica. Nesse século, existem vários métodos e mecanismos que podem auxiliar professores e educandos no percurso de ensinar e aprender, além de desencadear uma fluidez na leitura de mundo, arraigada de criticidade. Entre eles, estão os Objetos digitais de aprendizagem, os quais alavancaram no meio social, nas mídias, por meio da internet, e que propiciam descobertas valiosas que podem produzir sentido na vida do ser humano.

Desta forma, ao utilizar métodos variados para produzir e expandir o saber, a partir da interação com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs, vincula-se a prática pedagógica, a partir da adoção de uma abrangência metodológica no processo de ensinar substituindo o fazer docente de ações tradicionais por fazeres inovadores e colaborativos, valorizando a construção histórico-cultural dos aprendentes da Educação do Campo - EC. Pois, é “[...] indiscutível o fato de que a internet, no contexto educacional, é uma importante difusora da educação *on-line* por sua diversidade de ferramentas de interação [...]” (OGLIARI; SOUZA, 2012, p.4) e construções colaborativas em rede.

Em se tratando das possibilidades de apropriação das TDICs no espaço escolástico, um ponto importante a destacar é o papel essencial do professor, pois esse pode imprimir concepções que fomentem aprendizagens colaborativas, de modo que é ele que gere os caminhos necessários quanto à formação inicial ou continuada da ação pedagógica, mediante experiências e vivências do cotidiano escolar e a realidade sociocultural dos sujeitos educativos. Sobre isso, Macedo (2011, p.143) aborda que

[...] a consciência das suas necessidades de formação dialogam criticamente com os diferentes contextos de interesse formativo, com os diferentes aportes teóricos, com as diferentes políticas e propostas de ação, com aqueles que precisam do seu trabalho, para, com seus pares, reflexivamente, decidir sobre suas necessidades, sobre como fazer a gestão dos seus inacabamentos [...].

Assim, essas nuances propiciam o reconhecimento de que a formação docente é um ato contínuo e necessário. Ademais, atualmente na sociedade, vive-se em interação constante com o ciberespaço, o que demanda pensar no fazer docente e em atos formativos apoiados nos recursos digitais presentes nas mídias e na *web*, a fim de favorecer o percurso da aprendizagem em interatividade com os contextos e textos atuais.

Os contextos inserem-se no processo de construção de conhecimentos, a partir da valorização das vivências dos sujeitos e dessas relações estabelecidas em sociedade, de maneira que esses contribuem de maneira considerável no encadeamento da aprendizagem. Já os textos, nesta discussão, referem-se aos multimodais, os quais circulam nos ambientes digitais e podem fazer parte da reflexão crítica, da realidade histórica dos sujeitos e das experiências vivenciadas ao longo da história da humanidade. Ambos, presentes nos ambientes escolares da EC e na vida dos camponeses, usados pedagogicamente e explorados criticamente, constituem um arcabouço de saberes, de letramentos plurais (PESCADOR, 2016), os quais colaboram para a elaboração de novos discursos. Pois, segundo Rojo (2004b, p. 1-2),

[...] escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras [...].

Desta forma, as conexões/interações com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs e conseqüentemente nas mídias sociais, assim como as contribuições dessas na aprendizagem no âmbito da Educação do Campo - EC, constituem-se uma das perspectivas atuais da EC, que é a inserção da cultura digital presente na sociedade e no fazer pedagógico, pois lida-se com outros sujeitos (ARROYO, 2013b), com configurações sociais ressignificadas a partir das tecnologias digitais.

Ao tratar das configurações sociais de cultura midiática que se instaurou na era globalizada, é necessário pensar na autoformação docente voltada para esse contexto emergente das TDICs enquanto ferramenta inovadora e colaborativa. É válido ressaltar que a autoformação está imbricada na concepção de que cada professor apreende a prática pedagógica e seus princípios formativos, pois, segundo Deus e Mendes, (2011, p.142), “[...] a prática pedagógica dos professores tem relação direta não só com sua formação, mas também com fatores internos e externos que constroem, no seu imaginário, suas concepções acerca do processo educativo [...]”, de maneira que os desdobramentos das esferas sociais da atualidade de forma reflexiva conectam-se e interagem com as práticas educativas fomentando

aprendizagens.

Sobre esse prisma, vale considerar que conduzir uma autoformação com vista ao desenvolvimento de competências digitais é entender a importância da

[...] construção de outros saberes necessários para o bom desenvolvimento das práticas docentes. E assim, passamos a perceber, que já não são mais suficientes os saberes científicos e pedagógicos (escolares) na carreira docente, mas devemos verificar a necessidade de uma formação que contemple também os saberes digitais, para facilitar o processo de explanação do conteúdo visto em sala de aula, e que já não é o suficiente para a formação intelectual do indivíduo (OLIVEIRA; PEREIRA, 2018, p. 3).

Nessa direção, as discussões acerca da autoformação mantêm a docência em constante atualização, capaz de formar sujeitos críticos e criativos, e, por conseguinte, o docente vai formando-se enquanto profissional de maneira mútua. De modo que são as vivências em sala de aula (JOSSO, 2004) que aprimoram a ação docente. Há ainda uma compreensão do educador como aprendiz, gestor da aprendizagem, autônomo, facilitador do processo de ensino e da aprendizagem (ABRAHÃO; FRISON, 2012). Pois, o ato de ensinar se desenvolve num sistema complexo que envolve o eu, o outro e o meio no qual esses se inserem (PINEAU, 2010), além de múltiplo e de mudanças aceleradas e constantes, havendo assim a necessidade de a formação do educador ser contínua.

Dessa maneira, os resultados esperados são profissionais docentes ativos, interativos em suas práticas pedagógicas, com ações motivadoras, integrados diretamente com o contexto sociocultural, assim, à medida que ensina-participa-aprende. Conforme destaca Pires et al. (2011, p. 45), a mediação se realiza através de ação “[...] dinâmica, que estimula a competência do pensar, [...], que provoca o questionamento e estimula a argumentação, que faz o aluno-professor mergulhar na realidade, no concreto, na vida da sala de aula [...]” e colabora para a emancipação e o protagonismo do estudante.

Nesse sentido a era contemporânea evoca o docente pensar nas estratégias e metodologias de ensino que seja capazes “[...] cria contextos, cenários e condições que oferecem melhores ou piores condições de aprender [...]” (GÓMEZ, 2015, p. 157). Ademais este autor acrescenta que,

É desejável que essa criação se apresente na forma de: Uma configuração diversificada de espaços multiuso e tempos flexíveis a serviço dos projetos de aprendizagem: espaços de trabalho individual e estudo, espaços de trabalho em grupo e espaços de comunicação, exposição, discussão e debate. São necessários ambientes diversificados, polivalentes e ricos em recursos didáticos e humanos. Isso significa romper as fronteiras entre a escola, a cultura, a sociedade e abrir e integrar a escola à sociedade, de modo que se possa tirar proveito da riqueza cultural da família e da sociedade: voluntários, famílias, aposentados, profissionais, etc (GÓMEZ, 2015, p. 161)

Em continuação, Freire (2006, p. 69) diz “[...] a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores, que buscam a significação dos significados.”. Para tanto, nesta última inferência, Gadotti (2000, p. 251) destaca que essa busca abrange o “[...] desenvolvimento integral da pessoa: inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação e criatividade e iniciativa [...]”. E, assim, acredita-se ser possível educadores construírem a sua pedagogia como base no paradigma emergente, em que as práticas educativas conduzam a aprendizagem num viés inovador e colaborativo.

O paradigma emergente gira em torno da mediação tecnológica embasada numa ação docente na sociedade atual e há, portanto, possibilidades do educador mediar a aprendizagem em referência à prática pedagógica baseada na teoria socioconstrutivista (VIGOTSKY, 2007). E, assim, fornecer metodologicamente ferramentas colaborativas, ampliar o potencial do aprendiz da EC e mediar estímulos advindos do meio social, contribuindo para motivá-los, característica peculiar do ato de aprender. A motivação é a “válvula motor” de

[...] um dos objetivos primordiais de todo processo educativo é promover plenamente a autonomia e o amadurecimento do educando. [...] o indivíduo deverá chegar a ser seu próprio mediador e adquirir uma total autonomia e independência em relação ao professor mediador (TÉBAR, 2011, p.107).

A mediação voltada para formação autoral preza uma independência cognitiva através de ações inovadoras, as quais colaboram para a aprendizagem significativa. Além de compreender que “[...] cada aluno aprende no seu próprio ritmo e necessidade e também aprende com os outros grupos [...]” (MORAN, 2015, p. 15) e, a partir disso, amplia-se o trabalho coletivo, a construção mútua de saberes, de forma dinâmica e participativa. De modo que o ato de “[...] construir conhecimentos implica numa ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas [...]” (REGO, 2008, p.110).

Desta maneira, Tebar (2011, p.96) acrescenta que

Com a mediação, podemos superar o egocentrismo, ensinamos a buscar significados a partir de uma aprendizagem adaptada, coerente com seu saber, sua capacidade e suas possibilidades de aplicação. O educando deve compartilhar do porquê, para analisar a importância daquilo que diz ou faz e descobrir seu verdadeiro significado [...].

Nessa ótica, de uma aplicação prática do saber, entende-se a importância do diálogo de uma prática pedagógica inovadora e colaborativa apoiada no potencial das TDICs, por ser um

meio de criação e produção autoral, preparando os discentes para a vida. E nesse contexto a legislação destaca no art. 5º, inciso VII das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o quanto as mídias podem apoiar-se na prática docente, pois o educador pode “[...] relacionar as linguagens dos meios de comunicação à Educação, nos processos didático-pedagógicos [...]” (BRASIL, 2006, p. 02), com intencionalidade de uma aprendizagem significativa. Arruda (2009, p. 20), corroborando as diretrizes,

[...] a informática e a internet trazem consigo uma nova lógica e postura diante da aprendizagem completamente distinta das anteriores, afinal, a relação espaço-tempo apresentada pela escola é limitada àquele espaço físico, ao passo que essas novas tecnologias rompem as possibilidades comunicativas e de formação a partir do desaparecimento das fronteiras físicas e espaciais.

Desta forma, conteúdos variados circulam em redes de colaboração e em trocas individuais e coletivas nos espaços midiáticos digitais e, para tanto, a figura do professor é de fundamental importância para mediar e facilitar a aprendizagem crítica e inovadora, a partir das linguagens multimodais (contemplam modos diversos) presentes nos Objetos Digitais de Aprendizagem – (ODAs). A mediação pode ocorrer por formatos de interação com práticas diversificadas (ANTUNES, 2014), por estímulos emancipadores imbricados na prática docente e por adoção de metodologias de ensino, em que a intencionalidade pedagógica reflita na autonomia e ação protagonista do estudante. Além do mais, esses formatos de interação se apropriam de metodologias ativas (MORAM, 2017), as quais colocam o aluno no centro da aprendizagem, sobre a centralidade dos alunos nas ações didáticas, “[...] envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas, [...]” (VALENTE, 2018, p. 27)

Os formatos de interação referem-se na atualidade aos contextos supracitados da Educação On-line – EOL e estão envoltos em discussões acerca do ensino remoto, ensino híbrido ou o presencial com uso das TDICs. Esses formatos possibilitam o diálogo com os itinerários formativos tão discutidos nas novas propostas curriculares voltadas para o Ensino Médio- EM. Com isso, o Ensino Híbrido – EH oportuniza o uso de um conjunto de ODA em vários modelos.

Destarte, as metodologias ativas “[...] têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor.” (BERBEL, 2011, p.28), pois envolvem as experiências criativas/curiosas dos alunos em ambientes *online* e diálogos das teorias com a prática social e cotidiana. Essas metodologias se classificam nas perspectivas da colaboração e da cooperação. Aquelas voltadas para colaboração são: Aprendizagem Baseada

em Problemas (Problem-Based Learning – PBL), Problematização Aprendizagem Baseada em Projetos (Project-Based Learning), Aprendizagem Baseada em Times (Team-Based Learning – TBL), Instrução por Pares (Peer-Instruction), Sala de Aula Invertida (FlippedClassroom). Já as destinadas à cooperação são: Jigsaw Divisão dos Alunos em Equipes para o Sucesso (Student-Teams-AchievementDivisions – STAD), Torneios de Jogos em Equipes (Teams-Games-Tournament – TGT), Jigsaw Divisão dos Alunos em Equipes para o Sucesso (Student-Teams-AchievementDivisions – STAD), Torneios de Jogos em Equipes (Teams-Games-Tournament – TGT), conforme destacam estes autores (SOARES; BOTINHA; NOVA; SOARES; BULAON, 2018, p. 107). Os métodos de ensino inovadores contribuem para práticas pedagógicas interdisciplinares, além de possibilitarem uma ligação de saberes disciplinares (ALVARENGA et al., 2015)

E mais

Os métodos ativos surgem como uma proposta de atitudes e procedimentos que devem ser levados a cabo com o intuito de que alunos e professores possam ter o máximo controle sobre seus processos de ensino e aprendizagem e um melhor aproveitamento destes. A prática baseada em métodos ativos tem em seus objetivos conduzir o aluno no caminho de construção do seu próprio conhecimento, tornando-o, por consequência, sujeito autônomo, crítico e reflexivo. (COELHO, 2017, p. 179)

Diante do exposto, no Ensino Médio esses métodos ativos servem de motivação no processo de aprendizagem dos jovens e oportunizam diálogos e inserção das interfaces digitais. Com isso, os métodos alinham-se às modalidades atuais de ensino.

A modalidade Ensino Remoto Emergencial – ERE insere-se na educação brasileira e em todo o mundo, devido à pandemia da covid-19 (2020), deslocaram-se as aulas presenciais para plataformas on-line, priorizando o distanciamento físico e “[...] vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, [...], que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais [...]” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 8). E, assim, as escolas lidam com duas realidades: adequar situações didáticas para não tornar as aulas on-line maçantes e um quantitativo de alunos que não possuem acesso em seus lares à internet, na educação do campo principalmente. Quanto à primeira, buscou-se recorrer a novos rumos do ato de planejar, além de uma busca por competências digitais docentes, a fim de lidar com as plataformas/sala de aula virtual e os momentos síncronos e assíncronos, são elas *Meet*, *Zoom*, *Microsoft Teams*, entre outros. Já quanto à segunda, as instituições passaram a disponibilizar atividades impressas.



Outra modalidade de ensino nesse contexto e formato de interação é o Ensino Híbrido – EH (blended learning), o qual teve seu início nos Estados Unidos e Europa, a fim de conter um número expressivo de alunos que evadiam dos cursos à distância e, por conseguinte, expande-se mundialmente no contexto das metodologias ativas. Além de pedagogicamente o EH promover ação discente como ator da aprendizagem, mesclando ambientes presenciais e on-line, desenvolvendo diversas competências (MORAN, 2017). Essa modalidade de ensino precisa considerar que sala de aula e ciberespaço se encontram imbricados, no intuito de ampliar saberes mediados por tecnologias digitais, de modo que um não substitui o outro, e sim coadunam em prol da aprendizagem, conforme destaca Emílio Neto (2017).

Além do mais, sobre o blended learning,

Entende-se por essa abordagem como sendo um processo de intersecção entre técnicas de aprendizagem convencionais e virtuais, apoiadas pelas tecnologias interativas. Em outras palavras, há uma combinação do aprendizado online com o offline, em modelos que mesclam momentos nos quais os educandos estudam sozinhos (virtual), com outros em que a aprendizagem se dá na forma presencial. Além disso, tem-se uma valorização da interação entre pares e entre aluno e professor mediador [...]. (SOUZA, 2015, p. 44).

Muitos questionam acerca da quantidade de ODAs disponibilizados no EH, porém esse modo de ensinar valoriza a hibridização digital e colabora para a personalização do ensino, compreendendo que os jovens estudantes aprendem de formas distintas e diversos determinados conteúdos. Uns são mais imagéticos; outros preferem áudios; outros, vídeos, etc., por isso é importante montar uma biblioteca virtual no ambiente on-line, em que se aborde o mesmo assunto, porém com ODAs diversos (MORAN, 2018). Pois, é um espaço em que “[...] a flexibilidade, a mistura e o compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo [...]” (MORAN, 2018, p. 4).

O EH se apondera das metodologias ativas – MA e uma delas é a Sala de Aula Invertida - SAI, conhecida ainda como *Flipped Classroom*, que se realiza na plataforma *Classrom*, que quer dizer sala de aula e que se apoia nas redes sociais. Na perspectiva da sala de aula invertida,

[...] o conteúdo e as instruções recebidas são estudadas online, antes de o aluno frequentar a aula, usando as TDIC, mais especialmente, os ambientes virtuais de aprendizagem. A sala de aula torna-se o lugar de trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo e laboratórios. No entanto, o fato de as atividades que o estudante realiza online poderem ser registradas no ambiente virtual de aprendizagem cria a oportunidade para o professor fazer um diagnóstico preciso do que o aprendiz foi capaz de realizar, as dificuldades encontradas, seus interesses e as estratégias de aprendizagem utilizadas. Com base nessas informações, o professor,

juntamente com o aluno, pode sugerir atividades e criar situações de aprendizagens totalmente personalizadas. (VALENTE, 2018, p. 27)

Em contribuição para a SAI, Moura (2014, p.1) acrescenta que essa “[...] tem vindo a ganhar destaque na educação. [...] nas novas aprendizagens, os alunos passaram a realizar atividades e a solucionar problemas na aula. [...] estimulando a diferenciação da resolução de exercícios, de trabalho de grupo e de atividades criativas na aula [...]”, favorecendo a autogestão da aprendizagem e mão na massa. Isso decorre devido ao fato de o EH ter o tempo casa (em que o aluno gerencia sua aprendizagem mediante os conteúdos disponibilizados na plataforma *Classrom*) e o tempo escola (os conteúdos são estruturados em atividades práticas grupais, dialogadas, individuais, entre outras.), envolvendo discussões bem mais amplas, porém para este estudo serão observados apenas alguns desses princípios da SAI voltados para a construção de saberes, tais como autogestão, autoria, autoavaliação, etc.

Na sequência dos formatos de interação, está o presencial com uso das TDICs, assim como os anteriores, esse pode acontecer mediante as interfaces dos *smartphones* e ou *Chromebook*, a partir da metodologia mão na massa fomentada pela cultura *maker*. Vale ressaltar que, atualmente, uma interface que proporciona a efetivação desse formato de interação são os *Chromebook* presentes em muitas escolas públicas desde 2017. Através destes, os alunos podem exercitar sua criatividade e construir ODAs diversos mediados por sequências didáticas voltadas para a colaboração em rede, favorecendo a disseminação de sua cultura e costumes nas plataformas midiáticas, além de oportunizar a outros conhecerem a riqueza histórica da comunidade em que estão inseridos.

Nessa perspectiva da colaboração em rede e de práticas abertas e autorais a educação do século XXI perspectiva caminhar. De maneira que, no presente tempo, a educação formal está lidando com a pandemia causada pela covid-19, o que de forma emergente deslocou as aulas presenciais para ambientes on-line mediados por tecnologias digitais. Apesar de há muito se discutir acerca da inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs, em muitas práticas docentes na atualidade havia resistência e/ou pouca simpatia quando pensadas para fins educativos. Muitos professores tiveram que vencer paradigmas e apropriar-se das TDICs, a fim de dar continuidade ao processo educativo dos estudantes, e esta realidade foi vivenciada também na Educação do campo.

### **3.3.1 Elementos substanciados da tessitura de um desenho didático apoiado em ODA**

Desta maneira, o **Quadro 04** a seguir demonstra-se uma síntese dos elementos substanciados da tessitura de um desenho didático apoiado em ODA para o Ensino Médio da Educação do campo a partir do referencial adotado.

**Quadro 04** - Elementos substanciados da tessitura de um desenho didático apoiado em ODA

<b>Elementos substanciados da tessitura de um desenho didático apoiado em ODA.</b>			
<b>Categoria</b>	<b>Referência</b>	<b>Elementos substanciados</b>	<b>Aspectos Conceituais</b>
<b>EXPANSÃO DA WEB</b>	(TELLES, 2010; AIRES et. Al, 2017; SANTAELLA, 2013; SILVA, 2013).	<b>ATOR-REDE/ATOR PARTICIPATIVO</b>	Abriam-se espaços nos ambientes on-line para seus usuários se movimentarem em <b>colaboração, participação, interagindo</b> com ferramentas variadas de <b>criação/recriação de conteúdo</b> , por meio da internet, em que a expansão da web possibilita a <b>comunicação em massa</b> , rompe as fronteiras de tempo e espaço e exige dos sujeitos o desenvolvimento de novas <b>competências e habilidades digitais</b> no âmbito profissional, as quais contribuem para formar indivíduos <b>criativos, inovadores, comunicativos, aptos a resolver problemas</b> , assim como noções técnicas para interagir no contexto dos ambientes online.
		<b>TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO - TIC</b>	Através da evolução tecnológica e digital, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação emergem no âmbito social oportunizando aos usuários apropriarem-se do ciberespaço, estabelecendo uma nova cultura de relações em sociedade, além de propiciar reflexões críticas a partir das interações sociais nas mídias.
		<b>MOBILIDADE UBIQUA</b>	Tornou-se possível a partir da inserção dos <b>dispositivos móveis</b> na sociedade conectados à internet, tais como <i>smartphones, tablet, notebook</i> , entre outros, tornando as experiências dos usuários ainda mais interativas, ultrapassando os limites de tempo e espaço. Essas experiências “[...] tomam forma quando não se precisa mais sair do mundo físico e entrar no mundo digital [...].” (SILVA, 2013, p.128) conectados à internet sem fio.
<b>EDUCAÇÃO ON-LINE - EOL</b>	(SANTOS; CARVALHO; PIMENTEL, 2016; SANTOS, 2015)	<b>CIBERCULTURA</b>	Está imbricada em princípios <b>emergentes da cibercultura</b> , os quais diariamente motivam seus usuários a aprofundarem-se cada vez mais na <b>interatividade proporcionada por aplicativos (app), redes sociais, jogos, blogs, etc.</b> , conectados em rede e a milhares de pessoas e a sua essência no movimento da cibercultura e no contexto sociotécnico das mídias sociais digitais.

		<p><b>PRINCÍPIOS DA EOL</b></p>	<div data-bbox="890 203 1177 427" data-label="Diagram"> </div> <p>Os princípios da EOL giram em torno da aprendizagem colaborativa, interatividade, criação e cocriação, ambientes híbridos diversos, mediação docente e curadoria de conteúdos, atividades práticas que valorizem a autonomia e o conhecimento se apresenta como obra aberta, dinâmica e flexível.</p>
<p><b>PLANEJAMENTO</b></p>	<p>(LIBANELO, 2013; LIBÂNELO; ALVES, 2012)</p>	<p><b>BNCC</b></p>	<p>A Base Nacional Curricular Comum – BNCC é um documento de referência na elaboração de currículos em todo o território nacional. As unidades de ensino podem de forma autônoma adequar seus currículos, suas metodologias, sua atuação didático-pedagógica e avaliativa, além de considerar a diversidade cultural dialogando de forma interdisciplinar. Está contido nas competências e habilidades gerais e específicas, a fim de nortear o percurso das propostas didático-pedagógicas.</p>
		<p><b>PPP</b></p>	<p>O Projeto Político-Pedagógico - PPP faz parte de uma elaboração coletiva, envolvendo <b>os anseios da comunidade escolar, questões contemporâneas da educação</b>, articulação pedagógica de projetos educacionais, por visar à <b>transformação político e social</b>. Isso decorre devido à inserção dos princípios de uma gestão democrática e participativa apontados na Lei de Diretrizes e Bases - LDB n.º 9.394/96.</p>
		<p><b>ESTRUTURA</b></p>	<p>A estrutura do planejamento pedagógico ou de ensino está engendrada em <b>objetivos, conteúdos, atividades, métodos, estrutura e avaliação</b>. E mais: a <b>cultura precisa dialogar</b> com as propostas curriculares.</p>
<p><b>MODELAGEM</b></p>	<p>(FILATRO; CAIRO, 2015; NUNES; SCHIEL, 2011)</p>	<p><b>MODELO</b></p>	<p>O modelo escolhido foi o <b>Instructional System Design</b> – (design de sistemas instrucionais) – <b>ISD</b>, o qual divide a elaboração estrutural do desenho em partes, como: <b>análise, design, desenvolvimento, implementação e avaliação</b>. Essa modelagem é popularmente conhecida como Analysis, design, development, implementation and evaluation (análise, desenho, desenvolvimento, implementação e avaliação) – ADDIE.</p>
		<p><b>TIPO</b></p>	<p>Apoia-se no tipo contextualizado, devido à inserção das prepositivas contemporâneas, em que o contexto social do sujeito precisa dialogar e/ou se encontra dialogando com as suas vivências em sala de aula.</p>
		<p><b>SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS</b></p>	<p>As Sequências Didáticas – SDs articuladoras das atividades pedagógicas apoiadas em Objetos Digitais de Aprendizagem – ODAs no desenho didático corroboram as perspectivas interativas da cultura digital, fomentando criatividade, engajamento e colaboração. De mais a mais, essa articulação das SDs aos ODAs contribui para diversificar os DDs, devido ao</p>

			hibridismo digital.
<b>ENSINO MÉDIO DA EC</b>	(ARROYO, 2013; BRASIL, 2000 – 2013; DAYRELL; CARRANO, 2014; FREIRE, 2014)	<b>CONTEXTO SOCIAL</b>	Currículo a partir da realidade dos camponeses; Envolve jovens / juventude / condição ou cultura juvenil. Política pública destinada ao Ensino Médio sucesso e retrocesso. Luta e resistência da classe trabalhadora por uma educação que contemple uma formação social e qualificada para o mercado de trabalho. Questão social historicamente posta pela classe hegemônica. Os jovens e o contexto social midiático digital.
<b>METODOLOGIAS</b>	FILATRO E CAVALCANTI, 2018; SÁ; MENDES, 2018; (AMARAL; VELOSO; ROSSINI, 2018)	<b>INOVATIVAS E ATIVAS</b>	Metodologias capazes de inovar até o que comumente já é realizado em sala de aula, mediadas por tecnologias digitais e suas interfaces, como é o caso do DD apoiado em ODA para o Ensino Médio - EM da Educação do campo, daí a relevância dessa discussão. Além de priorizar atividades práticas e autorais e uma aprendizagem colaborativa e cooperativa em rede, mediante a criatividade e curiosidade dos sujeitos nos ambientes <i>online</i> .
<b>FORMAS DE INTERAÇÃO</b>	(PARREIRA et. al, 2018; AIRES ET. AL, 2017; WILEY, 2014)	<b>REA</b>	Os Repositórios Educacionais Abertos originam-se de: Educação como obra aberta; Produção colaborativa em rede; Criação/recriação/cocriação; Priorização das licenças abertas. Contemplando ainda os 5Rs (Reter; Remixar, Reutilizar; Rever e Redistribuir).
		<b>ODA</b>	São potenciais para favorecer a autonomia, a criatividade, a curiosidade, a difusão de conteúdos, compartilhando informações, mobilizando saberes e estabelecendo relações em todas as esferas (sociais, políticas, econômicas, culturais, educacionais).
	(SOUZA, 2015, MORAN, 2015 – 2018; MOREIRA, SCHLEMMER, 2020; OLIVEIRA; PEREIRA, 2018; FREIRE, 2006)	<b>PRÁTICA PEDAGÓGICA</b>	Contemplar as perspectivas da educação do século XXI, em que através da apropriação das TDICs se contribui para uma educação partilhada, inovadora, crítica/reflexiva; autoral, entre outras. Envolve a autoformação docente, o uso de metodologias ativas, as quais coloquem o aluno no centro do processo, além de colaborar para a personalização do ensino.
		<b>Ensino Remoto Emergencial - ERE</b>	O ERE insere-se na educação brasileira e em todo o mundo, devido à pandemia da covid-19 (2020), deslocaram-se as aulas presenciais para plataformas on-line, priorizando o distanciamento físico. Os encontros on-line ocorrem nas plataformas <i>Meet, Zoom, Microsoft Teams</i> , entre outros e/ou atividades impressas.
		<b>Ensino Híbrido - EH</b>	EH (blended learning) teve seu início nos Estados Unidos e na Europa, a fim de conter um número expressivo de alunos que evadiam dos cursos a distância e, por conseguinte, expande-se mundialmente no contexto das metodologias ativas. Diversos ODA apoiam essa prática de ensino, além de contar com a metodologia ativa Sala de aula invertida. A plataforma usada para complemento das aulas é a <i>Classrom</i> e as redes sociais.
	<b>Presencial com uso das TDICs</b>	O presencial com uso das TDICs, assim como os anteriores, pode acontecer mediante as interfaces dos <i>smartphones ou Chromebook</i> , a partir da metodologia mão na massa fomentada pela cultura <i>maker</i> .	

#### 4. CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

“São só dois lados da mesma viagem. O trem que chega é o mesmo trem da partida.”  
(MILTON NASCIMENTO)

Os sujeitos transitam nas mesmas vias e fazem o mesmo trajeto independentemente de classe social. A diferença está nos sentidos e significados de uma chegada ou de uma partida que oportunizam formas de ver e se apropriar da trajetória realizada na vida em sociedade. Neste capítulo serão traçados caminhos para uma chegada ou uma partida a partir de sentidos e significados para os sujeitos envolvidos na viagem. Será abordado o percurso metodológico desta pesquisa no intuito de atingir os objetivos previamente traçados, assim como apresentar o lócus de pesquisa e os sujeitos participantes e buscar possíveis soluções para resolução do problema que rege todos esses constructos. Logo, este caminho tem a pretensão de construir uma sequência didática apoiada em ODA, a fim de contribuir para a promoção da prática pedagógica colaborativa na Educação do Campo – EC e a produção autoral dos discentes e a construção social cidadã.

##### 4.1 CARACTERÍSTICAS DO LÓCUS E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A Escola Estadual do Campo Hermínio Manoel de Jesus – CECHMJ localiza-se no povoado do Bonfim, distrito do Guérem, microrregião do município de Valença na mesorregião do Baixo Sul da Bahia. O distrito tem grande importância histórica e cultural por ser o único que leva o nome dos indígenas que habitavam a região e por abrigar uma diversidade de patrimônios materiais e imateriais. Segue na **Figura 03** abaixo a foto da fachada da escola.

**Figura 03** - Foto da fachada do Colégio Estadual do Campo Hermínio Manoel de Jesus



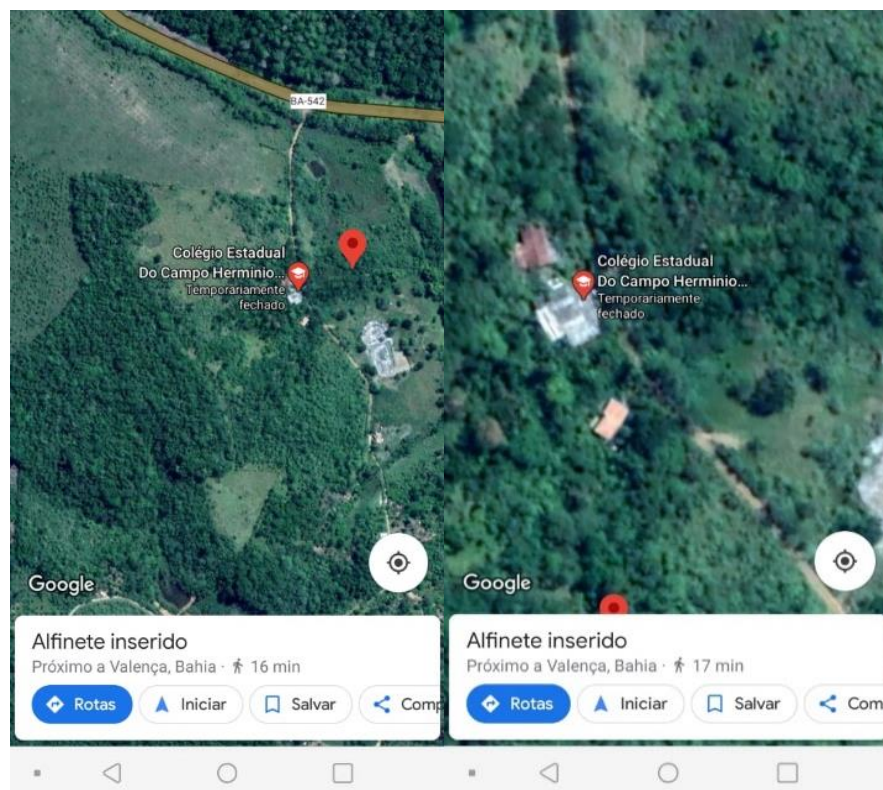
Fonte: Acervo pessoal da autora, 2021

Segundo Santos (2013), ainda no século XVI, quando o Brasil foi dividido em Capitânicas Hereditárias, as terras que fazem parte do atual município de Valença pertenciam à Capitania de São Jorge dos Ilhéus, sendo administrativamente subordinada à Vila de Nossa Senhora do Rosário de Cairu.

No século seguinte, especificamente em 1799, passou à condição de vila com o nome de Vila de Nova Valença do Santíssimo Coração de Jesus. A composição administrativa só se deu no século XX a partir de Lei n.º 628 de 30 de dezembro de 1953, passando a compreender quatro distritos, Valença, Maricoabo, Serra Grande e Guerém. Em 1999, o distrito do Guaibim entrou para a relação formando cinco distritos no total.

O distrito do Guerém é parte da zona rural do município e foi subdividido em pequenas regiões, a saber: o povoado do Bomfim, Retiro, Una Mirim 1, Una Mirim 2, Gereba, Gerebinha, Tucum Mirim, Ouro Preto, Riachão da Serra, Serra do Abiá, Tatu, Três Jueranas, Jangada, Riachão do Viático, Pedra da Moça, Derradeira, Aldeia de São Fidélis, Piau, Canta Galo, Gandaia, Três Missas, Km 2, Formiga, Café, Baixão do Orobó, Entroncamento, Tabuleiro do Braço, Alteiro Alto, Tabuleiro da Alegria, Tabuleiro da Una, Paraná, Jequiriçá, Gendiba, Tacanha, entre outros. A localização da escola é facilmente identificada pelo *Google Maps*, conforme ilustrado a seguir na **Figura 04**.

**Figura 04** - Fotos da localização do CECHMJ



Fonte: Autora, 2021 via aplicativo *Google Maps*

A primeira figura expressa a ligação da BA 542 como via de acesso ao Povoado do Bonfim em Valença/Ba e a segunda foto destaca a localização exata da escola nesse povoado. Logo é uma região rica quanto à agricultura (banana, cacau, etc.) e ocupada por indígenas, descendentes de escravos, etc., são os habitantes destes povoados que compõem o quadro de discentes do CECHMJ, sendo ele o polo central de atendimento aos educandos que avançam para o Ensino Médio nas comunidades do campo. Vale destacar que os nomes da maioria destes lugares são resultados da influência dos primeiros habitantes das terras, os quais deixaram uma rica herança sociocultural, na atualidade manifestada através das expressões culturais.

Um dos povoados importantes dos supracitados é o povoado da Aldeia de São Fidélis. Esse surgiu a partir do deslocamento dos índios que habitavam a região de Valença e que tiveram que se distanciar uma légua a oeste de onde estavam. Na Aldeia foi construída a igreja de São Fidélis, uma construção do período colonial e que é considerada hojeum patrimônio histórico. E é com base na compreensão do termo **PATRIMÔNIO HISTÓRICO** que endossamos todo o nosso trabalho.

O espaço físico da escola é composto por seis salas de aula, uma biblioteca, uma sala de informática, banheiros feminino e masculino para os alunos, uma sala de direção, secretaria, almoxarifado, sala de arquivo, banheiro feminino e masculino, cozinha altamente equipada e sala dos professores. Há também no pátio da escola um coreto que agrega à arquitetura da escola sofisticação e beleza. Vale lembrar que as dependências da instituição contam com diversas áreas verdes, ambientes gramados que denotam graciosidade e encanto no universo campestre. Rampa de acesso para indivíduos com mobilidade reduzida e banheiros adaptáveis para deficientes físicos são espaços existentes na escola, deixando clara a preocupação com a política de inclusão tão difundida nos dias atuais.

Os sujeitos estão divididos em duas categorias. A primeira categoria refere-se aos estudantes do Ensino Médio do CECHMJ no povoado do Bonfim em Valença/Ba, que residem exclusivamente na zona rural circunvizinha ao povoado do Bomfim, são jovens que trabalham durante o dia em diversos campos presentes ali naquela localidade, uma vez que o povoado do Bonfim se centra em vendas e mercadinhos para abastecer esses agricultores. Alguns trabalham na roça, prestando diárias a outros agricultores. Já outros trabalham como atendentes de mercearias ou mercadinhos. Importante destacar que esses estudantes são oriundos de escolas públicas desde a Educação Infantil na própria comunidade.

Estes alunos fazem parte da 2ª série do Ensino Médio, do turno vespertino, composta por 53 alunos de duas turmas. A ideia, a princípio, era uma intervenção em sala de aula



mediante a aplicação de uma Sequência Didática – SD apoiada nos Objetos Digitais de Aprendizagem – ODAs na disciplina de redação em parceria com a professora da turma. Porém, o contexto pandêmico do novo coronavírus fez com que as aulas presenciais fossem suspensas, razão pela qual houve a necessidade de repensar a proposta metodológica desta pesquisa.

A seleção dos alunos considerados público-alvo da pesquisa ocorreu considerando aqueles que possuem em seus lares uma conexão de internet, a fim de facilitar a comunicação. Já os demais disseram que precisariam se deslocar à casa de um vizinho ou de alguém da sua parentela, por esse motivo e respeitando as normas da vigilância sanitária, que as pessoas permaneçam em casa, para não correr risco de contaminação, optou-se em tratar os dados coletados de 18 alunos. Poiso coronavírus, além de ocasionar a suspensão das atividades escolares presenciais, causa sérios danos à integridade física dos indivíduos, portanto um novo caminho precisou ser traçado por esta pesquisadora.

Apesar desta realidade, estes jovens se encontram inseridos no mundo digital e na cultura midiática, devido ao fato de nos dias atuais a internet ser uma constante nos povoados em que estes meninos residem. Para tanto, a convivência nas mídias sociais se materializa a partir de uma pesquisa anterior realizada como atividade avaliativa do componente curricular<sup>11</sup> Processos Tecnológicos Redes Sociais e Educação<sup>12</sup> deste mestrado profissional. O questionário estará no apêndice desta dissertação. Na oportunidade, foi solicitada a composição de uma análise de rede e buscou-se aproveitar mais esta informação para dar validade à relevância desta pesquisa.

E sendo assim, com a crescente das mídias sócias, emergem neste contexto diversos *software* de análise das redes de interesse (sociais, econômicos, cultural, político e educacional) e de relacionamentos que se formam na *web*. Aqui, trataremos do Gephi, que é um sistema de “[...] ferramenta para manipulação de grafos e software livre [...]”<sup>13</sup>, trabalhando por regime colaborativo e vislumbrando os níveis de interações nas Humanidades Digitais – HDs. Além de auxiliar o pesquisador no estudo dessas redes, por gerar grafos, os quais possibilitam uma leitura global e focal em relação a grandes núcleos de dados

---

<sup>11</sup>Disciplina cursada no 2ª semestre de (2019.2) sob a docência dos professores doutores André Magalhães e Marcus Túlio Pinheiro.

<sup>12</sup>A disciplina Processos Tecnológicos Redes Sociais e Educação pautou as discussões no movimento da cultura midiática na sociedade, acompanhado de análises críticas constantes, finalizando com análise de redes, contemplando os rastros que cada usuário deixa nas plataformas digitais de uso cotidiano. Durante o processo, vivenciamos uma oficina com a ferramenta Gephi, software livre e gratuito, que pode auxiliar professores da educação básica em análises críticas em sala de aula, a partir do movimento interativo nos canais digitais. O Gephi dedica-se em representar estatisticamente por meio de grafos o movimento dos usuários na web. Ao final da disciplina, foi solicitado que cada discente baseado na perspectiva do estudo em andamento realizasse uma análise de rede. Com isso, esta tarefa foi realizada no intuito de perceber o movimento dos sujeitos camponeses nas mídias sociais de informação e comunicação, espaços nos quais relacionamentos são firmados na cultura vigente.

<sup>13</sup> Citação disponível no Artigo **Análise e visualização de redes: o Gephi – Humanidades digitais**. Disponível em: <<https://humanidadesdigitais.org/analise-e-visualizacao-de-redes-o-gephi>>. Acesso em: 04 dez. 2019.

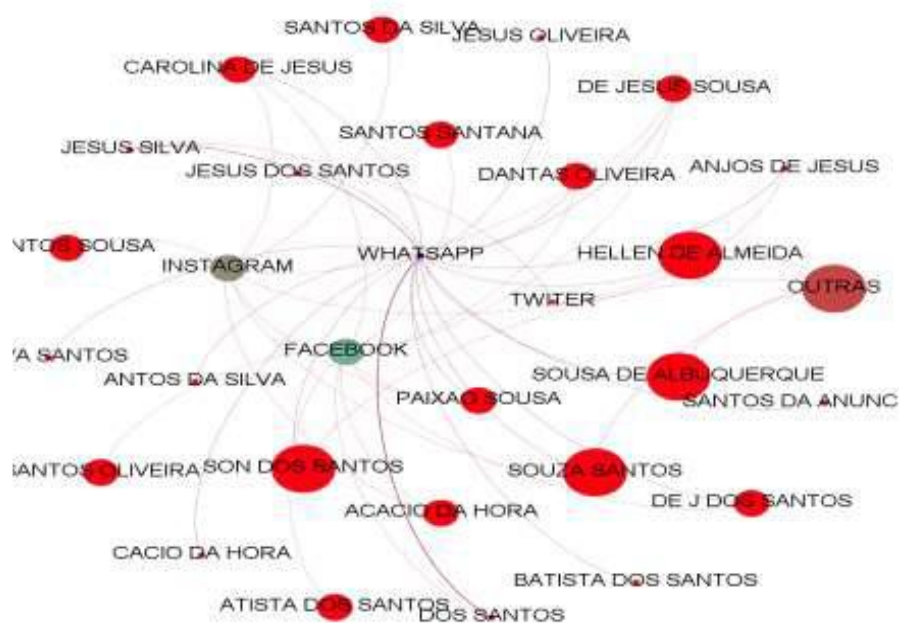
concentrados em um único canal (digital) dos objetos estudados em uma determinada pesquisa.

Através da experiência com este programa, foi possível gerar dois grafos e visualizar dados precisos acerca da inserção dos camponeses nas comunidades digitais, tais como *Facebook*, *Whatsapp*, *Instagram*, *Twiter*, *entre outros*, norçada pela seguinte questão: qual a rede social que você mais utiliza para se comunicar e acessar informações?

Nessa oportunidade, houve o primeiro contato com a turma de alunos do CECHMJ, em que a pesquisadora apresentou as intencionalidades da pesquisa, que se encontravam em desenvolvimento, para obtenção do aceite deles em serem os participantes dela. A resposta foi positiva e eles sentiram-se motivados quanto às experiências que estariam por vir, todos eram residentes das regiões rurais circunvizinhas que compõem o corpo discente do Ensino Médio do CECHMJ, situado no Povoado do Bomfim em Valença/BA. Esses discentes usam transporte escolar para chegar até a escola e muitos deles ainda precisam caminhar quilômetros até chegar ao ponto em que o transporte busca os estudantes, com idades de 16 a 17 anos, porém, apesar das dificuldades enfrentadas, são discentes interessados em aprender e demonstram motivação frente a novas formas de produzir conhecimento.

A Figura 5 abaixo representa o grafo gerado através do Gephi, uma das respostas das perguntas contidas no questionário, realizado informalmente como requisito da disciplina citada. Os sujeitos foram representados pelos seus sobrenomes para garantir a preservação da identidade dos participantes.

**Figura 05** - Qual a rede social que você mais utiliza para se comunicar e acessar informações?



Através deste grafo, é possível perceber que todos os alunos possuem uma rede social e estão de fato inseridos na cultura das mídias, podendo sim os educadores do campo alargar as práticas no ambiente escolar e explorar o potencial pedagógico de construção de saberes dos alunados em comunidades rurais através das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs. E assim,

Por meio da mídiatização das TDIC, o desenvolvimento do currículo se expande para além das fronteiras espaço-temporais da sala de aula e das instituições educativas; supera a prescrição de conteúdos apresentados em livros, portais e outros materiais; estabelece ligações com os diferentes espaços do saber e acontecimentos do cotidiano; e torna públicas as experiências, os valores e os conhecimentos, antes restritos ao grupo presente nos espaços físicos, onde se realizava o ato pedagógico. (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 60).

A análise é visível em dois pontos, o primeiro ao observar que todas as linhas (no campo deste software são denominadas arestas) estão interligadas entre conexões e interações e o segundo refere-se aos pontos (para o software são conhecidos por nós/laços) que se apresentam de vários tamanhos, os que estão em mais evidência são aqueles que interagem e conectam com a mesma rede social. Ademais, viabiliza uma formação crítica/ reflexiva do funcionamento das relações sociais na *web*, mediante a expansão/uso da internet no cotidiano das pessoas.

#### **4.1.1 Sujeitos que validaram o produto final**

Seguidamente, no que concerne aos participantes que compõem a pesquisa, o segundo momento será dedicado as avaliações feitas por **05 docentes especialistas**, com formação *stricto sensu* na área da Educação e experiência no uso das TDICs nas práticas educativas, que analisaram a primeira versão do constructo final deste estudo, que foi construído pela pesquisadora a partir da escuta anterior aos estudantes da Educação do campo.

Elas receberam a versão inicial da proposta e analisaram os pressupostos pedagógicos das sequências didáticas compostas no desenho e se essas colaboram para a construção de saberes mediados pelas tecnologias digitais e em seguida responderam ao questionário *online*, que está em anexo, construído no *Google Docs* enviado por e-mail ou via aplicativo de comunicação instantânea, a fim de validarem este produto final.

#### **4.2 DELIMITANDO OS PERCURSOS DA PESQUISA**

A ciência em todo o mundo tem contribuído para a evolução em vários campos do conhecimento, pois se vale de percursos teóricos e metodológicos indispensáveis à concepção de originalidade e qualidade que o ato de pesquisar por si só exige. É fato que, no decurso da

pesquisa, ocorre uma relação implícita entre objeto e pesquisador, por isso a preocupação em aplicar metodologias exitosas, as quais demonstrem rigor e excelência nas intenções do investigador. Diante disso, a autora Minayo (2011, p. 17) ressalta que as indagações que acompanham uma pesquisa científica na educação configuram-se uma

[...] atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação.

Para tanto, o presente estudo buscará uma abordagem qualitativa da educação, pois Zanelli (2002, p. 83) afirma que um dos focos dessa abordagem “[...] é buscar entender o que as pessoas apreendem ao perceberem o que acontece em seus mundos [...]”. Ainda na visão de Thiollent (1984, p.46) essa abordagem ajuda na interpretação de “[...] qualquer fato social e educativo possui aspectos que podemos descrever em termos quantitativos [...] e em termos qualitativos [...]” no contexto das ciências sociais.

E por possibilitar também ao pesquisador observar a dinâmica das relações sociais envoltas no campo a ser pesquisado, pois de acordo com Silva e Menezes (2005, p. 20) existem elos “[...] entre o mundo real e o sujeito, isto é um vínculo indissociável do mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números [...]” e, assim, encaminhar a qualidade e o rigor do objeto em estudo de forma descritiva.

Rigor aqui se clarifica por uma compreensão não no sentido de rigoroso e inflexível, mas sim de maneira ética e comprometida, pensado na perspectiva da obra de Galeffi (2009) “Um rigor ou Outro”<sup>2</sup>, a partir das leituras realizadas dos escritos que compõem a produção desse autor através da disciplina Pesquisa Aplicada, Desenvolvimento e Inovação II.<sup>14</sup>

E assim, desde então, foi possível perceber que o ato de ressignificar as inquietações do rigor científico é capaz de preconizar a realidade dos sujeitos nos espaços investigados, por ser possível a construção de saberes baseada na “[...] auto-socio-eco-organização-desorganização-reorganização [...]” (GALEFFI, 2009, p. 14), pois esta é uma condição característica da existência humana (ARENT, 2005). De sorte que o indivíduo se constitui mediante a ação na composição da sua história, agindo ativamente na produção dos sentidos que agregam a vida.

E assim, as constantes reflexões e desconstruções historicamente postas, impregnadas do olhar do pesquisador, podem conduzir as conclusões em um viés qualitativo, sem evidenciar uma visão totalitarista da realidade social dos participantes. Em contribuição, este autor destaca ainda que a abordagem qualitativa

---

<sup>14</sup>Disciplina cursada no 2º semestre (2019.2) sob a docência da professora doutora Dídima Maria de Melo Andrade.

[...] envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo [...]. (GODOY, 1995, p. 58).

Nesse sentido, os autores Sampieri; Collado; Lucio (2006, p. 15) evocam que a descrição e a compreensão de uma

[...] pesquisa qualitativa dá profundidade aos dados, a dispersão, a riqueza interpretativa, a contextualização do ambiente, os detalhes e as experiências únicas. Também oferece um ponto de vista ‘recente, natural e holístico’ dos fenômenos, assim como flexibilidade [...].

Na perspectiva ainda dos contributos da descrição, de acordo com a visão de Vergara (2004, p. 47), “[...] expõe características de determinada população ou [...] fenômeno. Pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza. Não tem compromisso em explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação [...]”, melhor compreensão do campo pesquisado e das generalizações no mundo da ciência.

É certo que existem variadas formas de produção de conhecimento científico que precisam ser consideradas, uma vez que é o contexto social de cada sujeito que o define enquanto objeto de estudo e análise. De sorte que é preciso que haja uma quebra de paradigmas científicos, de modo que, nas palavras de Lima Jr. (2012, p.36), há “[...] lógicas e produção de sentidos diferentes, não cabendo hierarquizações entre eles [...]”, e sim autorizar-se a utilização de modos diversos para comprovar a sua generalização, tendo como base o campo pesquisado.

Em continuação, trata-se de uma pesquisa aplicada (GIL, 2010), por corresponder a ações práticas no campo em estudo, além de possibilitar o uso de vários instrumentos metodológicos. Ademais este tipo de pesquisa se centra em tentar elaborar possíveis soluções para problemas apresentados na realidade cotidiana dos “[...] clientes, atores sociais ou instituições [...]” (THIOLLENT, 2009, p.36) participantes, sendo muito utilizada no campo das Ciências Sociais. Quanto aos procedimentos, refere-se a um estudo bibliográfico (GIL, 2008), o qual se baseia em materiais de repositórios digitais ou impressos. Conjuntamente, auxiliada por um diário de bordo, no qual estarão sendo descritos todos os passos, conflitos, contextos, envoltos no percurso desta pesquisadora. Pois, de acordo com Bertoni (2004, p.04), é um instrumento, no qual

[...] podemos identificar as dificuldades encontradas, os procedimentos utilizados, os sentimentos envolvidos, as situações coincidentes, as situações inéditas e, do ponto de vista pessoal, como se enfrentou o processo, quais foram os bons e maus momentos por que se passou e que tipos de impressões e de sentimentos apareceram

ao longo da atividade, ao longo da ação desenvolvida. É uma via de análise de situações, de tomada de decisões e de correção de rumos [...].

É sobre este prisma que este instrumento faz parte da construção metodológica desta pesquisadora, a fim de registrar todo o percurso da pesquisa. Quanto ao tipo de pesquisa, esta se refere à adoção de alguns princípios da pesquisa participante por ser um método que possibilita a construção de ação baseada no contexto real dos sujeitos, a partir de problemas que emergem do ambiente dos participantes, de forma participativa, dialogando com os sujeitos, politicamente engajado, a fim de apresentar possíveis soluções e/ou melhorias. Pois, o autor Demo (2008, p. 8) esclarece que a

Pesquisa participante produz conhecimento politicamente engajado. Não despreza a metodologia científica em nenhum momento no sentido dos rigores metódicos, controle intersubjetivo, discutibilidade aberta e irrestrita, mas acrescenta o compromisso com mudanças concretas, em particular voltadas para os marginalizados.

Nesse sentido, munido do compromisso ético para o alcance da generalização no campo científico, acredita-se que é possível através da pesquisa participante suscitar reflexão seguida de uma ação prática, pois envolvem-se problemas atuais e reais, uma vez que o pesquisador está imerso no contexto social dos sujeitos participantes e por esse ser um contexto educacional. Assim, na área da educação, estas reflexões contribuem para a sistematização de uma ação, visando às melhorias pessoais e sociais, a partir da realidade com que os aprendizes estão envolvidos. Em contribuição, Esteban (2010, p.169) acrescenta que

[...] Consistem não somente, no acúmulo de conhecimentos e/ou a compreensão da realidade em estudo, mas fundamentalmente, contribuir com as informações que orientem a tomada de decisões e os processos de mudanças para assegurar melhorias e avanços no sistema de ensino. [...].

A pesquisa participante abarca em sua gênese um envolvimento coletivo e de transformação social, principalmente se pensada no contexto das minorias, apresentando uma aproximação com a educação popular e libertária (SILVA, 2006). O autor Brandão (2006, p. 21) contribui ao afirmar que a pesquisa participante “[...] possui características peculiares, a começar por sua vinculação histórica com os movimentos sociais populares e com seus projetos de transformação social emancipatória [...]” e por perspectivar uma ação formativa dialógica e cidadã (BRANDÃO; STRECK, 2006).

Brandão (2006) complementa que este tipo de pesquisa coaduna com quatro bases fundamentais: **o olhar acerca das demandas sociais e a participação coletiva; formação política engajada, dialogada e a troca de experiências; conhecimento do percurso da**

**promoção da afirmação dos movimentos sociais fundantes e ciência dos processos contínuos da construção de saberes das classes menos favorecidas.** Desta forma, “[...] concebida como um instrumento, um método de ação científica, ou um momento de um trabalho popular de dimensão pedagógica e política quase sempre mais ampla e de maior continuidade do que a própria pesquisa [...]” Brandão (2006, p. 40), pois o foco central trata da transformação da realidade social dos partícipes da pesquisa.

O mundo pós-moderno vivencia constantes transformações e a educação sente-se desafiada a seguir o mesmo fluxo, uma vez que forma sujeitos para atuarem em sociedade e atender às demandas sociais vigentes. Com isso, é possível pensar nas perspectivas inovativas da educação, principalmente no que se refere ao uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas da atualidade. Além do mais, mantém o pesquisador engajado em resolver problemas reais no contexto em que está inserido, a fim de favorecer o processo de ensino e aprendizagem do estudante, mediante ações docentes inovadoras apoiadas nas TDICs presentes no cenário social contemporâneo.

No tocante aos objetivos, trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo, nessa perspectiva o diário de bordo contribuiu para esta pesquisa, como um instrumento de produção autoral e partilhamento de experiências, pois foi composto de fala “[...] a si, de si [...]” (FREIRE, 2011, p.13), em que é possível o pesquisador registrar e descrever todos os processos enfrentados ao longo da realização da pesquisa. É válido ponderar que algumas reflexões se fazem pertinentes quanto ao uso do diário de bordo, para não representar um caderno escolar, conforme destaca Larrosa (2014, p. 74), o qual não preze apresentar “[...] a ordem do discurso pedagógico [...]” como algo previsível, taxativo, hegemônico, e sim um espaço de compartilhamento de inquietações, sucessos e temores.

Nesse ínterim, os escritos precisam contemplar, segundo Zabalza (2004, p. 11), o “[...] desenvolvimento da consciência continua pela obtenção da informação analítica e vai se sucedendo em uma série de fases, a previsão da necessidade de mudanças, a experimentação das mudanças e a consolidação de um novo estilo pessoal de atuação.”, como é o caso das experiências iniciais desta pesquisadora.

É válido destacar que é uma participação direta com os sujeitos do campo de pesquisa, já que existe uma relação previamente estabelecida entre pesquisador e participantes. Razão pela qual este método técnico foi escolhido, uma vez que a presença constante da pesquisadora é real no lócus de pesquisa, além de possibilitar condições de convivência, conhecendo e interagindo com a cultura e vida social dos sujeitos participantes. Esta ideia reforça a importância de um compromisso ético e o papel social do professor em formar inquietações científicas capazes de ressignificar a realidade dos discentes do campo.

#### 4.2.1 A REVIRAVOLTA DO PERCURSO DA PESQUISA

Este estudo, a princípio, pretendeu ser encaminhado de forma presencial com pesquisadora e participantes no ambiente escolar. Porém, estamos vivenciando um contexto mundial de isolamento social devido à pandemia do novo coronavírus – covid-19, resultando na suspensão das atividades escolares presenciais, transpondo-as para canais virtuais remotos, como atividades emergenciais (BRASIL, 2020)<sup>15</sup>. A maior dificuldade desta pesquisadora se refere ao fato de não está atuando em sala de aula, além da pressão que os docentes estavam vivenciando em ter que lidar com o novo cenário educacional das aulas remotas emergenciais, o que tornou inviável contar com algum docente e sua respectiva turma.

Desta maneira, em diálogos constantes com a orientadora, fomos traçando outros caminhos metodológicos, no intuito de dar seguimento à pesquisa, além de produzir algo que favorecesse o processo de aprendizagem dos jovens da Educação do campo no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs.

Esse caminhar não foi fácil, porém certamente contribuiu para a formação desta pesquisadora arraigada de significados válidos para a vida. Desta forma, esta pesquisadora no intuito de preservar a vida dos participantes e dar seguimento à pesquisa utilizou ambientes virtuais e/ou redes de relacionamentos como canais de coleta dos dados necessários para a construção e validação do produto final, o qual se refere à elaboração de **uma proposta de Desenho Didático apoiado em Objetos Digitais de Aprendizagens para o Ensino Médio da Educação do Campo**.

Para tanto, a nova proposta metodológica contou com as seguintes composições:

- ✓ Realização de encontro formativo on-line com estudantes, contribuindo para contextualizar o nível de inserção na cultura digital desses estudantes do campo.
- ✓ A pesquisadora, a partir dos dados coletados com os estudantes, construiu uma proposta inicial de um Desenho Didático apoiado em ODA para o Ensino Médio da Educação do campo.
- ✓ Na sequência convidou docentes especialistas, os quais avaliaram esta proposta inicial e suas contribuições serviram de base para validar o produto final.
- ✓ Por fim, a análise dos dados e a fase de sistematização do produto final baseadas nas análises das docentes especialistas.

Acredita-se que este produto contribuirá para a efetivação dos Chromebooks da escola, desejo inicial desta pesquisa. Esses estão na escola desde 2017 e fazem parte de uma ação

---

<sup>15</sup>Portaria nº 544 de 16 de junho de 2020 rege autorização da suspensão das aulas presenciais em toda a educação básica e Ensino Superior até dia 31 de dezembro de 2020, consolidando o ensino remoto de caráter emergente (BRASIL, 2020).



política do Governo do Estado da Bahia, o Projeto e-Nova Educação, que disponibiliza 24 Chromebooks e uma conexão de internet. O Projeto e-Nova – PeN surge como fomento da Política Educação Conectada - PEC do Governo Federal, mediante parceria com a *Google* e instituições educacionais parceiras. A intenção do projeto é disponibilizar nas escolas públicas estaduais, inclusive onde trabalho, dispositivos móveis (Chromebooks) e conexão de internet, os quais oportunizem o uso das TDICs em sala de aula e a partir de então estabeleçam diálogos significativos com os ODAs que circulam nos espaços on-line. Nesta oportunidade, chegou às escolas uma suíte móvel acoplando-os para serem carregados e de fácil locomoção. Conforme ilustrado na **Figura 06** abaixo:

**Figura 06** - Fotos dos Chromebooks e da suíte do CECHMJ



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2021

Esses dispositivos móveis são de uso exclusivo de estudantes e professores da rede estadual de educação, mediante login com endereço eletrônico criado pela plataforma e-Nova. Dessa maneira, iniciando o percurso da pesquisa e devido ao contato prévio descrito anteriormente com os estudantes participantes, continuaremos com um percentual de discentes das turmas, conforme supracitado. Os estudantes convidados fazem parte de duas turmas da 2ª série do Ensino Médio do CECHMJ, através da divulgação do card do encontro nos grupos de *WhatsApp*, *Instagram* e *Facebook* da escola. Esse processo de divulgação nas plataformas digitais, faz parte das ações atuais do referido colégio, devido a pandemia causada pelo novo coronavírus, em que os informes ocorrem por meio dos encontros online promovidos pela equipe pedagógica da escola.

Sendo assim, esses sujeitos participaram do **1º momento da pesquisa materializado**

**no encontro formativo online** e colaboraram com a pesquisadora através de suas respostas no questionário online e seus feedback no chat do ambiente virtual descritos no Diário de Bordo, na seleção dos Objetos Digitais de Aprendizagem - ODAs que comporam o Desenho Didático. Pois, a sua participação ocorreu em ambiente online, na plataforma *Meet*, com a finalidade de ouvi-los acerca dos ODAs, estabeleceu-se diálogos sobre o contexto social e midiático mediante reflexões críticas, além de sensibilizá-los a responderem a um questionário online, o qual se referiu em descrever o perfil dos estudantes do campo, além de questões que destacavam quais interesses aqueles ODA apresentados no encontro online desperta no ato de aprender, tais como dinamismo, se os motivam na construção crítica/reflexiva de saberes. Este primeiro questionário está ao final desta dissertação no anexo 01.

Esta etapa ocorreu através de um **Encontro formativo on-line**, é importante frisar que a equipe pedagógica já vinha se apropriando desse termo para dialogar com os estudantes sobre temas diversos, mediante a plataforma *Meet* e/ou na rede social *Instagram*, ambientes nos quais a escola mantém interatividade com os estudantes logo após o momento de pandemia e suspensão das aulas presenciais. Por esta razão foi inserido o termo “Encontro formativo online” no interior desta pesquisa, com isso, esse momento foi dedicado a diálogos acerca dos **ODAs e suas potencialidades na educação**, com momentos de reflexões críticas sobre as conexões em redes, finalizando com um questionário, criado no Google Forms, disponibilizado de forma on-line aos estudantes. Em seguida, foram os feedbacks dos questionários que nortearam o processo de seleção dos ODAs que compuseram a construção do Desenho Didático Interativo e contextualizado - DDIC. Participaram deste encontro **os estudantes das duas turmas da 2ª série do Ensino Médio – EM do Colégio Estadual do Campo Hermínio Manoel de Jesus - CECHMJ**, os quais responderam a um questionário *on-line* contendo 09 (nove) questões fechadas e 01 (uma) questão aberta. Seguidamente, após análise das respostas dos questionários, deu-se a elaboração da estrutura de um Desenho Didático - DD apoiada em ODA na sua versão inicial, feita pela pesquisadora.

Em continuação, este estágio da pesquisa, considerado o **2º momento**, contou-se com mais um grupo de sujeitos participantes, **05 (cinco) docentes especialistas** que logo após a confirmação do aceite receberam via endereço eletrônico a primeira versão do DD, o qual foi submetida à avaliação destas convidadas, mediante o acesso ao mesmo e a resposta a um questionário online, disponibilizado junto a proposta no endereço eletrônico, construído através do *Google Forms* ferramenta digital, contendo 01 pergunta fechada e duas abertas. O segundo questionário está contido ao final no anexo 02.

As respostas obtidas no referido questionário serviram de base para possíveis

aprimoramentos do DD final e validação deste. Buscou-se, com o olhar das profissionais da área da educação e as sugestões de possíveis ajustes, validar este produto final como resultado desta pesquisa, por ser essa uma proposta metodologica que poderá servir de base para a construção de saberes interdisciplinares através do uso das TIDCs em sala de aula da educação no/do campo mediadas por uma intencionalidade pedagógica.

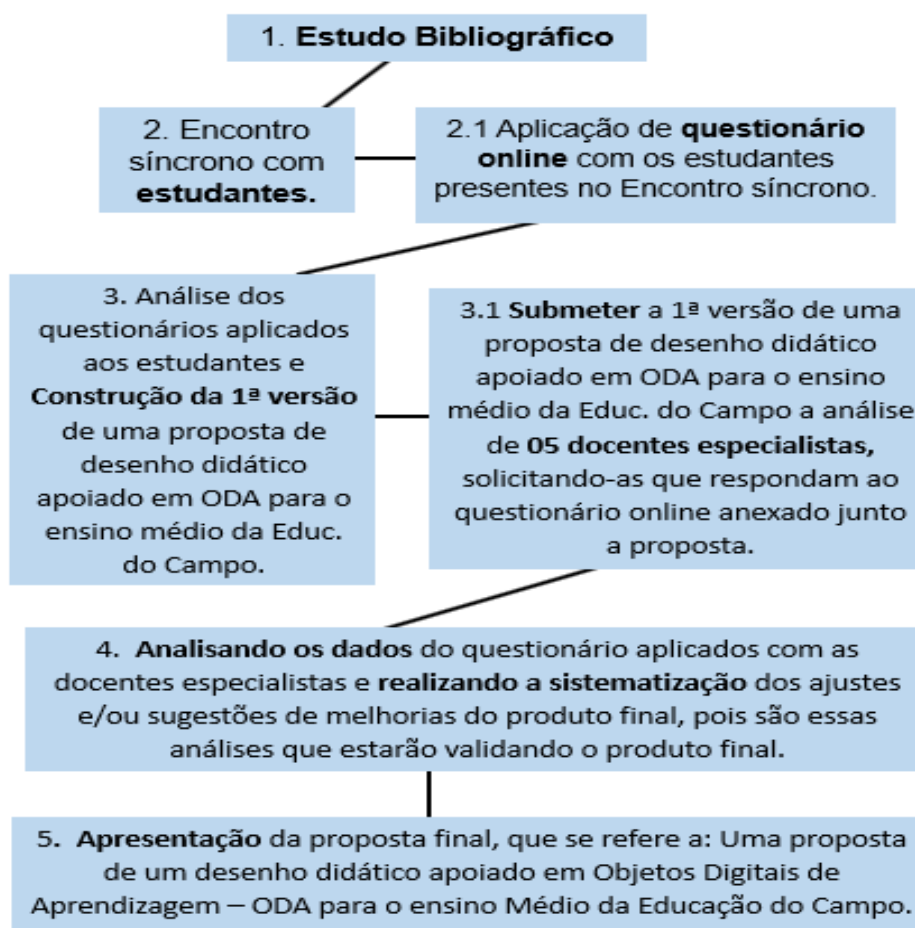
Os questionários são conceituados, segundo Gil (1999, p.128), “[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito (ou não) às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. [...]” ou coletar dados após a aplicação de uma proposta de intervenção no ambiente educacional. E sendo assim, para que estes momentos se concretizem, serão utilizados os seguintes recursos digitais: internet; aplicativos digitais; *smartphones*, correio eletrônico, entre outros.

Outro instrumento utilizado neste percurso foi o Diário de Bordo em que foram descritos alguns momentos, tais como o Encontro Formativo, assim como sucessos e/ou insucessos da referida pesquisa. Esta é uma ferramenta que segue se ressignificando, por atualmente contemplar não apenas a pesquisa de campo como auxiliar do pesquisador, mas por servir também como suporte pedagógico de alfabetização científica na sala de aula. Numa era totalmente digital, adotam-se interfaces que contribuam para registros diários dos rumos da pesquisa científica.

Desta maneira, “[...] o trabalho da pesquisa deve ser sempre acompanhado pelo registro não só daquilo que é pesquisado quanto do processo mesmo do pesquisar [...]” como enfatizam Barros e Passos (2015, p. 172). As interfaces dos dispositivos móveis oportunizam a composição desses registros de forma contínua e processual das ações realizadas no campo de pesquisa envolvendo “[...] pesquisados e pesquisadores. [...]” (p. 172) segundo os autores supracitados. Além de instrumento de registro, o diário de bordo serve para fomentar a reflexão crítica das intervenções realizadas em campo, é autoformativo, possibilita ao pesquisador entender a subjetividade dos contextos sociais em estudo e dos sujeitos participantes e até mesmo pode ser considerado autobiográfico.

Por fim, no momento final, foram analisados os dados levantados ao longo de todo o processo e se dedicou à sistematização final do produto desta pesquisa e sua generalização enquanto produção capaz de emancipar sujeitos camponeses e evidenciar o protagonismo do jovem do campo. O desenvolvimento será ilustrado a seguir conforme a **Figura 07** abaixo.

**Figura 07** - Desenvolvimento estrutural desta pesquisa.



Fonte: Autora, 2021

Esse esquema tem o objetivo de apresentar uma visão mais ampla do que foi pretendido realizar ao longo desta pesquisa científica como parte de uma exigência da qualificação do mestrado em curso. É certo que no conjunto dessa construção metodológica e na disposição em estar comprometido com a ética da pesquisa, por considerar a realidade que os sujeitos estão inseridos, suscitando discursos abertos, buscar-se-á reger todos os escritos analíticos deste estudo. Por fim, esta pesquisa tem como perspectiva contribuir para o aprimoramento do processo formativo desta pesquisadora, por possibilitar reflexões constantes da práxis pedagógica, enquanto artefato de transformação social, podendo neste interím, corroborar para a ascensão do jovem da EC de maneira dinâmica, motivadora e interativa, características primordiais da condição humana.

## 5. ANALISANDO OS DADOS E CONSTRUINDO A 1ª VERSÃO DE UMA PROPOSTA DE DESENHO DIDÁTICO APOIADO EM OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM – ODA PARA O ENSINO MÉDIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.

Esta seção discute acerca dos momentos da pesquisa, a qual se refere a escuta aos estudantes da 2ª série do Ensino Médio da educação do campo através de um encontro formativo, análise dos dados coletados com os estudantes e as descrições contidas no Diário de Bordo online. De mais a mais, será descrita como ocorreu a construção da primeira versão de um Desenho didático apoiado em ODA, em que através da modelagem escolhida foi possível estruturar uma série de três sequências didáticas, abordando temas transversais e interdisciplinares mediados por Tecnologias Digitais de comunicação e informação – TDIC com intuito de contribuir com a construção de saberes dos jovens camponeses. A presente seção destaca a sistematização do produto final a partir das análises do questionário avaliativo da proposta inicial, por docentes especialistas e suas contribuições incorporadas ao processo de construção do produto final dessa pesquisa de mestrado profissional que é uma Proposta de Desenho Didático apoiado em Objetos Digitais de Aprendizagem – ODA para o ensino médio da educação do campo.

### 5.1 ENCONTRO FORMATIVO ONLINE

Logo após a elaboração do referencial teórico e de ter submetido este projeto à aprovação do Comitê de Ética na Plataforma Brasil, parte-se então para a aplicação em campo do referido projeto. O primeiro momento dedica-se à construção de diálogos mediante um Encontro Formativo On-line, na plataforma *Google Meet* em apoio às aulas remotas emergenciais de forma gratuita, sendo aquele adotado por escolas públicas em todo o território nacional. O Encontro Formativo contou com **31** participantes, todos estudantes da 2ª série do Ensino Médio do Colégio Estadual do Campo Hermínio Manoel de Jesus – CCECHMJ do turno vespertino. Conforme desmonstrado abaixo:

**TEMA:** Conectados em Redes: Explorando as potencialidades dos Objetos Digitais de Aprendizagem – ODA

Dia 29.09.2020 das 19h às 21h.

Público: Estudantes da 2ª série do ensino médio do CECHMJ

Carga horária: 02 horas

Platarforma: *Meet*

Segue a ilustração do *card* usado para a divulgação do encontro online nas redes sociais *Instagram*, *facebook* da escola e nos grupos de *whatsApp* das turmas da 2ª série do ensino médio. Conforme a **Figura 08** abaixo.

**Figura 08** - Card do Encontro Formativo



Fonte: Autora e Equipe pedagógica do CECHMJ, 2021

A intenção deste encontro foi retomar a conversa com os estudantes acerca da pesquisa que estava em desenvolvimento (recordar a participação deles), dialogar acerca do universo digital e midiático mediados por Objetos Digitais de Aprendizagem – ODAs, além de convidá-los a responderem a um questionário on-line. A seguir destaca-se alguns momentos do encontro registrado no diário de bordo online.

**DIÁRIO DE BORDO ONLINE DA PESQUISADORA:** Impressões da ação realizada com os estudantes do 2º ano do ensino médio do colégio est. do campo herminio manoel de jesu - cechmj – povoado do bonfim em valença/ba.

### 18 de setembro de 2020

A construção gráfica do *card* foi realizada pela coordenação pedagógica em conjunto com esta pesquisadora, desde a escolha do tema até a melhor disponibilidade das datas para a realização do encontro. Encontro esse que aconteceu totalmente on-line, através da plataforma *Google Meet*, a qual já estava sendo utilizada por professores e alunos para disseminar as informações referentes às ações realizadas pela escola, tais como *lives* no Instagram e a campanha de ingresso nos grupos de *WhatsApp* formados por professores das diferentes turmas.

Além disso, para dialogar sobre os encaminhamentos em relação ao ano letivo de 2020. Logo após a liberação do card, foi realizada a divulgação nas redes sociais *Instagram*,

*WhatsApp e Facebook*, fazendo uma chamada específica para os alunos do 2º ano do Ensino Médio, público-alvo da pesquisa desenvolvida. A coordenação disponibilizou os contatos de vários alunos das duas turmas do 2º ano vespertino e iniciei a minha divulgação via rede social *WhatsApp*, a fim de obter uma prévia da disponibilidade e da quantidade de estudantes que poderiam estar presentes no dia.

Alguns, por falta de internet em suas casas, infelizmente, só conseguiram visualizar a mensagem após ocorrido o evento, outros de imediato deram a devolutiva de que estariam presentes, existiram aqueles que não deram certeza, pois utilizavam o aparelho celular de outro familiar e no horário marcado não teriam condições de usá-lo, além daqueles que, desmotivados pela situação da pandemia, preferiram desistir dos estudos no ano de 2020, cheios de incertezas. Outrossim, com pouca ou quase nenhuma conexão de internet, começaram a trabalhar e pararam de acompanhar as ações formativas do colégio.

Conforme demonstrado abaixo na **Figura 09**, capturada dos diálogos e aceite de alguns estudantes via *WhatsApp*.

**Figura 09** - Diálogos e aceite de alguns estudantes do Ensino Médio do CECHMJ



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2020

**29 de setembro de 2020.**

O dia do encontro chegou! Tudo pronto. Uma expectativa tremenda para ver se o público desejado estaria presente. Abri a sala de reunião no *Meet* e disponibilizei o link para a coordenação distribuir nos grupos de *WhatsApp* das duas turmas e fui distribuindo também para aqueles com quem mantive contato. O encontro iniciou às 19h e 10min com a fala da coordenação, que marcou presença, a fim de dar-me um suporte, e às 19h e 30min iniciei

minha fala. O nervoso nesse momento se fez presente e aos poucos a adrenalina foi baixando e o diálogo fluindo.

Logo de início foi solicitada a permissão para gravar o encontro e que no chat eles colocassem qual a localidade rural em que moravam e se estavam conseguindo acesso à internet, isso foi despertado no momento do evento para futuras pesquisas e estudos. Entre eles, havia estudantes das seguintes regiões rurais: **Canta galo, Entroncamento de Valença, Gereba, Água Mineral, Pedra Lisa, Derradeira e Bonfim**. Em seguida, foi apresentado o tema e os pontos que estaríamos discutindo, porém para seguir seria necessário iniciar a construção de um Padlet (produz ODA), uma ferramenta muito utilizada na atualidade por profissionais da educação de forma coletiva e colaborativa, a fim de saber quais conhecimentos prévios eles têm acerca da seguinte temática **CONNECTADOS EM REDE E AS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO SOCIAL!** A partir daí, prosseguir com o debate. O link do Padlet foi disponibilizado no chat <https://padlet.com/nea13duarte/wpjupiejep505huv> e expliquei como eles estariam acessando e preenchendo as colunas com as suas respostas.

Durante o momento com eles, algumas sensações me tomaram por assalto, pois era muito estranho o silêncio deles com relação às perguntas que eu fazia ao longo da palestra. Solicitava várias vezes a participação deles, que ligassem o microfone e que deixassem a sua opinião, discordando ou não do que estava sendo dito. Era angustiante, mas segui até o final, tentando manter a calma e a concentração.

Ao finalizar a apresentação, os slides foram substituídos por um vídeo motivador para eles assistirem, foi aí que percebi o movimento no chat e que eles não falavam mais, estavam respondendo neste espaço. Posso citar como exemplo o momento em que apresentei os ícones que nos mantêm conectados, o famoso sinal de Wi-Fi. Ao chegar a algum lugar público ou a casa de alguém, o que procuramos primeiro? E eles destacam “A senha do *Wi-fi*”. Conforme ilustra a **Figura 10**:

**Figura 10** - Conversa sobre a busca pela senha do wifi

```

>5.434,00:35:58.434
: Santos De Jesus: A senha do wi-fi
>2.786,00:36:05.786
: Santos: Wi-Fi
>6.316,00:36:09.316
: Lulalia Guimaraes Dos Santos: Tem até piada
>7.500,00:36:10.500
: Lulalia Guimaraes Dos Santos: Kk
!4.405,00:36:17.405
: Oliveira: Qual é a senha do wifi
>9.770,00:36:32.770
: Prazeres: imagino Evania cantando
>1.356,00:36:34.356
: Santos De Jesus: Kkk
!6.143,00:36:49.143
: Santos: 🤔

```



Fonte: Autora em pesquisa de campo, chat do encontro síncrono, 2020

Daí, percebe-se o quanto a fala sobre conectividade provocou neles uma socialização de experiências com o mundo digital e tecnológico. Seguidamente foram apresentados alguns termos por meio dos quais essa nova geração é chamada na literatura científica, tais como “Nativos Digitais”, e convidei todos para que refletissem se realmente todos, enquanto sujeitos do campo, enquadram-se nessa terminologia, considerando os que nasceram em 1990. E eles respondiam o seguinte, como destaca a **Figura 11**.

**Figura 11** - Dos que nasceram em 1990 já conviviam com celular?

```
:04.300,00:39:07.300
la Oliveira: Não

:57.476,00:40:00.476
a Santos: Eu não

:06.355,00:40:09.355
le Santos De Jesus: Eu não

:15.158,00:40:18.158
e Miranda: Eu não

:22.093,00:40:25.093
a Santos: Tive meu primeiro celular ano passado
```

Fonte: Autora em pesquisa de campo, chat do encontro síncrono, 2020

As declarações deles reforçam pensarmos na desigualdade social e o quanto esses sujeitos vivenciaram/vivenciam a exclusão digital, devido a uma série de situações, como políticas públicas, empresa que atendesse as comunidades rurais, condições financeiras para arcar com os custos de cabeamento e instalação de internet, etc. Algo que chama bastante atenção é a fala da aluna quando diz “**Tive meu primeiro celular ano passado**”, reforçando o quanto essas discussões nas escolas do campo podem ser promissoras.

E eles seguiram participando do chat e colocando suas impressões acerca desta era digital, a qual supõe ser acessível a todos. Em destaque são compartilhados por alguns desejos de rever momentos da sua infância, o que achei fantástico, ver o quanto eles estão refletindo e associando o momento às suas experiências de vida. Veja a seguir na **Figura 12**:

**Figura 12** - Rememorando a infância

```
00:48:38.468,00:48:41.468
DH AP: Eu queria ter vídeos meus de quando eu era bebê, criança... Mas na década de 80, para minha família, "não vai estar tendo, senhora" (meme). Lá em casa não tinha nem câmera.
```

Fonte: Autora em pesquisa de campo, chat do encontro síncrono, 2020

A resposta do aluno faz-nos refletir que as TDICs contribuem significativamente para a rememoração das experiências dos sujeitos, enquanto lembranças do que se passou. Dando continuidade e após contextualizar esse momento de conexão em rede e de como nos movimentamos enquanto usuários das mídias digitais, apresentei alguns ODAs e como podemos discutir e construir conhecimentos seja individual ou coletivamente. Assim como agirmos com criticidade em face de determinados conteúdos disponibilizados em plataformas digitais, como é o caso do *YouTube*. Como demonstra a **Figura 13** a seguir:

**Figura 13:** Imagens dos ODA utilizados no encontro sobre a interatividade



Fonte: Autora, 2020

Ao falar de canais do *YouTube* os estudantes se manifestaram afirmando que apreciam e que são usuários ativos dessa plataforma, conforme retrata umas das falas, ao dizer “Nem TV vejo mais.”. Apenas uma destacou que não assiste. A explanação dessa plataforma se deu por destacar o potencial de imitação e alertar acerca dos conteúdos na rede midiática de modo geral. Ressaltou ainda o potencial que ele apresenta para os processos educativos e os contributos na compreensão de diversos conteúdos. De acordo as falas demonstradas na **Figura 14**:

**Figura 14** - Diálogos acerca dos canais de youtube.

```

:38.015,00:50:41.015
: Assisto demais youtube!

:41.154,00:50:44.154
lido Santos: Eu assisto

:43.606,00:50:46.606
: Nem TV vejo mais

:44.107,00:50:47.107
Vieira: Não assisto

:48.990,00:50:51.990
: Miranda: Eu assisto

:54.874,00:50:57.874
: hahahah

:06.603,00:51:09.603
la Oliveira: Eu assisto

:11.325,00:51:14.325
: Santos: Eu assisto

:14.373,00:51:17.373
: Dryn: Sucesso essa mestra, viu?

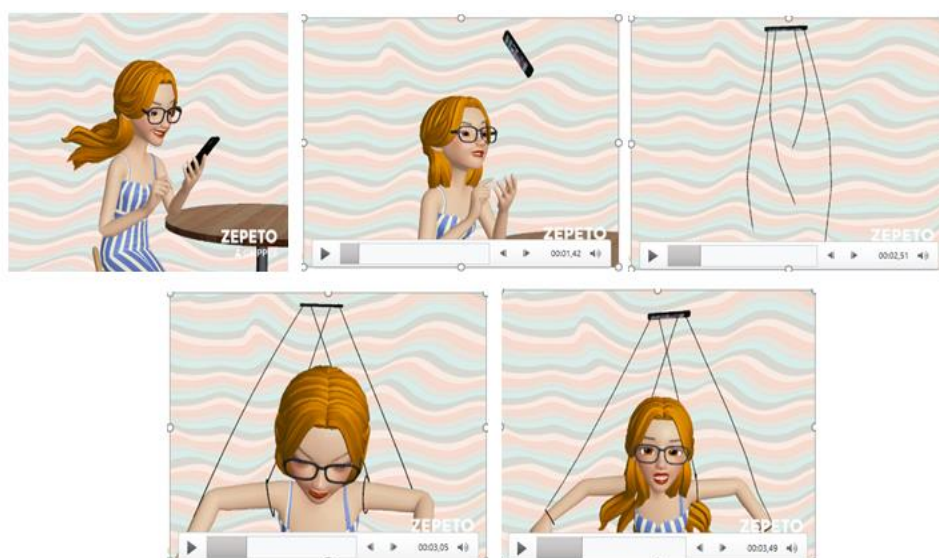
:25.102,00:51:28.102
lido Santos: O YouTube tem muitos conteúdos legais

```

Fonte: Autora em pesquisa de campo, chat do encontro síncrono, 2020

Na continuação, a demonstração apresentada por esse *gif* animado criado no App Zepeto criador (avatar) e disseminador de ODA gerou algumas reflexões, por poder se pensar acerca da passividade nas redes e de usuários que são meros repassadores de informações, sem analisar ou verificar a sua veracidade, ao entrarem em contato com as *fake news*. Nesse momento, evidenciou-se a importância de sermos sujeitos críticos, e não apenas marionetes, como ilustra a **Figura 15** abaixo:

**Figura 15** - Contexto digital e reflexões críticas acerca da interatividade



Fonte: Autora, 2020 através do aplicativo ZEPETO

As falas dos estudantes demonstram um certo amadurecimento quanto ao seu posicionamento nas redes, entendendo que uma ação consciente e responsável vale muito mais a pena. As colocações a seguir ainda estão acompanhadas de muitos elogios que só

percebi ao final e causaram-me muito contentamento. Ademais, foi possível perceber que foi possível colaborar para a construção de um sujeito pensante, crítico e reflexivo. Conforme respostas da **Figura 16** abaixo:

**Figura 16** - Feedback do posicionamento crítico nas redes.

```

20.293,00:56:23.293
o Prazeres: Verdade Neyane, o jardim do outro sempre é mais bonito, mera ilusão incentivada na cybercultura.
33.973,00:57:36.973
: Santos: Antes de compartilhar alguma notícia eu sempre pesquiso para ver se é verdade
55.850,01:00:58.850
Eulalia Guimaraes Dos Santos: Muito bem
03.700,01:02:06.700
: Santos: Eu entendi que as redes como tudo na vida tem seus dois lados, lado bom e ruim. Temos que está atentos para
: ir disseminando notícias falsas
49.530,01:02:52.530
Eulalia Guimaraes Dos Santos: Bem vindo, Will
50.882,01:02:53.882
Vieira: Gostei muito da aula de hoje 😊 muito informativa
14.540,01:03:17.540
e Santos De Jesus: Também estou amando muito , parabéns Neyane 🍌🍌 muito informativo
42.462,01:03:45.462
: Santos: E também não ficar tão preocupado com a vida e aceitação nas redes
56.435,01:03:59.435
: Santos: Ótima aula
02.412,01:04:05.412
: Santos: 🍌🍌🍌

```

Fonte: Autora em pesquisa de campo, chat do encontro síncrono, 2020

Finalizando minhas impressões e/ou descrições, disponibilizei alguns materiais no chat para contribuir para as reflexões, tais como o link do filme O dilema nas redes e o link do documentário acerca do filme O dilema nas redes (para atender aqueles que não dispõem de uma conta na Netflix), que podem ser acessados pelo *YouTube*.

Por fim, convido-os para responderem a um questionário voltado para todo o contexto abordado na aula, a fim de contextualizá-los enquanto sujeitos desta pesquisa e, por conta do tempo, esse questionário foi disponibilizado individualmente pelo WhatsApp. Para esta pesquisadora esta experiência foi ímpar e foi satisfatório perceber que o resultado desta pesquisa certamente estará colaborando para a construção de saberes destes e de outros estudantes da Educação do campo na comunidade do Bonfim em Valença/Ba. Os dados serão tratados a seguir.

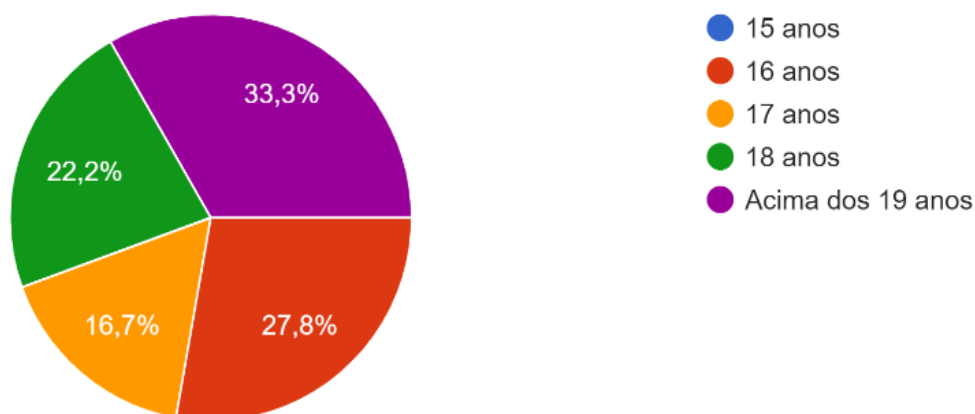
### **5.1.1 Tratando os dados do questionário aplicado a partir do Encontro formativo online**

A questão inicial refere-se, a concordância ou não do uso dos dados deste questionário neste estudo. De forma unânime, todos (100%) responderam que concordavam com o uso destes dados nesta pesquisa, a partir da seguinte solicitação: antes de iniciarmos a seção de perguntas, gostaria de saber se você está de acordo com o uso destes dados aqui coletados nesta pesquisa científica, uma vez que o nome do participante será mantido em total sigilo.

Conforme dito anteriormente, o tempo de duração do encontro síncrono expirou e ficou acordado disponibilizar o questionário *online* na rede sociais WhatsApp individualmente, isso ocasionou uma redução desse percentual, uma vez que todos os que estavam presente no encontro receberam, porém apenas 18 responderam. Esse quantitativo se tornou universo de sujeitos participantes deste 1º momento da pesquisa.

As perguntas a seguir pretendem fornecer dados acerca da naturalidade, destacando que 100% dos respondentes moram na zona rural e situá-los enquanto estudantes do ensino público na comunidade rural, de maneira que, 100% apontam que estudaram em escolas rurais públicas. Dando continuidade, a idade dos estudantes varia entre 16 e acima de 19 anos. Conforme indica o gráfico 02 referentes a questão 01 a seguir:

**Gráfico 02** - Questão 1 – A minha idade é:

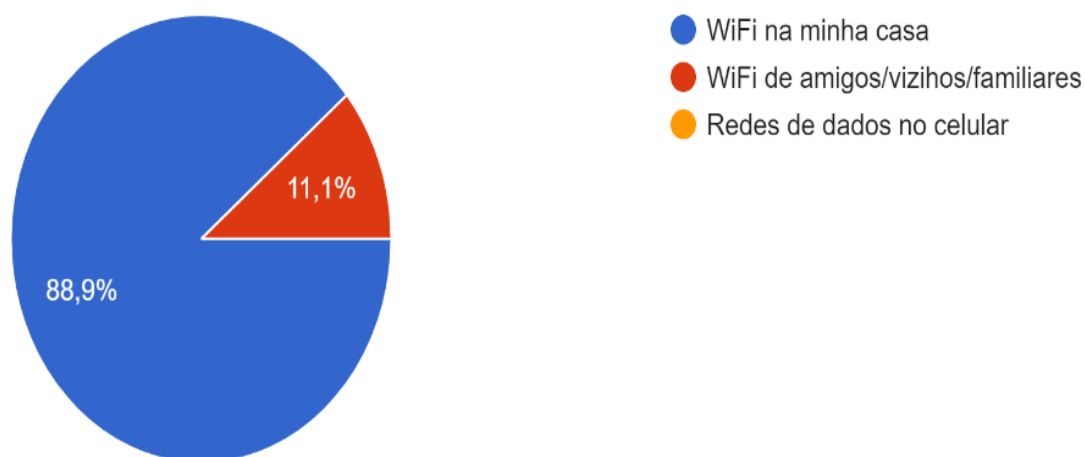


Fonte: Autora, 2020

De acordo os dados apresentados no gráfico anterior indicam que os estudantes possuem idade bem diferenciada na mesma série que vão dos 16 anos aos 19 anos ou mais representados por 33,3% essa ultima idade. São moradores das comunidades rurais e são estudantes do ensino público em escolas localizadas na comunidade.

As questões que se seguem constituem em contextualizar a apropriação digital destes sujeitos camponeses, por comporem o público que estará em contato com a proposta do Desenho Didático. E assim, ao perguntar de que forma você tem acesso à internet em sua casa? 88,9% dos respondentes disseram que acessam por Wi-fi na própria casa e 11,1% acessam do Wi-fi de amigos/vizinhos/familiares. Como destaca o **Gráfico 03** abaixo.

**Gráfico 03** - De que forma você tem acesso à internet em sua casa?

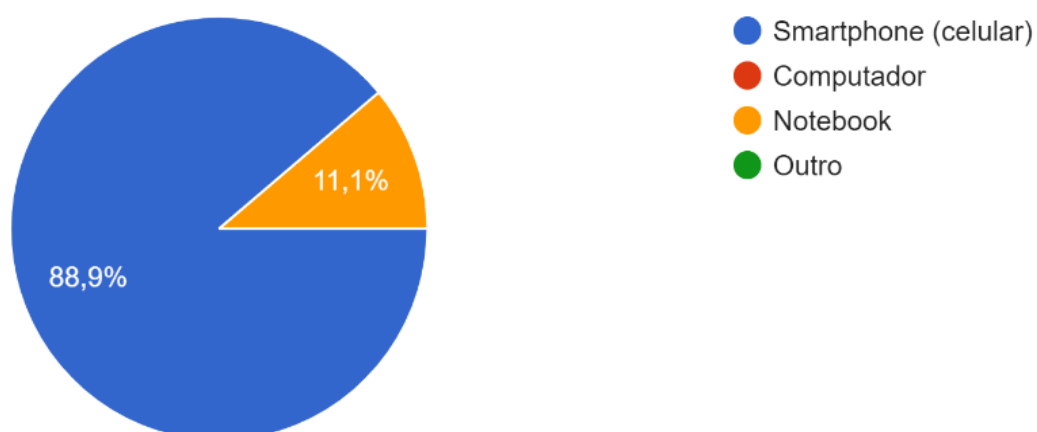


Fonte: Autora, 2020

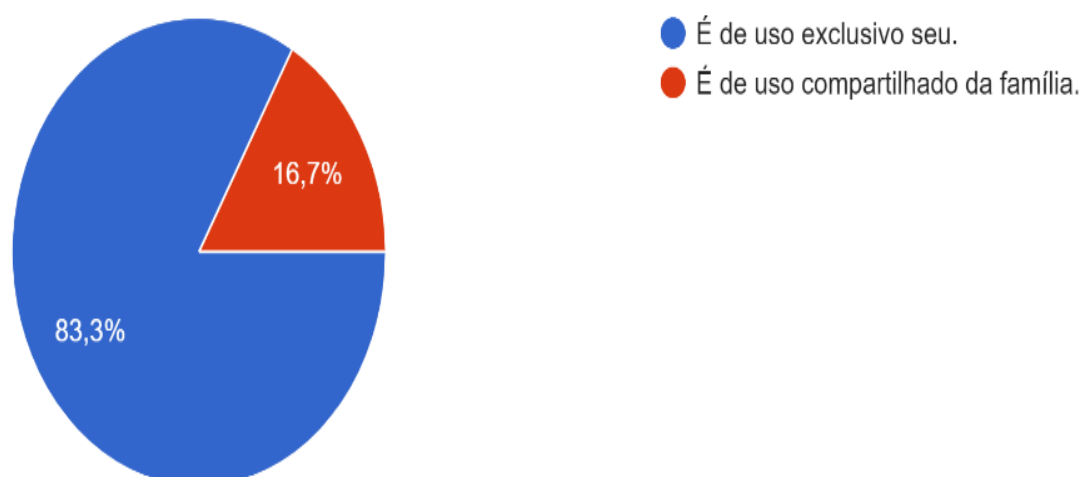
Esse dado acima representa o quantitativo de alunos que reponderam ao questionário, porém precisa-se levar em consideração que existem àqueles que não conseguiram responder ao questionário, talvez por falta da internet em seus lares ou por não dispor de um dispositivo móvel, assintindo ao encontro por um dispositivo de algum familiar.

Em continuação, os gráficos a seguir demonstram que os *smartphones* são os mais utilizados nas aulas remotas emergenciais pelos jovens camponeses e dos que responderam a maioria possui celulares próprios. Conforme abordam os Gráficos 4 e 5 referentes as questões 05 e 06 abaixo:

**Gráfico 04 - Questão 05:** Você participa das aulas remotas por qual dispositivo digital?



**Gráfico 05 - Questão 06:** O dispositivo digital que você usa é de uso exclusivo seu ou de uso compartilhado?

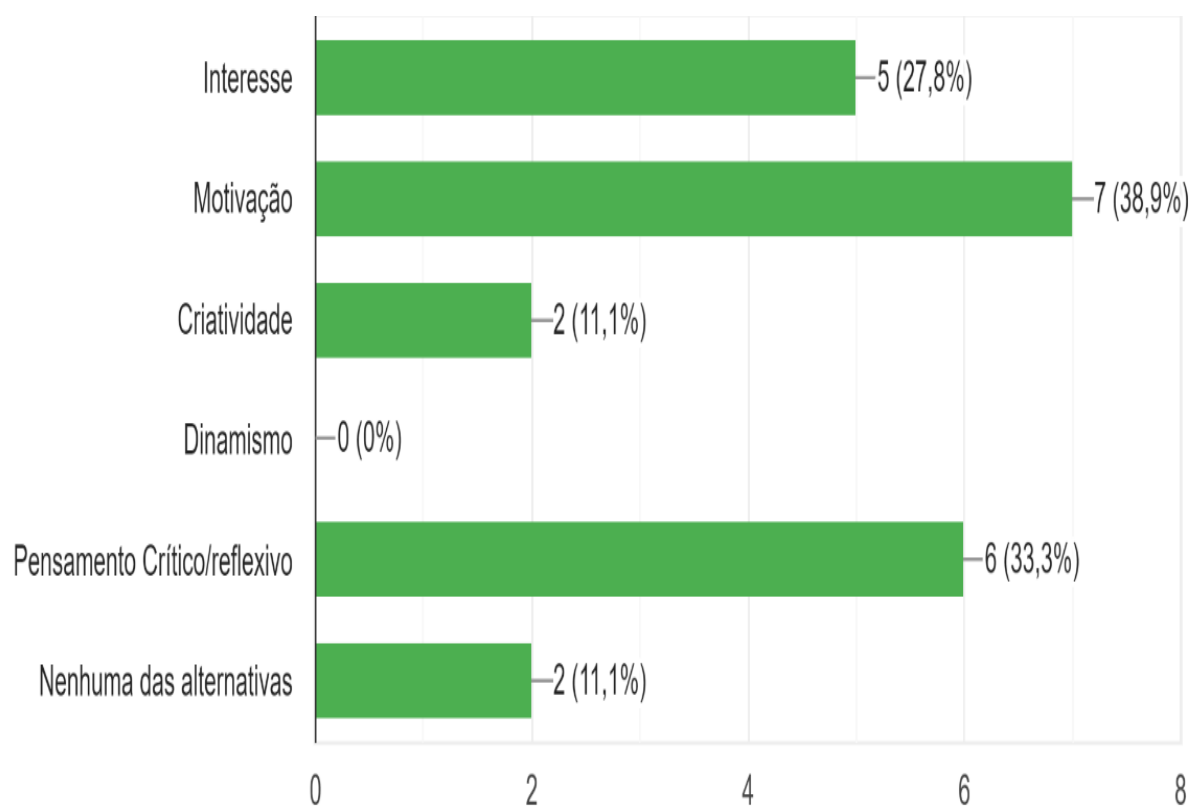


Fonte: Autora, 2020

A discussão anterior coaduna com as respostas representadas por 16% dos estudantes que usa o aparelho móvel de forma compartilhada com um familiar. Desta maneira reforça a análise anterior por destacar àqueles que não puderam responder ao questionário.

A questão a seguir, apresenta algumas possibilidades que os ODAs podem despertar nos sujeitos, que com eles interagem. A partir de então, esses dados elencados serviram de base para observar quais características estes estudantes destacam a partir da experiência vivenciada em interação com os Objetos Digitais de Aprendizagem – ODAs. Percebe-se que, quase todas as características foram sinalizadas, três delas apotam maior evidência, além do mais, esta análise colaborou para a escolha dos ODAs que comporam o Desenho Didático voltado para os jovens camponeses do Ensino Médio. Como descreve o **Gráfico 06** com a seguinte questão:

**Gráfico 06 - Questão 07:** A partir das experiências com os Objetos Digitais de Aprendizagem – ODAs (vídeos, tirinhas, folhinhas interativas, aplicativos colaborativos, entreoutros.) em nosso encontro o que os ODAS despertam em você?



Fonte: Autora, 2020.

No que tange ao dinamismo, enquanto componente presente nas tecnologias digitais e nas suas interfaces o autor destaca que

As tecnologias digitais móveis, conectadas, leves, ubíquas são o motor e a expressão do dinamismo transformador, da aprendizagem social por compartilhamento, da aprendizagem por design, das tentativas constantes de aperfeiçoamento e de introdução de novos produtos, processos e relações. Hoje não são só apoio ao ensino, são eixos estruturantes de uma aprendizagem criativa, crítica, empreendedora, personalizada e compartilhada, sempre que haja profissionais da educação abertos e competentes, currículos abertos e metodologias ativas. (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 10).

De modo que o gráfico acima, destacou pontos fortes dos ODAs pelos respondentes, os quais conversam com as discussões apresentadas pelo autor supracitado. As repostas demonstradas foram com base nas experiências vivenciadas no encontro formativo, tais quais a Motivação (38,9%), Pensamento Crítico/reflexivo (33,3%), Interesse (27,8%), Criatividade (11,1%) e Nenhuma das alternativas (11,1%). Esses dados, indicam que reconhecer as potencialidades dos ODAs no processo educativo torna o seu uso ainda mais significativo.

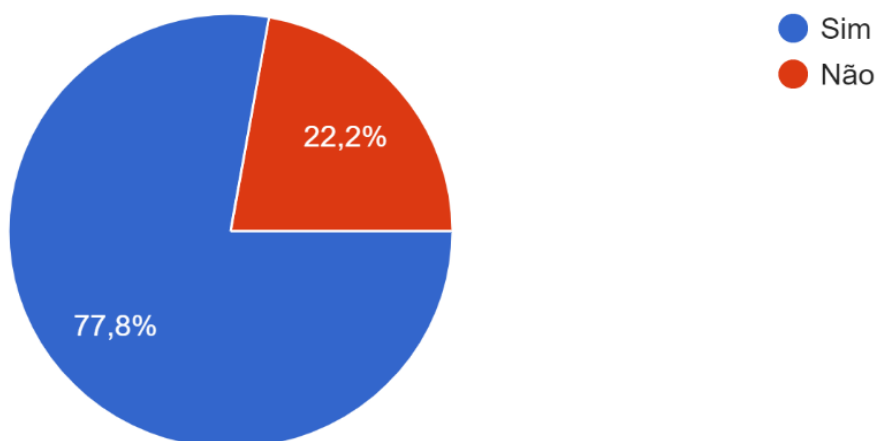
Ademais,

[...] com a Internet e os ambientes virtuais não se vive um isolamento das pessoas e desaparecimento da interação face a face, mas um aumento da sociabilidade, já que os usuários da rede em geral são mais ativos socialmente, são hipersociais. Dentro desse contexto da sociedade em rede, e do ciberespaço, um aspecto importante é a democratização da comunicação, permitindo mesmo ao homem comum tornar-se um poderoso sujeito do conhecimento. (PEREIRA, 2014, p. 34).

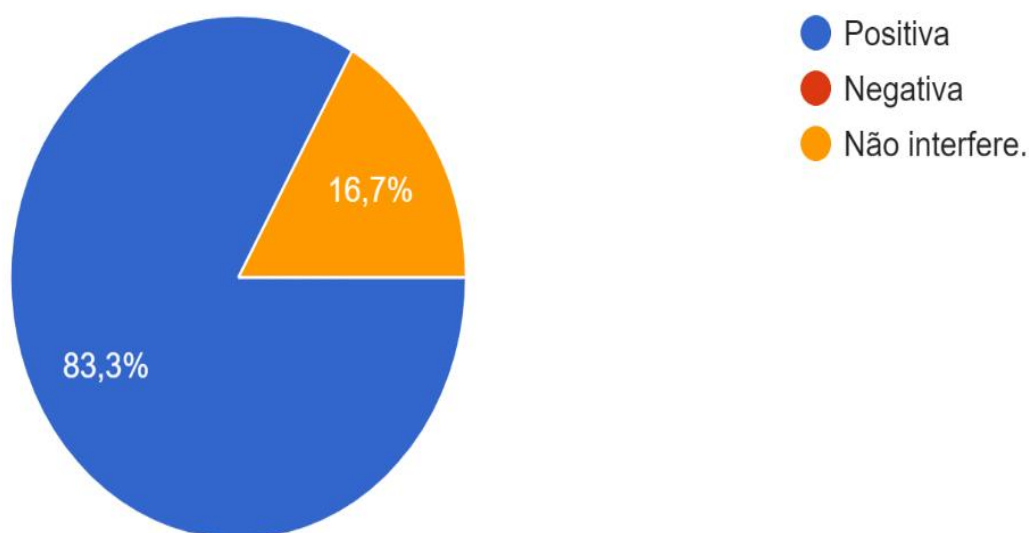


Diante disso, foi interessante nesse processo de análise do contexto dos sujeitos participantes destacar a visão destes em relação ao uso das tecnologias digitais ao longo do processo enquanto estudante, em que 77,8% afirmam que durante a sua caminhada como estudante vivenciou ODAs em sala de aula, já 22,2% afirmam que não vivenciaram essa experiência com os ODAs. Nesse interim, foi investigado ainda de que forma os ODAs interferem na aprendizagem, dentre os respondentes 83,3% disseram que interfere de forma positiva e 16,7% apontaram que não interfere. Esse último percentual pode representar o não uso de ODAs em sala de aula e por isso, para esses estudantes não foi possível experienciar as possíveis interferências no processo de aprendizagem. De acordo com os Gráficos 07 e 08 demonstrando as questões 08 e 09 do questionário:

**Gráfico 07 - Questão 08:** Durante a sua caminhada como estudante, o professor já usou algum Objeto Digital de Aprendizagem – ODA nas aulas, parecidos ou iguais aos apresentados no nosso encontro?



**Gráfico 08 - Questão 09:** Você acha que os Objetos Digitais de Aprendizagem – ODAs (vídeos, tirinhas, folhinhas interativas, jogos digitais, aplicativos, documentários, entre outros.) interferem no aprendizado de forma: positiva – negativa – não interfere?



De sorte que, o uso pedagógico das TDIC em sala de aula atua como facilitadoras da aprendizagem, pois se refere “[...] um outro tempo para a discussão de novos caminhos e possibilidades de exploração desses recursos [...], partilhar experiências e assumir a fragmentação das informações, como um momento didático significativo para a recriação e a emancipação de saberes.” como destaca kenski (2012, p. 51).

Por fim, este momento se encerra na décima questão, a qual tratou-se de uma questão aberta e as colocações dos estudantes reafirmou as respostas supracitadas nos gráficos anteriores e a visão contemporânea destes jovens camponeses, os quais concluem que os ODAs na educação possibilitam a construção de saberes de “forma descontraída” como aborda a respondente 07: “abranger o conhecimento”, destacado pelo respondente 02: “deixam as aulas mais interessantes”, na visão da respondente 09: “a gente se sente mais motivado”. Vale ressaltar que na pergunta 07, que estabelece as categorias observáveis na escolha dos ODAs para compor o Desenho Didático, o fator dinamismo não foi sinalizado por nenhum participante, porém as respostas abaixo elencadas demonstram a presença da observância desse termo.

Conforme as respostas do respondente 13 ao dizer que “seria mais dinâmico” e o respondente 18 ao declarar que “torna as aulas mais dinâmicas e [...] interessantes”. Dessa maneira, os dados apresentados do questionário aplicado com os estudantes da 2ª série do Ensino Médio da Educação do campo, em muito, colaborou para a construção da 1ª versão de Desenho Didático apoiado em ODA. Além do mais, a respondente 12 fomenta a construção desse produto abordando a seguinte reflexão:

Sim. Pois, usando o objeto facilitará mais o nosso aprendizado. Não só agora, mas um ponto bastante importante é que quando as crianças com idade de dois a três anos vão para a escola, a primeira coisa que vão aprender é através das cores. Isso mostra como as coisas visíveis chamam mais atenção. Facilita o aprendizado e contribui para que o aluno foque mais seus estudos, os objetos digitais chamam bastante atenção (R 12, 2020)

A fala representada acima aguça pensar que os sujeitos em sua essência são criativos e curiosos, e são características que favorecem a aprendizagem, uma vez que, segundo Mora (2013, p. 66), “A curiosidade, [...], desperta a emoção. E, com a emoção, se abrem as janelas da atenção, foco necessário para a construção do conhecimento [...]”, em que essas janelas se reverberam nas cores, nas coisas visíveis que chamam a atenção dos estudantes como cita o respondente 12. Ademais oportunizar ao aprendente ancorar-se no desenvolvimento de novos e/ou outros conhecimentos (BICICH; MORAN, 2018).

Com isso, reforça que a aprendizagem significativa possibilita “[...] o pensar e o refletir sobre a situação e sobre a ação [...]” numa perspectiva crítica conforme aborda Pérez

Gómez (2015, p. 103). Além do mais, pode ocorrer mediante ao uso de métodos que oportunizem a construção de saberes de forma atraente e que os educandos se envolvam no processo, preparando-os para a vida, se encaminhados pedagogicamente numa “[...] perspectiva de interação com o conhecimento e com os atores do ato educativo [...].” Kenski (2012, p.47). De modo que, os princípios envolvidos no processo educativo, compreende que a

[...] educação não é a preparação para a vida, ela acompanha a própria vida, o desenvolvimento humano, sua autonomia e aprendizagem por meio de experiência e da reflexão sobre a experiência que impulsiona estabelecer relações, tomar consciência, construir conhecimento e reconstruir a experiência [...]. (ALMEIDA, 2018, p.6).

Abaixo segue a **Tabela 02** demonstrando as respostas da questão aberta de número 10, em que foi possível perceber, a partir das colocações dos estudantes, quão significativa pode representar a construção de uma proposta apoiada em métodos inovadores e contemporâneos podendo contribuir com os estudantes da Educação do Campo.

**Tabela 02** - Questão 10: Você acha interessante o uso dos Objetos Digitais de Aprendizagem - ODAs (vídeos, tirinhas, folhinhas interativas, jogos digitais, aplicativos, documentários, entre outros) nas atividades da escola? Por quê?

Respondentes	Respostas
R 01	Sim, pois nós saímos do que já estamos acostumados e isso causa um entretenimento maior na hora da aula.
R 02	Sim, acho muito importante o uso desses objetos, pois assim pode ser mostrado aos alunos que além da diversão essas ferramentas proporcionam também o conhecimento!!
R 03	Sim. Porque são objetos de estudo que melhoram a qualidade do ensino e o nível de aprendizado!
R 04	Sim, pois saímos um pouco do formal e aprendemos várias coisas de maneira diferente.
R 05	Muito importante. Porque facilita muito a vida do professor na sala de aula e também aumenta o conhecimento dos alunos, não precisa perder tempo para escrever, sendo que todos os alunos podem ter acesso aos conteúdos na palma das mãos, cabe ao professor fazer uma belíssima explicação do assunto e a nota final vai ser 10.
R 06	Penso que sim. Facilita no desenvolvimento tecnológico para a aprendizagem do estudante e é um recurso de conteúdo eficaz a um professor.
R 07	Sim, pois é uma forma descontraída e educativa de ensino para nós alunos aprendermos.
R 08	Sim, porque traz um ar mais descontraído e faz com que consigamos apresentar mais interesse.
R 09	Sim. Porque eles deixam as aulas mais interessantes.
R 10	Desperta mais interesse nos estudos.
R 11	Sim. Pois podem trazer bastante conhecimento e a aula fica mais interessante fazendo com que os alunos se interessem e se dediquem mais.
R 12	Sim. Pois facilitam mais o nosso aprendizado. Não só agora, mas um ponto de reflexão é quando as crianças com idade de dois a três anos vão para a escola e a primeira coisa que vão aprender é através das cores,

isso mostra como as coisas visíveis chamam mais a atenção. Facilita o aprendizado e contribui para que o aluno foque mais seus estudos, os objetos digitais chamam bastante atenção.

**R 13** Sim, pois seria mais dinâmico.

**R 14** Sim porque a gente se sente mais motivado e conhece muitas ferramentas interessantes mesmo estudando.

**R 15** Sim. Acho que as aulas ficam muito boas.

**R 16** Sim porque é muito interessante.

**R 17** Sim, porque facilita muito o aprendizado, além de facilitar a vida do professor e também do aluno.

**R 18** Sim, porque torna a aula mais dinâmica e é uma forma mais interessante de abordar as temáticas.

Fonte: Autora, 2020, pesquisa de campo

## **5.2 ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA INICIAL: Um desenho didático apoiado em Objetos digitais de aprendizagem - ODA para o ensino médio da educação do campo.**

A elaboração desta proposta nasce da relação da pesquisadora com o lócus pesquisado, devido ao anseio de ver os Chromebook sendo utilizados como suporte pedagógico nas salas de aula proporcionando aos jovens do campo evidenciarem o protagonismo juvenil em interação e colaboração nas interfaces digitais de forma crítica e reflexiva. Os Chromebook chegaram à Unidade escolar desde o final do ano de 2017 e até os dias atuais o seu uso não foi efetivado. Para tanto, construir uma proposta voltada para o uso dos Objetos Digitais de Aprendizagem provoca o uso desses dispositivos em sua concretização, além do mais percebe-se que nesta comunidade, o Povoado do Bonfim em Valença/Ba, existe um percentual significativo de alunos conectados e em interações nas mídias sociais digitais, materializadas nas redes sociais, como é o caso do *WhatsApp*, *Instagram*, *Facebook*, *Twitter*, *YouTube*, entre outros, conforme aponta a partir dos dados coletados anterior a esta pesquisa através de um questionário aplicado aos estudantes das duas turmas da 2ª série do CECHMJ.

Diante de tal prepositiva, o referencial teórico adotado nesta pesquisa contribuiu para a escolha da modelagem do Desenho Didático – DD. O modelo ADDIE (FILATRO, 2010) escolhido possibilitou considerar prioritariamente o contexto social dos sujeitos envolvidos, o nível de apropriação tecnológica dos jovens do campo e a infraestrutura tecnológica da escola, constatado através dos 24 dispositivos móveis (Chromebook) de uso exclusivo de estudantes e docentes e conexão de internet. O desenho pedagógico visa envolver um conjunto de situações didáticas para três modalidades de ensino: Remoto Emergencial; Ensino Híbrido e Ensino Presencial com uso das TDICs. Além da modelagem ADDIE, este constructo exige ainda o ato de planejar sob os vieses do planejamento didático (LIBÂNEO, 2013).

A proposta inicial elaborada pela pesquisadora esteve ancorada na perspectiva crítica e reflexiva de Paulo Freire e no contexto da Educação Online, pois compreende a cibercultura fundamentada na tríade “[...] dispositivo, aprendente e social.” (SANTOS, 2013.p. 295) em interações coletivas nas redes. Outrossim é a Cultura *maker* e as metodologias ativas, que colocam o estudante no centro da aprendizagem e oportunizam que esses coloquem a mão na massa (ANDERSON, 2014).

Essa tríade articulada a cultura *maker* e as sequências didáticas pode oportunizar aos estudantes do Ensino Médio da educação do campo a efetivação do uso das TDIC em sala de aula. Além de favorecer a ascensão as características presentes nos jovens da atualidade, as quais são ávidos, criativos e ativos na cultura midiática vigente, produzindo e reproduzindo em colaboração de redes de aprendizagens mediante os diversos ODAs que circulam nessas interfaces digitais (SANTOS, 2016). Outro aspecto foram os elementos analíticos estabelecidos para nortear a elaboração da modelagem e os respectivos autores que sustentam a relevância de se estabelecer elementos norteadores, a fim de que os resultados produzam aprendizagens com sentidos e significados formativos para a vida em sociedade emancipada e cidadã. Conforme ilustrado no **Quadro 05** a seguir.

**Quadro 05** - Elementos analíticos para construção da proposta inicial de Desenho Didático apoiado em ODA para o Ensino Médio da Educação do campo

<b>Elementos analíticos para construção da proposta inicial de Desenho Didático apoiado em ODA para o Ensino Médio da Educação do campo.</b>		
<b>CATEGORIAS</b>	<b>BASE TEÓRICA</b>	<b>ASPECTOS CONSIDERADOS</b>
<b>EDUCAÇÃO ONLINE</b>	SANTOS (2013, 2016); SANTELLA (2013); SANTOS; CARVALHO; PIMENTEL (2016); RIBEIRO; CARVALHO; SANTOS (2018).	Cibercultura; Mobilidade ubíqua; Colaboração; Interatividade. Conhecimento como obra aberta; Interfaces digitais e dispositivos digitais; Superação de fronteiras espaciais e temporais;
<b>ENSINO MÉDIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO</b>	BNCC (2017); ARROYO (2013); VASCONCELOS (2014); BRASIL (2013); FREIRE (2016, 1986); DAYRELL; CARRANO (2014)	Competências e habilidades; Currículo e atores curriculares; Projeto Político-Pedagógico - PPP da escola; Infraestrutura tecnológica; Propostas pedagógicas inovadoras.
<b>DESENHO DIDÁTICO</b>	SANTOS (2009); FILATRO (2010, 2015); FILATRO; CAVALCANTI (2018); MOURA (2014); VALENTE (2018);	Modelo; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs; Metodologias ativas; Prática pedagógica inovadora e colaborativa; Múltiplos formatos digitais.
<b>OBJETOS DDIGITAIS DE APRENDIZAGEM - ODAs</b>	MORAM (2017); PALETTA; MUCHERONI (2015); LEVY (2011); AIRES ET AL (2017); RECUERO (2011); VIGOTSKY (2007); FREIRE (2006); WILEY (2014)	Recursos Educacionais Abertos; Diversos formatos; Produção e aprendizagem colaborativa; Cultura Maker; Licença gratuita; Criação e recriação; Interação Social.

As categorias elencadas no quadro anterior definem os elementos da cultura digital que através da mediação pedagógica podem representar a construção de saberes de forma crítica e reflexiva, além de oportunizar a ação ativa do estudante personalizando a sua forma de aprender e colaborando para a formação de qualidade e que prepare o sujeito do campo para competir de igual modo no mercado de trabalho e, por conseguinte, gerar a transformação social em uma sociedade tecnológica e digital.

Na sequência, os aspectos supracitados coadunam com os princípios do planejamento didático/desenho pedagógico, dividindo a composição deste Desenho Didático em 05 partes, as quais nas sequencias didáticas representam os momentos didáticos pedagógicos, de acordo a construção realizada pela pesquisadora:

- 1- **Apresentação/Integração:** o momento de apresentação se destina a uma escuta sensível por parte do docente e a explanação numa linguagem clara das estratégias de ensino propostas, de forma a propiciar a participação e o engajamento dos estudantes, além de pontuar as justificativas relevantes no processo de ensino e aprendizagem, bem como os resultados esperados. Ademais, essa é a ocasião em que os discentes se sentem acolhidos, motivados e integrados na proposta pedagógica, pois a participação deles é fundamental na finalização das estratégias de ensino.
- 2- **Levantamento Diagnóstico / Sensibilização:** neste tópico ocorrerá a percepção por parte do docente no que se refere ao grau de conhecimento da turma com relação ao universo digital e em quais situações fazem uso dele, assim como o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca dos conteúdos propostos, a partir de suas vivências e experiências sociais e culturais dos aprendentes campesinos. Assim, a ação docente ativa propõe o estudante como centro do processo de aprendizagem e são os dados coletados inicialmente que apontarão as ações pedagógicas que contribuirão para a construção de um saber significativo.
- 3- **Mediação com o conteúdo:** este é o momento em que o professor articula as atividades e as sequências didáticas em formatos variados, a partir dos conhecimentos prévios levantados, a fim de materializá-los em saber científico. De sorte que, no planejamento pedagógico, ocorra a mediação docente para selecionar as atividades aliadas aos desafios, às problematizações e às investigações, as quais potencializem a criticidade, autonomia e reflexão dos envolvidos no processo educativo. Além de fomentar a integração de saberes, valores e sentimentos, os quais produzam sentidos para a vida dos sujeitos em sociedade. Os formatos variados se dão por compreender que cada estudante tem uma forma diferenciada de aprender determinados conteúdos e

no mundo digital existem Objetos Digitais de Aprendizagens – ODAs, os quais atendem a essa especificidade dos discentes.

- 4- **Formas de interação/Construção de ODA ou a partir de ODA:** este momento se destina à mão na massa, ou seja, o conhecimento sendo adquirido na teoria e experimentado mediante situações práticas, consolidando assim o pensamento criativo, a comunicação, a cooperação, a colaboração, a autoria e o fortalecimento do conhecimento em rede. O docente lança desafios aos aprendentes e lhes apresentam as possibilidades de alcance das competências e habilidades propostas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, as quais contemplam a estrutura de um plano de ensino em todas as etapas da educação básica (BRASIL, 2018), a fim de que, através da multiplicidade de objetos digitais, os sujeitos se preparem para a formação integral, habilitando-os para atuar em diferentes contextos sociais, seja de forma individual ou coletiva. Além de fomentar sua proposta com base no currículo e no Projeto Político-Pedagógico – PPP da escola.
- 5- **Sistematização das construções e avaliação:** esta fase de atuação pedagógica permeia todo o percurso da aprendizagem e permitirá aos discentes apresentarem em diferentes formatos digitais os resultados de suas construções ao longo dos estudos abordados durante o processo de operacionalização da proposta. Além disso, este período finalizará com uma autoavaliação da aprendizagem, considerando se essa foi formativa e significativa, pontuando, também, as dificuldades enfrentadas e, a partir disso, elencar o que precisa ser trabalhado em momentos posteriores. Na oportunidade, os docentes avaliam as forças e fraquezas percebidas no decorrer do percurso e se as estratégias de ensino traçadas para o alcance dos objetivos pedagógicos foram exitosas.

Os aspectos considerados relevantes indicam uma continuidade, os quais vão se complementando ao longo do processo e indicam reflexões de possíveis melhorias e ajustes, para compor essa proposta foram usados os seguintes aspectos da **Figura 17**:

**Figura 17 - Alguns aspectos fundantes da proposta de Desenho Didático**



Fonte: Autora, 2021.

Após a construção pela pesquisadora da versão inicial do desenho didático apoiado em ODA para o Ensino Médio da Educação do campo, vale destacar que este produto visa contemplar a realidade da Educação do campo em Valença/Ba a partir da realidade do povoado do Bonfim zona rural de Valença/Ba. Diante disso dando continuidade, inicia-se mais um momento da pesquisa, que é o processo de validação deste produto, através da análise realizada por **05 docentes especialistas**, com formação strictu sensu em Tecnologias aplicadas à Educação e com experiência no uso das TDICs em sala de aula presenciais, on-line e/ou Educação a Distância (EaD).

Dessa maneira, foi enviado via endereço eletrônico o convite às cinco docentes especialistas e de forma uníssona ocorreu o aceite delas. Segue no **Quadro 06** a descrição do perfil acadêmico e atuação profissional das docentes especialistas. Além do mais, foi solicitada previamente a autorização para usar nesta pesquisa os nomes verdadeiros das participantes docentes que compõem o quadro dos perfis das participantes colaboradoras deste produto, o aceite foi positivo.

**Quadro 06** – Descrição do perfil acadêmico e profissional das docentes especialistas



<b>Descrição do perfil acadêmico e profissional das docentes especialistas.</b>		
<b>Nomes</b>	<b>Formação</b>	<b>Atuação profissional</b>
<b>Vânia Rita de Menezes Valente</b>	Possui Mestrado completo, Especialização em Aplicações Pedagógicas dos Computadores (UCSAL), Especialização em Psicopedagogia Aplicada ao Desenvolvimento de Recursos Humanos (CEPOM) e graduação em Pedagogia (UFBA). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Formação de professores, Educação e Tecnologias da Comunicação e Informação, Ambientes colaborativos de aprendizagem	Docente efetiva da Universidade do Estado da Bahia.
<b>Dalila Vasconcelos Oliveira Luz</b>	Possui Mestrado completo, Especialização em Educação a Distância: formação de professores, pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Graduação em Letras - Bacharelado, pela Universidade Salvador - UNIFACS. Atuou também na Unidade Acadêmica de Educação a Distância (UNEAD). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação a Distância, atuando principalmente nos seguintes temas: ambientes virtuais de aprendizagem e ensino-aprendizagem a distância.	Atualmente é técnica da Universidade do Estado da Bahia, com atuação na Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), na Coordenação do Projeto da Oferta Semipresencial de disciplinas nos cursos presenciais de graduação.
<b>Karine Socorro Pugas da Silva</b>	Possui Mestrado completo, Pós-Graduação em Matemática e Novas Tecnologias (2010), graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Católica do Salvador (2006) e graduação em Bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade do Estado da Bahia (2002). Foi professora concursada da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e da Secretaria Municipal de Salvador, professora de nível superior da Faculdade Maurício de Nassau e tutora on-line da Universidade do Estado da Bahia- UNEB e da Universidade Salvador- UNIFACS.	Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia-IFBA-Camaçari, ministrando aulas nos cursos de Licenciatura em Matemática e Integrado.
<b>Débora Maria Valverde da Silva</b>	Possui Mestrado completo, graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Bahia (1992), Especialização em Gestão Educacional. Especialização em Turismo-Concentração em Ecologia. Docente do quadro de professores do Governo do Estado da Bahia desde 1992. Tem experiência na área de Biologia Geral, com ênfase em Biologia Geral.	Atualmente é professora do projeto Ensino Médio com Intermediação tecnológica, projeto estruturante da Secretaria de Educação do Estado da Bahia.
<b>Francine Mendes dos Santos</b>	Possui Mestrado completo, graduação em Letras com Espanhol pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2001), Especialista em Língua Espanhola pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2003). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Espanhola, atuando principalmente no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de Língua Espanhola e Tecnologias aplicadas ao ensino de língua estrangeira.	Professora auxiliar da Universidade do Estado da Bahia desde 2005, atuando nas seguintes áreas: Coordenadora do Colegiado de Letras da UNEB-DCH-V, Santo Antônio de Jesus (2008-2009), Coordenadora do Curso de Licenciatura em Língua Espanhola EaD/UNEAD (2010-2013) e (2017-até a presente data), Coordenadora do Núcleo de Graduação EaD da UNEB/UNEAD (2012-até a presente data), Coordenadora Adjunta do Sistema UAB - Universidade Aberta do Brasil pela UNEB (2014), Coordenadora do Sistema UAB - Universidade Aberta do Brasil pela UNEB (2015-2019).

E assim, de imediato, foi disponibilizada para as docentes a proposta inicial e nesta oportunidade foram convidadas para responderem a um questionário *online* com o intuito de conter as análises da referida proposta. Questionário intitulado: Questionário avaliativo da 1ª versão da proposta de Desenho didático apoiado em ODA, contendo 03 questões, uma fechada e duas abertas, conforme descrito na **Tabela 03** abaixo:

**Tabela 03:** Questionário avaliativo da 1ª versão da proposta de Desenho Didático apoiado em ODA

Questionário avaliativo da 1ª versão da proposta de Desenho Didático apoiado em ODA.	
Escala de Likert (1932)	
1. Para você essa estrutura de Desenho Didático apresenta aspectos pedagógicos que desenvolvem competências digitais e habilidades críticas e reflexivas nos estudantes campesinos?	<input type="radio"/> Discordo Totalmente <input type="radio"/> Discordo parcialmente <input type="radio"/> Nem Discordo nem Concordo <input type="radio"/> Concordo Parcialmente <input type="radio"/> Concordo Totalmente
2. Quais críticas você faria à proposta apresentada?	3. O que você considera de mais relevante para aprimorar a proposta de Desenho Didático apresentada, a fim de enriquecer este produto?

Autora, 2021.

Diante do exposto, na seção seguinte, será apresentado o produto final sistematizado, justificando as alterações realizadas, com base nas análises do questionário aplicado com as docentes especialistas participantes com suas respectivas sugestões de melhorias, materializando-se na proposta de um Desenho Didático apoiado em ODA para o Ensino Médio da Educação do campo.

### **5.3 Análises do questionário avaliativo da Proposta inicial do desenho didático e a inserção das contribuições das docentes especialistas.**

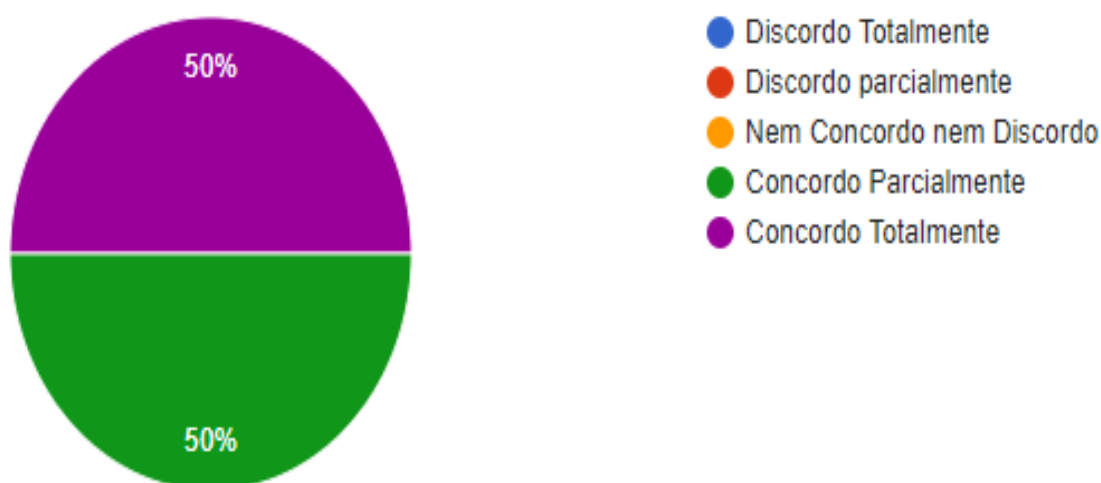
Este desenho didático é resultado da pesquisa desenvolvida na Educação no/do Campo – EC, com o intuito de contribuir para o planejamento das ações didáticas e pedagógicas. Ações essas voltadas para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC, fazendo recorte nos Objetos Digitais de Aprendizagem – ODAs no “chão da sala de aula” ou até mesmo fora dos espaços escolares do Ensino Médio da EC, fomentando o protagonismo juvenil, a autonomia e a produção autoral. Além do mais, foi construído a partir das seguintes ações:

- ✓ Encontro on-line com estudantes da 2ª série do Ensino Médio da Educação do campo do Povoado do Bonfim em Valença/Ba.
- ✓ Aplicação e questionário on-line acerca do Levantamento do perfil destes estudantes.
- ✓ A primeira versão foi elaborada com base no referencial e nos dados supracitados.
- ✓ Foi submetida à análise de 05 docentes especialistas.
- ✓ Sistematizaram-se as contribuições das especialistas e apresentou-se o produto em sua versão final.

Logo de início foi solicitado a autorização do uso dos dados da avaliação da proposta, em que, as opções concordo e discordo precisava ser sinalizada pelas participantes antes de dar seguimento as demais questões. De modo que, 100% das participantes concordaram.

Desta maneira, em continuação, essa contribuição deixada para a Educação do campo reflete o sentimento de pertença e o anseio de colaborar para práticas educativas apoiadas em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC, favorecendo a formação emancipada dos jovens do campo. Seguidamente, a primeira questão referiu-se aos aspectos pedagógicos da proposta, voltados para a aquisição de competências e habilidades digitais críticas e reflexivas. De modo que, das cinco respondentes, duas (02) participantes responderam Concordo Totalmente, outras duas (02) participantes destacarão Concordo Parcialmente e uma das respondentes não sinalizou na questão por não concordar com as opções elencadas, contudo sentiu falta da opção “Concordo”. Conforme ilustrado na questão 01 no **Gráfico 09** abaixo:

**Gráfico 09 - Questão 01:-** Para você essa estrutura de Desenho Didático apresenta aspectos pedagógicos que desenvolvem competências e habilidades críticas e reflexivas nos estudantes camponeses?



Fonte: Autora, 2021

A construção desta questão se fundamentou na escala de Likert (1932) com o intuito de superar o Sim e/ou Não e obter uma visão mais ampla de questionário de pesquisa, uma vez que possibilita, por exemplo, atribuir valor numérico de 1 a 10, representar o nível de satisfação através das expressões faciais de imagens ou escalas de concordância, além de permitir o uso de questões abertas. Existem alguns debates atuais acerca da escala Likert por apresentar uma generalidade e respostas sem muito aprofundamento, principalmente se o motivo for colaborar para a melhoria de um determinado objeto de pesquisa (BERMUDES et al., 2016). Talvez a preocupação da participante que não sinalizou a sua resposta tenha sido relacionada a alguns questionamentos em torno de sua interpretação, ao se referir à escala de concordância, nível abordado nesta pesquisa, quando envolve aspectos cognitivos, tendo que expressar sua opinião em menos abrangente de uma escala mínima ou mais abrangente na abordagem máxima.

Contudo em relação à participante que não sinalizou uma das opções elencadas, esta pesquisadora compreende o quanto a respondente preocupou-se em contribuir e colaborar para a validação deste produto, além de destacar considerações valiosas de melhorias. Ademais ela concordou com o desenho didático fazendo algumas ressalvas, conforme explicitado em diálogos através da rede social *WhatsApp*. Com isso pode-se afirmar que a concordância foi unânime, sujeita a algumas sugestões e ajustes. As respostas à questão 02 (aberta), que diz: quais críticas você faria a proposta apresentada? a seguir, embasam as conclusões desta pesquisadora.

**R. 01** O trabalho está bem fundamentado, o tema é relevante e atual, ainda mais nessa época de ensino remoto, no qual as TDICs estão sendo uma ferramenta muito utilizada para potencializar a aprendizagem. Os temas escolhidos para serem trabalhados nas sequências didáticas são pertinentes e permitem a comunicação, o diálogo, a libertação e o desenvolvimento da conscientização crítica, tão defendida por Paulo Freire.;

**R.02**[...] além de uma iniciativa louvável, assume relevante importância para o cenário educacional/contexto escolar nesse tempo de ensino intermediado por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação -TDICs em função da impossibilidade da presença física da coletividade escolar em decorrência da pandemia da covid-19.

**R.3** [...] A modelagem está bem dinâmica, o que possibilita a interação entre os pares. Toda a proposta didática está bem elaborada. Maravilhoso. Parabéns!

**R.4** Inicialmente parabenizar a proposta da pesquisa e sua relevância para a educação do campo.

**R.5** A proposta apresentada é riquíssima em relação aos objetos de aprendizagem propostos. (2021)

Com isso, diante do exposto, foi incorporada a **página 135 e 136**, abordando os conceitos e as características dos Objetos Digitais de Aprendizagens – ODAs antes de apresentar conceitos do Desenho Didático com o intuito de o leitor obter uma maior clareza dos seus elementos fundantes, como contribuição inicial destacada na resposta da participante,

em que ela destaca a partir da questão 03 - O que você considera de mais relevante para aprimorar a proposta de Desenho Didático apresentada, a fim de enriquecer este produto?:

R.1 Vou fazer algumas sugestões: \* Quanto à apresentação do produto: a) Ficaria mais fácil para o entendimento do público se você trouxesse o conceito de Objetos Digitais de Aprendizagem e suas principais características, antes do conceito de Desenho Didático. (Análise da participante 01, 2021)

Seguidamente, na questão 02 - Quais críticas você faria à proposta apresentada? a respondente participante 03 aborda a preocupação acerca da inserção dos estudantes quanto à web, mediante o seguinte questionamento “Será realizada alguma investigação sobre o perfil tecnológico dos discentes?” (Análise da Participante 03, 2021), de modo que se insere a descrição do que foi realizado antes da elaboração da proposta, tais como: o encontro on-line com os estudantes, assim como foi disponibilizado aos alunos presentes um questionário sobre o perfil dos estudantes da Educação do campo, na **página 149**. Assim, a inclusão desse dado se tornou relevante para que a proposta se torne bem contextualizada no que se refere às sequências didáticas colaborem para a construção de saberes apoiadas em interfaces digitais. Ainda nessa direção, a preocupação ainda é demonstrada através das participantes 04 e 03, que apontam acerca da mesma observação da participante anterior e que acrescentam ainda se os professores dispõem desse aparato tecnológico.

“[...], não ficaram claras as condições de acesso à Internet da escola e dos sujeitos que serão pesquisados. Parte-se do pressuposto de que essas condições existem para todos os envolvidos (professores, estudantes e a própria escola).” (Análise da Participante 04, 2021)

“Fazer um levantamento sobre como os alunos se apropriam de artefatos tecnológicos. Quais são esses artefatos utilizados que promovam a autonomia tecnológica dos mesmos. Quais os ODAs compatíveis com o perfil tecnológico dos discentes.” (Análise da Participante 03, 2021)

Por esta razão, foi disponibilizado no desenho didático o link do questionário para futuras turmas como sugestão das participantes supracitadas na **página 149**, foi verificada a condição do lócus e realizado todo o levantamento da infraestrutura tecnológica da escola e agentes educativos da Educação do campo. Na primeira versão do Desenho Didático, essa informação não apareceu, a partir da inclusão dessas informações sugeridas pelas docentes especialistas, na versão final está explicitado a qualquer leitor e/ou docente interessado em aplicá-lo.

Retomando a análise da participante 04, é de grande valia destacar que o Desenho Didático visa atender o público do povoado do Bonfim em Valença/Ba, entretanto cabe a cada docente que deseje utilizar com referência esse desenho pedagógico ajustá-lo ao

contexto da comunidade em que ela se insere, pois poderá fazer as respectivas adaptações à sua realidade local.

Outro ponto, ainda se referindo à questão 02, foi incluída no desenho na **página 143** a sugestão ao docente de aplicar grupo focal e/ou entrevista no quesito levantamento de diagnóstico/sensibilização como contribuição da participante 01 ao destacar “[...] sugiro que você possa descobrir mais sobre os conhecimentos prévios dos sujeitos através de uma entrevista (on-line) com Grupo Focal (GATTI, Bernadete A. Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas - Volume 10). b)” (Análise da Participante 01, 2021). Essa contribuição talvez represente o entendimento da participante de que este desenho seria aplicado por esta pesquisadora ainda como parte desta pesquisa, uma vez que não é uma prática comum da sala de aula a aplicação de grupos focais, porém existem suas exceções.

A próxima sugestão, visando ao aprimoramento do desenho, refere-se às bases legais do Ensino Médio, as quais não apareceram na versão inicial, e, a partir da indicação da participante 04, esse item foi adicionado na **página 149**, destacando a observância quanto às normas legais do Ensino Médio e o Projeto Político-Pedagógico com uma valiosa colaboração da referida participante. Conforme descrito abaixo:

“Então poderia esclarecer mais como a escola funciona do ponto de vista das bases teóricas e metodológicas da educação do campo. A escola adota a Pedagogia da Alternância, por exemplo? Se adota, por que o tempo casa e o tempo escola só estão contemplados na proposta de ensino híbrido? [...]” (Análise da Participante, 04)

A participante destaca um ponto de grande importância na construção histórica da Educação no/do Campo, ao se referir a Pedagogia da Alternância<sup>16</sup>. Uma vez que, este marco representa valorizar o jovem do camponês, oportunizar a estes uma formação alicerçada nas especificidades e diversidades do âmbito rural, mediante metodologias que fomentem a investigação e a criatividade, além de possibilitar diálogos entre comunidade e escola na perspectiva de uma educação integral e de qualidade. Outrossim, ancora-se no “[...] entendimento de processos educativos nas diversidades e dimensões que os constroem como

---

<sup>16</sup>Pedagogia da Alternância nasceu na França e teve como percussor Jean-Claude Gimonet, professor francês, baseando-se em quatro pilares principais tais como: Formação Integral dos Jovens, Desenvolvimento do Meio, Alternância e Associação Local (GIMONET, 2007). No Brasil o primeiro estado a adotar as propostas didáticas pedagógicas foi o Espírito Santo, por intermédio do o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), por volta do século XX e por uma luta acirrada dos movimentos sociais contrapondo a educação centrada nos pressupostos pedagógicos urbanos. A partir daí “Inicia-se um amplo movimento de pesquisa-ação, através da prática do dia-a-dia, a experimentação, as tentativas/erros cuja análise e reflexão e sempre o bom senso e a intuição permitem elaborar instrumentos, metodologias e princípios pedagógicos.” (GIMONET, 2007, p.23)

processos sociais, políticos e culturais [...]” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004 p. 18) os quais contribuem significativamente para formar sujeitos emancipados (RIBEIRO, 2010).

Nesse sentido, a inferência da participante nos instiga a refletir acerca das práxis pedagógicas da contemporaneidade, materializados nos Projetos Políticos Pedagógicos – PPP das instituições que ofertam o ensino médio nas comunidades rurais. É válido destacar que são as Casas Familiares Rurais – CFRs que há mais de 50 anos, adequam o seu currículo e adotam práticas de ensino alternados divididos em tempo escola e tempo comunidade, numa tríade ação/pesquisa/formação. Porém, na atualidade as discussões em torno da modalidade de Ensino Híbrido em escolas rurais e urbanas que ofertam o ensino médio, remete-nos a pesarmos nos princípios pedagógicos da Pedagogia da Alternância como contribuição para valorização das vivências do jovem do campo, sua cultura e seus costumes, os quais compõem o processo formativo (SILVA, 2012a).

De igual modo, incorpora-se no desenho **na página 137** mais um esclarecimento abordado pela participante 02 como mais uma sugestão de melhoria: por que a modelagem escolhida favorece a educação dos camponeses ao solicitar que

[...] poderia deixar mais claro o porquê da escolha. É por que favorece o uso das TDICs? É mais adequada à formação no campo? Se sim, em que medida favorece? Ou mesmo uma relação entre ISD, TDIC e Educação no campo já que sugere especificidades nesse último espaço de ação. A clareza desses aspectos pode favorecer uma futura adesão à proposta pelo contexto a que se dirige. (Análise da Participante 02, 2021)

Na **página 145**, intitulada Formas de Interação/Construção de ODA ou a partir de ODa, acrescenta-se como sugestão da especialista respondente 01 a interface digital Mapas Mentais. Foram elucidadas por duas especialistas as construções avaliativas, as quais poderiam ficar mais claras, porém mais uma vez o entendimento voltado para esse quesito parece referir-se à aplicação do desenho por esta pesquisadora, mesmo diante dessa compreensão foi acrescida como melhoria na **página 146** uma observação quanto à avaliação, em que essa precisa contemplar uma ação formativa, somativa e processual, além de imbricar-se com o pensamento crítico, reflexivo e a favor da aprendizagem do estudante.

Por fim, incorpora-se nas estruturas das sequências didáticas voltadas para o ensino Remoto Emergencial e o ensino Híbrido a observância quanto a ampliação da carga horária se for do interesse do professor usá-la na perspectiva disciplinar, essa observação está localizada nas **páginas 151 e 158**. E assim, outras 02 especialistas finalizam suas análises fazendo indicações bem pertinentes acerca das possíveis melhorias deste desenho pedagógico, as quais destacam o próprio lócus como capaz de apontar o que pode torná-lo modelo de referência. Elas dizem que

“Creio que a aplicabilidade dos desenhos didáticos como um pré-teste seria relevante para possíveis redefinições, caso haja tempo hábil.” (Análise da Participante 05, 2021).

“[...] Acho que o grande potencial aqui reside nos sujeitos, então eles que irão determinar o aprimoramento do desenho didático proposto nos diferentes formatos.” (Análise da Participante, 04, 2021)

De certo, as falas das docentes conversam com o que Filatro e Cairo (2015, p.182) destacam, ao evidenciarem a fase de implementação de desenhos pedagógicos. Uma vez que,

Se a produção é o momento da verdade de um projeto, a fase de implementação é a prova de fogo, pois é nela que ocorre a ação educacional propriamente dita. [...] são aplicadas – e, conseqüentemente, colocadas em teste [...] os conteúdos educacionais produzidos para apoiar a aprendizagem.

Diante do exposto e a partir das incorporações sugeridas pelas docentes especialistas participantes em colaboração para a melhoria do produto final e com isso, a partir das sequências didáticas elaboradas, oportunizar “[...] experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer em experiências respeitadas de liberdade [...]” (FREIRE, 1996, p. 121) aos camponeses e colaborando para a formação capaz de gerar transformação social, segue a sistematização e apresentação do produto final desta pesquisa.

## **6. PROPOSTA DE UM DESENHO DIDÁTICO**





**Proposta de um Desenho Didático  
apoiado em Objetos Digitais de Aprendizagem - ODA para o  
Ensino Médio da Educação do Campo**

# DESENHO DIDÁTICO

apoiado em Objetos Digitais de Aprendizagem - ODA para  
o Ensino Médio

Neiani Luzia Pereira Duarte

Orientadora: Prof<sup>a</sup> dr<sup>a</sup> Kathia Marise Borges Sales

SALVADOR/BA

2021

# Apresentação

Esse desenho didático é fruto do trabalho de conclusão do mestrado, apoiado em uma pesquisa desenvolvida na Educação no/do Campo - EC e se destina em contribuir com o planejamento das ações didáticas e pedagógicas. Ações estas, voltadas para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC, fazendo recorte nos Objetos Digitais de Aprendizagem - ODA no "chão da sala de aula" ou até mesmo fora dos espaços escolásticos do ensino médio da EC do povoado do Bonfim em Valença/Ba. A apresentação dessa proposta se estrutura com a finalidade de fomentar o uso de tecnologias digitais tais como *Chromebooks* e *smartphones* em sala de aula e com isso promover a criticidade e reflexividade dos estudantes em interação e colaboração nas redes sociais e midiáticas mediados por ODA.

De modo que, "[...] os alunos estão bem na porta de uma vasta biblioteca aberta o tempo todo e precisam saber como encontrar informações, precisam saber onde e como encontrar eficientemente essas informações, precisam selecionar as informações que julgam mais adequadas e pertinentes [...]" (COSCARELLI, 2016, p.11). E essa vasta biblioteca compõe-se de Objetos Digitais de Aprendizagem - ODA, os quais se referem aos vídeos, imagens, filmes, documentários, aplicativos, charges, tirinhas, áudios (podcast), livros digitais, slides, sites (plataformas digitais), blogs, e outros.

Os ODA circulam nas interfaces digitais da web em Repositórios Educacionais Abertos - REA, podem colaborar com a produção colaborativa, autoral, criativa, etc. no processo de aprendizagem em espaços escolarizados ou não. Além disso, o uso dos diversos ODA em proposta pedagógicas, pode corroborar para o dinamismo e estudantes mais engajados nas aulas, “[...] uma vez que, personaliza e contempla a diversidade dos sujeitos e seus modos de aprender [...]” (PIEDRA et al., 2016) na contemporaneidade.

Gitahy et al. (2015, p. 1491) definem que ODA “[...] São considerados conteúdos abertos, materiais disponíveis na internet sob licença específica [...] com características de auxílio no processo de ensino e de aprendizagem.”, no que se refere a licença, são várias públicas e privadas, porém opta-se pela Creative Commons - CC consolidada como aberta, acessível e licencia conteúdos de vários formatos. Outros autores contribuem ao afirmar que os ODA “[...] podem auxiliar e promover a autonomia [...]. Fornecendo alternativas de construção de novos conhecimentos, possibilitando descobertas diferentes [...], podendo tornar mais rica e significativa a aprendizagem [...]” (SILVA; CAFÉ; CATAPAN, 2010, p. 82) dos jovens do campo.

Ademais, vive-se em um cenário, em que as TDIC e os espaços da web propõem-se ser efetivamente utilizadas como recursos de aprendizagem, para que os estudantes aprendam a partir de seus acessos, os quais ocorrem de maneira colaborativa e interativa a diversas informações em espaços midiáticos de socialização, a fim de gerar saberes, conhecimentos científicos, além de potencializar o desenvolvimento de competências e habilidades de forma crítica e reflexiva.

A ação docente é fundamental nessa perspectiva do uso das TDIC em sala de aula, de modo que, apoiar-se em metodologias inovadoras torna-se bastante relevante, por possibilitar a articulação das sequências didáticas mediadas por interfaces digitais, como é o caso do Desenho Didático.

Uma vez que,

Desenho didático é uma arquitetura que envolve o planejamento, a produção e a operatividade de conteúdos e de situações de aprendizagem, que estruturam processos de construção do conhecimento na sala de aula on-line. Estes conteúdos e situações de aprendizagem devem contemplar o potencial pedagógico, comunicacional e tecnológico do computador on-line, bem como das disposições de interatividade próprias dos ambientes on-line de aprendizagem (SANTOS; SILVA; 2009, p. 110).

É uma ferramenta pedagógica, embasada nos princípios da Educação Online (SANTOS, 2015), além de contar com modelos que norteiam a elaboração de desenhos pedagógicos. Será demonstrado uma dessas modelagem, o qual é chamado de modelo ADDIE (FILATRO; CAIRO 2015) em consonância com os princípios elementares do planejamento pedagógico (LIBÂNEO, 2013). Por fim, ao final seguirão três sequências didáticas de atividades enquanto propostas para as modalidades de ensino, incorporadas na educação formal atualmente, sendo eles: ensino remoto, ensino híbrido e o ensino presencial com uso de tecnologias digitais.

E mais, Paulo Freire destaca a importância das interações sociais dos sujeitos, reverberados em transformação pela ação.

Exige-se uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e reinvenção. Reclama reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o 'como' de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. (FREIRE, 2011b, p. 27).

# MODELAGEM DE DESENHO DIDÁTICO

Diante do exposto e do referencial teórico adotado, para desenvolver este Desenho Didático - DD foi de fundamental importância escolher um modelo que norteasse a sua construção de forma didática, pedagógica e adaptável a realidade cibercultural e a contextos singulares, como é o caso da educação do campo, por apresentar especificidades próprias.

Além disso, para a composição deste DD a modelagem precisava possibilitar e/ou favorecer a inserção de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em toda idealização da arquitetura dos conteúdos educacionais (FILATRO; CAIRO, 2015) e suas instruções. Sendo assim, um dos modelos escolhido para planejar as estratégias e elementos fundantes das situações didáticas apoiadas em artefatos digitais e midiáticos no processo de ensino e aprendizagem dos camponeses foi, o Instructional System Design - (design de sistemas instrucionais) -ISD.

A ISD, trata-se de uma estrutura que pode auxiliar no processo de construções das ações didáticas, pois, divide-se em partes que se integram, sendo popularmente conhecida como Analysis, design, development, implementation and evaluation (Análise, desenho, desenvolvimento, implementação e avaliação) - ADDIE, conforme abordam (FILATRO, 2008) e (NUNES; SCHIEL, 2011). Ademais, é possível através desse modelo e das interfaces digitais em que este se apoia dialogar com a cultura, costume e experiências dos jovens camponês mediante produções culturais, a partir da apropriação das interfaces presentes nas sequências didáticas. Outro ponto de grande relevância é oportunizar aos camponeses diálogos em plataformas midiáticas de forma consciente, arraigada de criticidade e ações reflexivas e assim formando cidadãos aptos a competir de igual modo na sociedade tecnológica e digital.

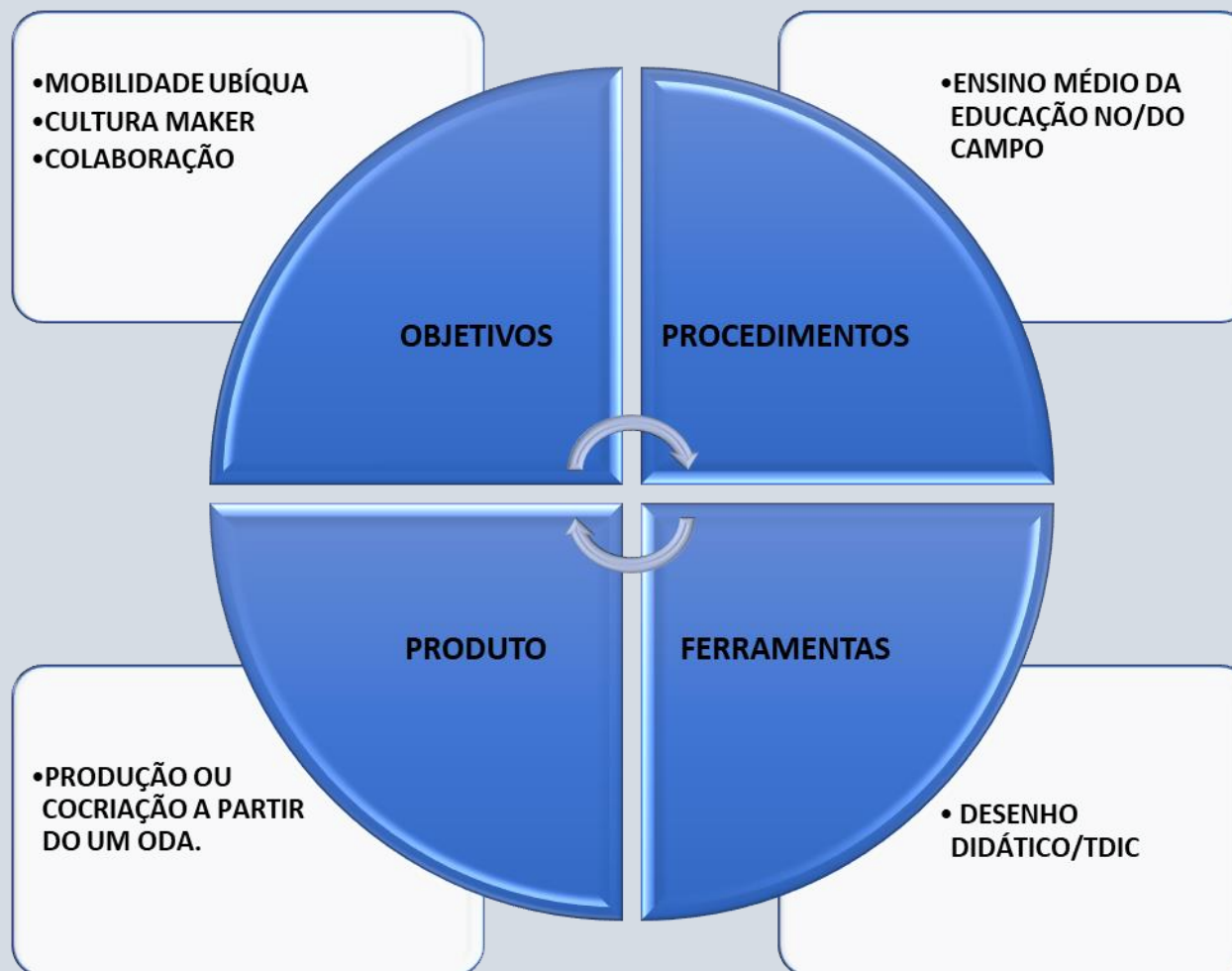
# Partes estas, que serão detalhadas a seguir:

- **Análise:** levantamento da infraestrutura tecnológica, público alvo, o contexto social dos envolvidos nas práticas educativas e as necessidades de aprendizagem, por fim estruturar os objetivos;
- **Desenho/Estrutura:** planejar e estruturar a situação didática, mapear os conteúdos, recursos digitais e impressos, estratégias e atividades de aprendizagem para o alcance dos objetivos previamente propostos.
- **Desenvolvimento:** estruturação do projeto e/ou disciplina, os caminhos que serão percorridos pelos discentes em contato com mídias mapeadas e em diversos formatos, contribuindo para a criação e recriação de outras mídias de aprendizagens.
- **Implementação:** Efetiva-se a proposta do DD com apresentação das ações educativas envolvidas em todo o processo de sua aplicação e objetivos a serem alcançados e por fim, alunos e professores interagem com conteúdo e interfaces digitais.
- **Avaliação:** Contínua e processual. Analisar se a proposta foi efetiva e os possíveis resultados no uso das TDIC na prática em sala de aula, a partir dos feedbacks dos discentes.

(FILATRO; CAIRO, 2015, NUNES; SCHIEL, 2011)



# ELEMENTOS ESTRUTURANTES DESSA PROPOSTA



Autora, 2021.



# Referencial teórico

## EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO

- Arroyo (2014b); Caldart (2012); Molina; Antunes-Rocha(2014) e outros. **Avanços, contextos e conceitos da EC.**
- Brasil (2006; 2013; 2017); Arroyo (2013); Freire (2011b): **BNCC, Currículo, Luta e Resistência.**
- Recuero (2011); Schneider (2013) e outros. **Interações e conexões na mídias sociais na era contemporânea.**

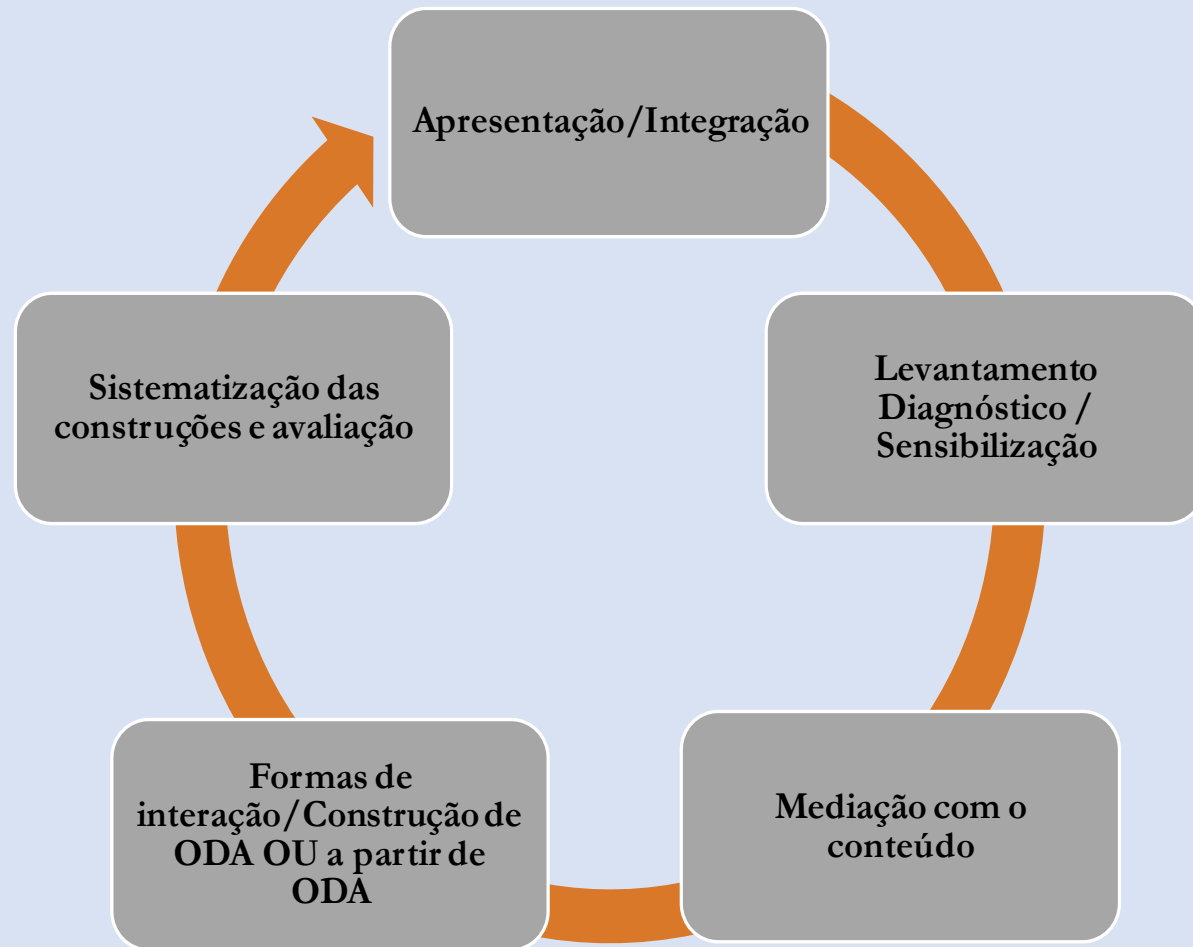
## TDIC / ODA

- Knuppel (2016); Lemos (2011); Gitahy et al. (2015) e outros. **Discorrem acerca das potencialidades dos ODA.**
- Pescador (2016); Freire (2011); Santaella (2015); Anderson (2014); Gavassa; Munhoz (2016). **As TDIC enquanto ferramentas pedagógicas; mobilidade ubíqua e cultura maker.**

## DESENHO DIDÁTICO

- Santos (2014 - 2015); Filatro; Cairo (2015): **Educação online e tipos de desenho didáticos.**
- Libâneo (2013); Vasconcelos (2014): **Planejamento pedagógico.**

# PROPOSTA DE DESENHO DIDÁTICO



Autora, 2021.

# Apresentação/Integração

O momento de apresentação se destina a uma escuta sensível por parte do docente e a explanação numa linguagem clara das estratégias de ensino propostas, de forma a propiciar a participação e o engajamento dos estudantes, além de pontuar as justificativas relevantes no processo de ensino e aprendizagem, bem como os resultados esperados. Ademais, essa é a ocasião em que os discentes se sentem acolhidos, motivados e integrados na proposta pedagógica, pois a participação deles é fundante na finalização das estratégias de ensino. Assim sendo, esta apresentação/integração pode acontecer utilizando formatos diferenciados, a exemplo:

- Roda de conversa como um espaço de acolhimento, em que cada estudante terá a oportunidade de partilhar suas vivências.
- A reprodução de um vídeo motivacional, que propicie expectativas de aprendizagens e o engajamento dos aprendizes.
- Apreciação da letra de uma música que provoque reflexões e motivações em direção ao ato de aprender através das mídias digitais como elementos facilitadores da aprendizagem.

# Levantamento Diagnóstico / Sensibilização

Neste tópico ocorrerá a percepção por parte do docente no que se refere ao grau de conhecimento da turma com relação ao universo digital e em quais situações fazem uso dele, assim como, o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca dos conteúdos propostos, a partir de suas vivências e experiências sociais e culturais dos aprendentes campesinos. Assim, a ação docente ativa propõe o estudante como centro do processo de aprendizagem e são os dados coletados inicialmente que apontarão as ações pedagógicas que contribuirão com a construção de um saber significativo. Nesse viés, esta ação diagnóstica pode acontecer utilizando formatos diferenciados, a exemplo:

- Elaborar um questionário, via formulário da Google docs e disponibiliza-lo online, com a finalidade de sondar quais conhecimentos prévios e os que serão aprimorados ao longo do processo de aprendizagem dos estudantes.
- Solicitar que os estudantes elaborem um texto dissertativo acerca do uso das tecnologias digitais como ferramentas facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem é outra possibilidade de mensurar o nível dos conhecimentos prévios dos estudantes com relação a temática em estudo.
- Construir um Padlet com uma questão problematizadora acerca do contexto digital e disponibilizar o link para que os estudantes interajam de forma colaborativa, a fim de perceber quais os conhecimentos que eles possuem ou não sobre o assunto e assim traçar as estratégias pedagógicas para o plano de trabalho que será aplicado posteriormente para as classes.
- Uma sugestão para o professor, caso tenha tempo disponível é aplicação de grupo focal e/ou entrevista com a turma que será aplicado a sequencia didática.

# Mediação com conteúdo

Este é o momento em que o professor articula as atividades e as sequências didáticas em formatos variados, a partir dos conhecimentos prévios levantados, a fim de materializá-los em saber científico. De sorte que, no planejamento pedagógico ocorra a mediação docente para selecionar as atividades aliadas aos desafios, problematizações e investigações, as quais potencializem a criticidade, autonomia e reflexão dos envolvidos no processo educativo. Além de fomentar a integração de saberes, valores e sentimentos, os quais produzam sentidos para a vida dos sujeitos em sociedade. Os formatos variados, se dão por compreender que cada estudante tem uma forma diferenciada de aprender determinados conteúdos e no mundo digital existem Objetos digitais de aprendizagens - ODA, os quais atendem a essa especificidade dos discentes. E assim, segue abaixo artefatos digitais diferenciados, os quais podem apoiar a mediação com o conteúdo, a exemplo:

- **Sites (indicar)**
- **Apresentação em slides**
- **Padlet**
- **Google Forms**
- **Plataformas digitais**
- **Podcast**
- **Vídeaula**
- **Livros digitais**
- **Imagens (charges e outros)**
- **Aplicativos educacionais**
- **Livro didático**
- **Filmes**
- **Documentários**
- **Textos em Pdf/Word**

# Formas de Interação/Construção de ODA ou a partir de ODA

Este momento se destina a mão na massa, ou seja, o conhecimento sendo adquirido na teoria e experimentado mediante situações práticas, consolidando assim o pensamento criativo, a comunicação, a cooperação, a colaboração, autoria e fortalecimento do conhecimento em rede. O docente lança desafios aos aprendentes e lhes apresentam as possibilidades de alcance das competências e habilidades propostas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, as quais contemplam a estrutura de um plano de ensino em todas as etapas da educação básica (BRASIL, 2018) e as perspectivas de currículo imbricadas no Projeto Político Pedagógico - PPP, a fim de que, através da multiplicidade de objetos digitais os sujeitos se preparem para a formação integral, habilitando-os para atuar em diferentes contextos sociais, seja de forma individual ou coletiva. De maneira que, serão elencados múltiplos formatos em que a interação e/ou construção pode acontecer, a exemplo:

- Produção de vídeos com postagem no Instagram ou no Facebook;
- Construção de aplicativos de forma autoral e disseminar nas redes de forma colaborativa;
- Criação de um blog com temas transversais e atuais com postagens crítica e reflexivas fomentando o conhecimento em rede;
- Elaboração de projetos tais como: ciranda virtual (canções e poemas literários); semana em comunidade (fortalecimento e valorização da cultura); dentre outros.
- Pesquisa científica (Estudo Netnográfico)
- Produção de murais e/ou cartazes conscientizadores.
- Teatro de fantoches
- **Mapas Mentais.**

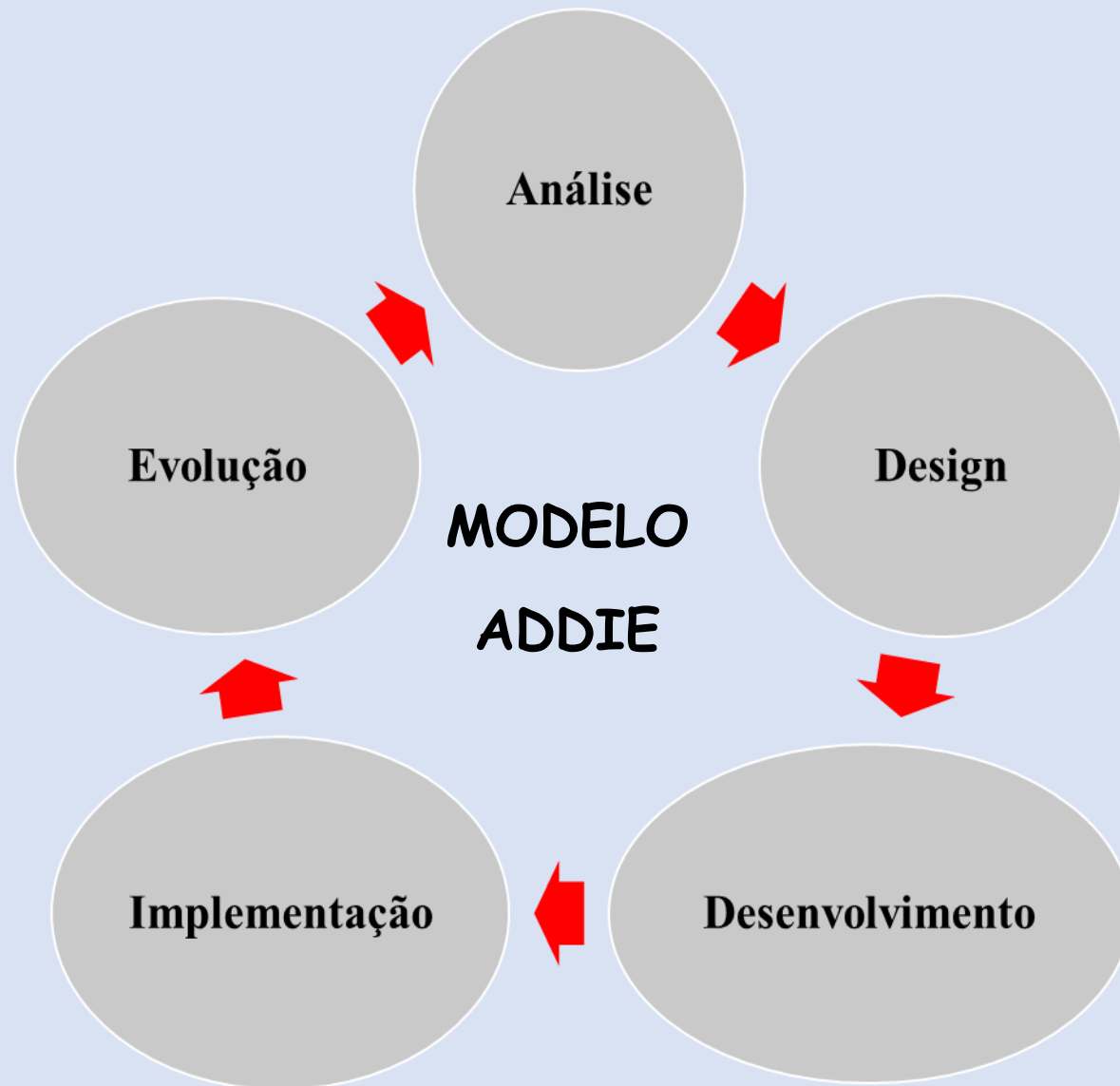
# Sistematização das construções e Avaliações

Esta fase de atuação pedagógica permeia todo o percurso da aprendizagem e permitirá aos discentes apresentarem em diferentes formatos digitais os resultados de suas construções ao longo dos estudos abordados durante o processo de operacionalização da proposta. Além disso, este período finalizará com uma autoavaliação da aprendizagem, considerando se esta foi formativa e significativa, pontuando também, as dificuldades enfrentadas, e a partir disso, elencar o que precisa ser trabalhado em momentos posteriores. Na oportunidade, os docentes avaliam as forças e fraquezas percebidas no decorrer do percurso e se as estratégias de ensino traçadas para o alcance dos objetivos pedagógicos foram exitosas. Para tanto, esta análise pode acontecer utilizando formatos diferenciados, a exemplo:

- Mentimeter (em uma palavra destacar como foi a aprendizagem mediada por objetos digitais)
- Questionário online contendo uma síntese do que foi estudado
- A realização de um Padlet ou um blog como produto final
- Rubrica
- Vídeos postados em Instagram ou Facebook
- Construção de Card

**Obs.:** O docente pode acrescentar outros formatos de avaliação, os quais dialoguem com o contexto do uso das tecnologias digitais e que contemplem ressignificações do contexto da avaliação na contemporaneidade, em que a mesma se refere a formativa; somativa e processual. Sendo assim, o aluno está no centro da aprendizagem, participando ativamente do processo. Evoca-se um pensar a avaliação na perspectiva crítica e coloca-la a favor da aprendizagem do estudante (ZABALA, 2002).

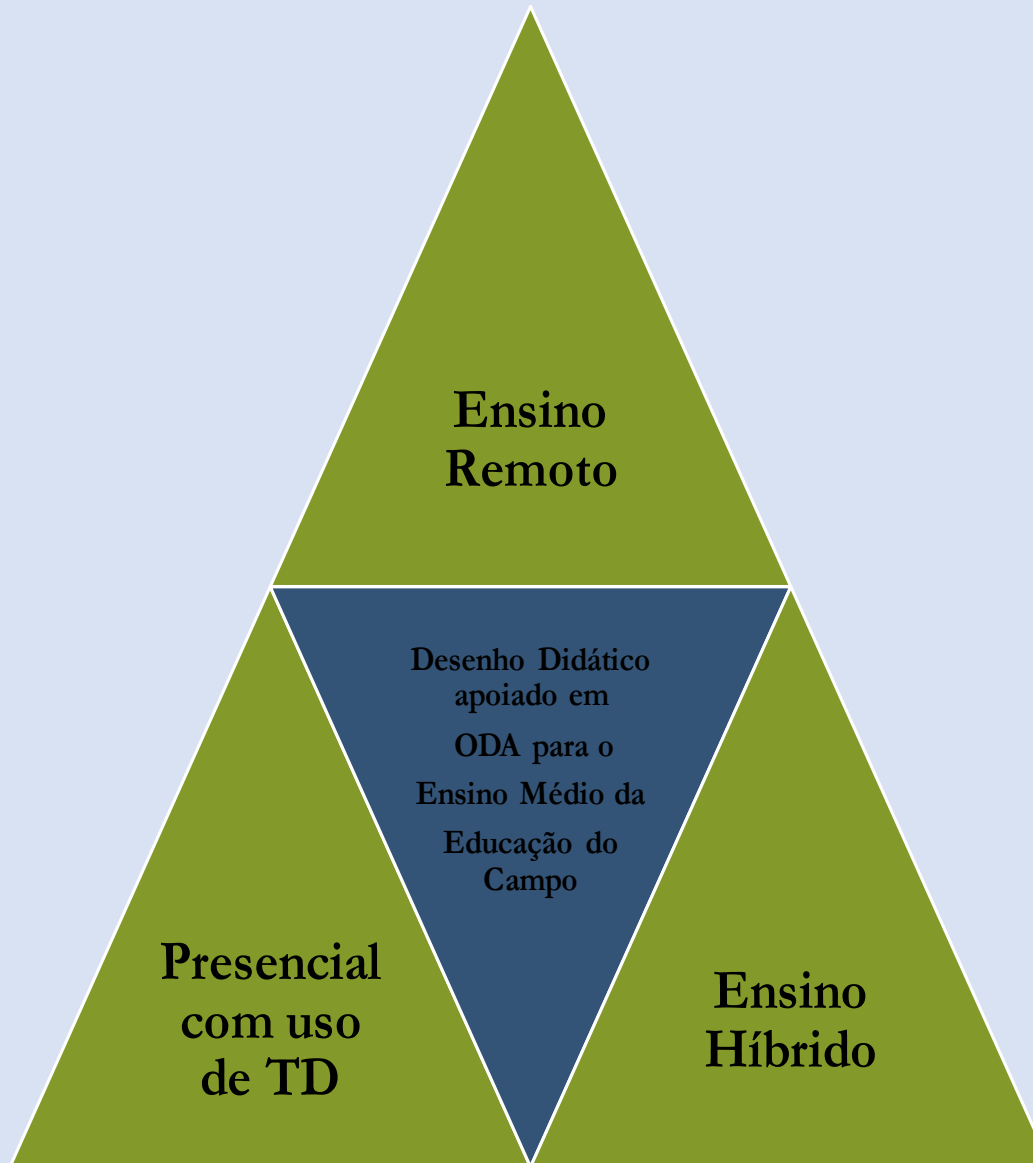
# MODELAGEM DE DESENHO DIDÁTICO



Autora, 2021.



# FORMATOS DE INTERAÇÃO PEDAGÓGICA



Autora, 2021.

As seqüências didáticas presente nos formatos de interação descritos á seguir, foram construídas obedecendo os aspectos: Modelo ADDIE, Orientações legais das normas do Ensino Médio, ao Projeto Político Pedagógico - PPP da escola e seu currículo. De modo que, elenca-se as ações abaixo:

- Inicialmente o modelo ADDIE, orientou as ações de Análise, em que foi possível fazer levantamento do perfil tecnológico dos jovens estudantes e seus acessos nas interfaces digitais, mediante a um Encontro Formativo na plataforma Meet e disponibilizado um questionário online, intitulado Levantamento do perfil tecnológicos dos discentes camponeses (<https://forms.gle/MkxgXPwig9LpJuXZ6>), assim como analisar a infraestrutura tecnológica da escola (esta possui acesso a internet disponível a estudantes e professores e 24 Chromebook (exclusivos para atividades em sala de aula).
- Na seqüência a observância às normas legais tais como, Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, 2011 e CNE/CEB nº 2/2012); Base Nacional curricular Comum - BNCC (2017), referindo-se a BNCC, destaca-se as competências e habilidades curriculares. Para essa proposta, foram elencadas as seguintes: das competências gerais - **3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.; Específicas de Linguagens e suas tecnologias: 6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. Específica de Linguagens e suas tecnologias: 7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. Específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: 4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.; das Habilidades foram **EM13LGG701**: Explorar tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagens em diferentes contextos; **EM13CHS401**: Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos e classes sociais diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços e contextos. **EM13LGG601**: Apropriar-se do patrimônio artístico e da cultura corporal de movimento de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de disputa por legitimidade. **EM13LGG602**: Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade. **EM13CHS601**: Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.**
- Diálogos constantes com a gestão pedagógica da escola e as propostas das sequencias didáticas observa-se o currículo do Colégio Estadual do Campo Hermínio Manoel de Jesus - CECHMJ, situado no Povoado do bonfim em Valença/Ba, assim como as prespectivas do projeto Político pedagógico da escola e suas ações intervencionistas. Uma vez que esta proposta visa contemplar aos estudantes da educação do campo do referido colégio. Caso haja, o desejo de algum professor de outra realidade da educação pode estar realizando adaptações durante a sua aplicação.

# PRIMEIRA PROPOSTA

## ENSINO REMOTO EMERGENCIAL



Sequência Didática para o Ensino Remoto Emergencial (  ) Híbrido (  ) Presencial com uso de TDIC (  )

I  
D  
E  
N  
T  
I  
F  
I  
C  
A  
Ç  
Ã  
O

Tema: CONECTADOS EM REDE: Implicações no contexto social.

Série/Turma:  
2ª série do Ensino Médio

Carga Horária: 200 minutos / 04 aulas de 50 min  
OBS.: Caso o docente queira pode ampliar essa carga horária.

Área do conhecimento: Transversal/Interdisciplinar

Conteúdo: Universo digital e o contexto social do século XXI.

Objetivo de Aprendizagem proposto: Compreender as potencialidades da informatividade para fomentar o conhecimento com aplicação social mediante as conexões em rede no contexto vigente, assim como, desenvolver a capacidade de debate de forma crítica e reflexiva mediado pela tecnologia digital, explorando as possibilidades da participação autônoma e motivadora a partir dos Objetos Digitais de Aprendizagem -ODA.

Competências gerais de acordo a BNCC: 4. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. Específica de Linguagens e suas tecnologias: 7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. Específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: 4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades. Habilidades a serem desenvolvidas de acordo a BNCC: EM13LGG701: Explorar tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagens em diferentes contextos; EM13CHS401: Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos e classes sociais diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços e contextos.

OBS.: O professor à vontade para utilizar essa sequência didática de forma disciplinar, porém a priori trata-se de uma proposta interdisciplinar.

<b>PROCESSO METODOLÓGICO</b>	<b>Objetos do conhecimento:</b> Universo digital e os ODA; Conectividade; Interatividade e Fake News.
	<b>Conhecimento prévio necessário:</b> Espera-se que o estudante compreenda as formas variadas de comunicação, a partir das transformações sociais e midiáticas, sendo capaz de explorar e reconhecer os diferentes meios de transmissão de mensagens e diálogos, de maneira crítica e reflexiva.
	<b>Metodologia aplicada:</b> Aula dialogada: Aprendizagem mão na massa.
<b>PROCEDIMENTOS/ ATIVIDADES PROPOSTAS</b>	<p><b>Aplicação/mediação do conteúdo: Aula 01:</b> O professor deverá explicar e propor a participação colaborativamente do Padlet como compartilhamento de conhecimentos prévios.</p> <p><b>Aula 02:</b> Logo após, apresentar através de slides o contexto social vigente, refletindo acerca do movimento que ocorre nas redes com a crescente evolução da internet e das mídias sociais. Neste momento ainda pode ser apresentado os ODA, os quais estarão auxiliando na construção dos diálogos com os alunos presentes. Falar e apresentar o aplicativo Canva de edição de vídeos, fotos e montagem curtos (produz vários ODA).</p> <p><b>Aula 03:</b> Abrir espaço para debates e compartilhamento de experiências com a cultura digital e que discuta em trio acerca e destaquem pontos importantes. Em seguida socializem as construções de cada trio. Ao final sugerir para os estudantes que assistam para a enriquecer ainda mais as reflexões, o filme o Dilema das Redes e/ou o Documentário acerca do filme no Youtube. Disponibilizar um texto em pdf de uma resenha crítica do mesmo filme para àqueles que não possuem uma conexão diária a internet. Por fim, enfatizar que todos devem respondam a seguinte questão: Como esses ODA podem contribuir com reflexões crítica de um contexto social ao qual estamos imersos? Em uma lauda e trazer na próxima aula, juntamente com um vídeo produzido no Canva com 02 min de conscientização acerca das Fake News.</p> <p><b>Aula 04:</b> Socialização das produções realizadas pelos estudantes.</p>
	<p><b>Atividades a serem desenvolvidas</b></p> <p><b>1ª atividade:</b> Construir um texto destacando seu ponto de vista acerca do contexto social e o exercício da cidadania conectados em redes.</p> <p><b>2º atividade:</b> Participação no debate;</p> <p><b>2ª atividade em equipe (03 componentes):</b> Produzir um vídeo no <b>Canva</b>, conscientizando as pessoas acerca das Fake News com duração de 2min, socializar com os colegas por equipe (<b>através dos Chromebook conectado ao data show</b>) e postar individualmente no Instagram na conta particular</p> <p><b>OBS.:</b> O Professor pode também criar uma conta no Instagram em nome da turma e solicitar que os alunos façam suas postagens nessa conta coletiva.</p>

R  
E  
C  
U  
R  
S  
O  
S  
/  
O  
D  
A

**Recursos e ODA de apoio:** Smartphones; Internet; ODA (Textos (digitais; Vídeos; Padlet; Imagens; Documentário); rede social Instagram; WhatsApp; Editor de vídeo/foto Canva; Slides; Meet.

### **Links dos ODA**

**Padlet:** <https://padlet.com/nea13duarte/pek6z8m4fmr28r5l>

**Texto: Resenha o dilema das Redes** <https://www.urgesite.com.br/2020/09/22/resenha-o-dilema-das-redes-2020/>. Acessado em 22/01/2021

**Documentário sobre o filme O dilema das redes:** <https://www.youtube.com/watch?v=WkN1nt9hPHA>

**Filme Dilema das Redes:** <https://www.Netflix.com/br/title/81254224>

[#TutorialCanva](#) [#AulasCanva](#) [#PrimeirosPassosCanva](#) Canva como usar do ZERO para iniciantes - **Curso/tutorial Grátis 2021** – Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=S-KCKC cfKM>. Acessado Em 31.05.2021

# SEGUNDA PROPOSTA

## ENSINO HÍBRIDO



**Sequência Didática para o Ensino Remoto (  ) Híbrido (  ) Presencial com uso de TDIC (  )**

**Tema: DIVERSIDADE CULTURAL – CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

**Série/Turma**

2ª série do Ensino Médio

**Carga Horária: 200 minutos / 04 aulas de 50 min**

**OBS.: Caso o docente queira pode ampliar essa carga horária.**

**Área do conhecimento**

Transversal/Interdisciplinar

**Conteúdo: Riquezas multiculturais das regiões do Guerém;**

**O uso consciente das mídias digitais**

**Objetivo proposto de aprendizagem: Descrever as diversas identidades artísticas e culturais enquanto patrimônio histórico locais e regionais, suscitando produções individuais e coletivas a partir dos Objetos Digitais de Aprendizagem –ODA, podendo construir novos ODA devido ao uso da ação criativa dos aprendentes e disseminá-los em ambientes virtuais de forma consciente.**

**Competências gerais de acordo a BNCC: 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. Específicas de Linguagens e suas tecnologias: 6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. 7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.**

**OBS.: O professor pode ficar bem à vontade para utilizar essa sequência didática de forma disciplinar, porém a priori trata-se de uma proposta interdisciplinar.**



<p style="text-align: center;">I D E N T I F I C A Ç Ã O</p>	<p><b>Habilidades a serem desenvolvidas de acordo a BNCC:</b>  <b>EM13LGG701:</b> Explorar tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagens em diferentes contextos; <b>EM13LGG601:</b> Apropriar-se do patrimônio artístico e da cultura corporal de movimento de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de disputa por legitimidade. <b>EM13LGG602:</b> Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade. <b>EM13CHS601:</b> Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.</p>
<p style="text-align: center;">P R O C E S S O  M E T O D O L Ó G I C O</p>	<p><b>Objetos do conhecimento</b>          Universo digital e os ODA; Cultura, Diversidade e Território.</p> <hr/> <p><b>Conhecimento prévio necessário</b>          Espera-se que o estudante <b>descreva</b> sua cultura e reconheça como patrimônio histórico, com reflexões críticas da evolução da sua história e o respeito às diferenças e com consciência crítica e responsabilidade ao transitar no contexto digital e midiático.</p> <hr/> <p><b>Metodologia aplicada</b>          Sala de aula Invertida          Aprendizagem mão na massa</p>

### Aplicação/mediação do conteúdo

**1º momento em casa:** O Docente disponibilizará na plataforma Classroom materiais para leitura durante a semana e construção de resumos acerca da cultura africana e sobre Identidade, territorialidade e futuro das comunidades rurais..., Vídeos e podcast. Participar colaborativamente do Padlet, disponível no ambiente, fazendo relação entre as leituras e as suas vivências culturais e a identidade multicultural do Guerém como compartilhamento das leituras e de seus conhecimentos prévios.

**2º momento em sala:** Com auxílio dos Chromebook pedir que os alunos acessem o Padlet e abrir espaço para debates, socialização dos resumos e compartilhamento de experiências de forma dialógica, a partir das construções dos alunos. Nesse momento, serão apresentadas pelo professor, imagens (ODA) das manifestações culturais desfrutadas pela população negra, as quais estarão auxiliando na construção dos diálogos iniciais, fazendo assim um link com as vivências das comunidades afro e indígenas presentes nas regiões do Guerém, sua multicultural e suas histórias. Oportunidade em que, será solicitado que façam uma busca na internet sobre a região do Guerém e suas especificidades e discutam em grupo de 4 componentes.

**3º momento em casa:** A partir, de tudo que lido e pesquisado na internet, construir e apresentar um objeto cultural que represente e valorize sua comunidade seja uma dança; um teatro; a história de alguém respeitado na comunidade; algo artesanal dentre outros, utilizando a autonomia e a criatividade.

**4º momento em sala:** Socializar os resultados das produções dos alunos, cada grupo terá 15 minutos para a apresentação de sua arte. E por fim, responder ao questionário auto avaliativo acerca da temática abordada.

### Atividades a serem desenvolvidas

**1ª atividade:** Resumo baseado nos textos, vídeos e/ou podcast anexado no plataforma Classroom ou a foto do resumo no grupo de WhatsApp.

**2ª atividade:** Socializar os resumos e participar do debate, a partir da identificação das riquezas multiculturais do Distrito do Guérem.

**3ª atividade em equipe:** Construção e montagem da apresentação de uma arte cultural.

**4ª atividade:** Socializar os resultados das produções e responder ao questionário auto avaliativo disponibilizado na plataforma classroom.

**OBS.:** A atividade de socialização de resultados pode ocorrer no pátio da escola, através de um seminário, dentre outros.

**CONSTRUÇÕES  
AVALIAÇÕES**

**Sistematização das construções e avaliações**

**1º momento:** No tempo casa, será enviado no classroom da turma o link do Padlet para produção de um resumo de um dos materiais disponibilizados.

**2º momento:** No tempo escola, será realizado a socialização dos textos construídos no Padlet num debate dialógico.

**3º momento:** No tempo casa, estão construindo um elemento cultural que represente sua comunidade.

**4º momento:** No tempo escola, socialização dos resultados das apresentações construídas pelos alunos durante todo o processo. E ainda, estarão respondendo a um questionário auto avaliativo.

**Avaliações:** Avaliar se os alunos desenvolveram as aprendizagens e as habilidades propostas através das construções realizadas em todo o processo da aprendizagem, tais como: Valorizar as diversidades multiculturais da região do Guerém, bem como a capacidade de reconhecer as mudanças nos processos de comunicação a partir do universo digital e da evolução tecnológica e social nas comunidades rurais; Explorar produções culturais, a partir das formas de se comunicar nas mídias sociais interagindo no meio digital e disseminação de notícias verdadeiras e de conscientização. Por fim, a composição processual e final do conteúdo proposto, em que os estudantes responderão a um questionário online de forma interativa. Nesta oportunidade, o docente avaliará suas ações neste mesmo momento, a fim de obter um panorama de seus acertos e erros e assim compor suas estratégias posteriores.

**OBS.:** A avaliação ocorrerá durante todo o processo de maneira personalizada, formativa e somativa, a partir das construções realizadas pelos estudantes e estas ocorre em diferentes momentos e com objetivos diferenciados seja o período curto ou longo, seja através de uma reflexão crítica ou de um *feedback* do aluno valoriza o cotidiano da sala de aula e precisa estar a serviço da aprendizagem.

**RECURSOS/ODA**

**Recursos e ODA de apoio:** Smartphones; Chromebook; Internet; ODA (Textos (digitais) Vídeos; Padlet; Imagens; Documentário; WhatsApp; Slides; Classroom; quadro; Data show; caneta.

**Links dos ODA**

Padlet: <https://padlet.com/nea13duarte/41ggm2ktoej4xnc5>

Texto: Identidade, territorialidade e futuro das comunidades rurais...: Disponível em [https://www12.senado.leg.br/rilv43n170\\_p143.pdf](https://www12.senado.leg.br/rilv43n170_p143.pdf). Acessado em 20 de abril de 2021.

Texto: Cultura Africana. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/cultura/cultura-africana.htm>. Acessado em 25 de abril de 2021

Vídeo: Identidade negra: Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=kjMooneBRn0\\_](https://www.youtube.com/watch?v=kjMooneBRn0_), acessado em 20 de abril em 2021

Vídeo: Cultura Negra: Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=-X6XE2oJ5bs>. Acessado em 20 de abril de 2021.

Podcast: Cultura Negra e Educação: Disponível em [https://podcasts.google.com/feed/aHR0cHM6Ly9hbmNob31uZm0vcy81OTY1NGNiOC9wb2RjYXN0L3Jzcmw/episode/YmIyNGJjN2MtNDM5OC00N1WQxLTg4MDgtOTc0ODlmNzgiNDhj?sa=X&ved=0CAUQkFYCahcKEwiAn7-IuufwAhUAAAAAHQAAAAAQDg\\_](https://podcasts.google.com/feed/aHR0cHM6Ly9hbmNob31uZm0vcy81OTY1NGNiOC9wb2RjYXN0L3Jzcmw/episode/YmIyNGJjN2MtNDM5OC00N1WQxLTg4MDgtOTc0ODlmNzgiNDhj?sa=X&ved=0CAUQkFYCahcKEwiAn7-IuufwAhUAAAAAHQAAAAAQDg_). Acessado em 22 de abril de 2021.

Imagens: Disponível Em: [http://www.palmares.gov.br/?page\\_id=34089](http://www.palmares.gov.br/?page_id=34089). Acessado em 23 de abril de 2021.

**OBS.:** A avaliação para o Ensino Híbrido realiza o método de verificação da aprendizagem de forma contínua, verificando lacunas que podem ser vencidos de forma cíclica, além de se apropriar das tecnologias digitais como aliadas nesse processo.



Sequência Didática para o Ensino Remoto ( ) Híbrido ( ) Presencial com uso de TDIC ( x )

I  
D  
E  
N  
T  
I  
F  
I  
C  
A  
Ç  
Ã  
O

**Tema**

DIVERSIDADE CULTURAL – CIÊNCIA E TECNOLOGIA

**Série/Turma**

2ª série do Ensino Médio

**Carga Horária:** 400 minutos / 08 aulas de 50 min

OBS.: Se o professor achar pertinente pode ampliar esta carga horária.

**Área do conhecimento**

Transversal/Interdisciplinar

**Conteúdo:** A vida no/do Campo e o uso consciente das mídias digitais através de um blog.

**Objetivo proposto**

Debater acerca da identidade enquanto sujeito no/do campo, suscitando produções individuais e coletivas a partir dos Objetos Digitais de Aprendizagem –ODA, podendo produzir novos ODA devido ao uso da ação criativa dos aprendentes disseminando-os em ambientes virtuais de forma consciente.

**Competências gerais de acordo a BNCC: 3.** Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. **4.** Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. **Específicas de Linguagens e suas tecnologias: 6.** Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. **7.** Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

<p style="text-align: center;">I D E N T I F I C A Ç Ã O</p>	<p><b>Habilidades a serem desenvolvidas de acordo a BNCC:</b> EM13LGG701: Explorar tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagens em diferentes contextos; EM13LGG601: Apropriar-se do patrimônio artístico e da cultura corporal de movimento de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de disputa por legitimidade. EM13LGG602: Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade. EM13CHS601: Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.</p>
<p style="text-align: center;">P R O C E S S O  M E T O D O L Ó G I C O</p>	<p><b>Objetos do conhecimento</b> Universo digital e os ODA; Identidade e Território</p> <hr/> <p><b>Conhecimento prévio necessário</b> Espera-se que o estudante se reconheça como sujeito no/do campo e a sua cultura como patrimônio histórico, a partir de debates com reflexões críticas das possíveis evoluções históricas e o respeito às diferenças e com consciência crítica e reponsabilidade transitar no contexto digital e midiático.</p> <hr/> <p><b>Metodologia aplicada</b> Aula dialogada Aprendizagem mão na massa</p>

### Aplicação/mediação do conteúdo

#### Aula 1 – 100min

**1º momento:** Apresentar a proposta a criação de um de blog, através da plataforma gratuita Blogger, customizado com as especificidades do campo, o qual é vivo e diverso.

**2º momento:** Produção de conteúdo (envolvendo pesquisas nas redes). Separar as equipes com subtemas do conteúdo abordado categorizando as seções que estarão nesse momento inicial de criação do blog. Exemplo: O consumo de água (água e sociedade; água e tecnologia; água e meio ambiente; água e economia) dentre outros. E assim, os alunos terão de pesquisar através do Chomebook conectado a internet e produzir pelo menos um conteúdo para alimentar o blog.

#### Aula 2 – 100 min

**1º momento:** Oficina de criação de um blog – Envolvendo layout e veiculação de conteúdos.

**2º momento:** Socialização das pesquisas e produções com indicações de possíveis ajustes. Logo após, solicitar a seleção dos materiais que estarão compondo a plataforma. Os materiais são fotos, videos, textos, notícias, dentre outros. Pedir que busquem tutoriais para criação de blogs para contribuir com o processo e que ao retornar para casa façam registro fotográfico de paisagens, da agricultura presente na região onde eles moram para compor a galeria de fotos.

#### Aula 3 – 100 min

**1º e 2º momento:** Mão na massa com a criação do blog pelas equipes, definindo tema, layout e quais conteúdos serão veiculados a plataforma.

#### Aula 4 – 100 min

**1º momento:** Seminário para socialização dos conhecimentos com a comunidade escolar sobre conteúdo e do processo de produção de um blog. Cada equipe terá 15min para apresentar o seu blog.

**2º momento:** Será disponibilizado para os alunos um questionário auto avaliativo.

### Atividades a serem desenvolvidas

**1ª atividade:** Pesquisa na internet e produção de textos, videos, card, etc. que represente o tema abordado.

**2ª atividade:** Participar da oficina “Como construir um blog” e fazer um registro fotográfico da região onde eles moram.

**3ª atividade em equipe (05 componentes):** Criar um blog e publicar os conteúdos e fotos produzidos pelos alunos.

**4ª atividade:** Socialização dos resultados e conhecimentos produzidos.

**5ª atividade:** Fazer uma avaliação dessa experiência através do padlet.

<b>CONSTRUÇÕES AVALIAÇÕES</b>	<b>Sistematização das construções e avaliações</b> Formativa, somativa e Processual. Autoria e protagonismo.
	<b>Avaliações:</b> Avaliar se os alunos desenvolveram as aprendizagens e as habilidades propostas através das construções realizadas em todo o processo da aprendizagem, de forma processual e contínua tais como: autoria; reconhecer as ferramentas para criação de um blog e sua edição a partir do universo digital, de maneira consciente e criativa; Explorar as formas de se comunicar nas mídias sociais interagindo no meio digital e disseminação de notícias verdadeiras e de conscientização. Por fim, disponibilizar o link do padlet e em um quadro avaliar o que significou essa experiência de criação de um blog, fazendo assim uma auto avaliação do conteúdo proposto. O docente avaliará suas ações neste mesmo momento, a fim de obter um panorama de seus acertos e erros e assim compor suas estratégias posteriores.
<b>RECURSOS/ODA</b>	<b>Recursos e ODA de apoio</b> Smartphones; Chromebook; Internet; ODA ( Blogger; Material produzido pelos estudantes, Padlet); Youtube; data show; slides.
	<b>Links dos ODA</b> Padlet: <a href="https://padlet.com/nea13duarte/7waph1hkgrqj5skg">https://padlet.com/nea13duarte/7waph1hkgrqj5skg</a> . Vídeo tutorial: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=OyhgbqQsME4">https://www.youtube.com/watch?v=OyhgbqQsME4</a> . Vídeo tutorial: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Unus5R-hqcc">https://www.youtube.com/watch?v=Unus5R-hqcc</a> . Texto tutorial como criar um blog: <a href="file:///C:/Users/NEIANE/Downloads/blogger_tutorial.pdf">file:///C:/Users/NEIANE/Downloads/blogger_tutorial.pdf</a> . Aplicativo Blogger: <a href="http://blogger.com">blogger.com</a>



**O Telegram:** Esta é uma rede social que tem um potencial enorme para apoiar a aprendizagem na educação básica, devido as possibilidades de armazenamento em nuvem e troca de fotos, vídeos, mensagens, etc. sem comprometer a memória interna do seu aparelho, sejam tablets, smartphones, notebooks, dentre outros. Além disso, é uma excelente ferramenta para se construir portfólio de forma coletiva através do chat, assim como a criação de canais e bots. Para tanto, sugiro um aprofundamento deste Objeto digital de aprendizagem para o enriquecimento de suas práticas em sala aula através das tecnologias digitais. Abaixo seguem alguns links sobre o uso do Telegram:

- **Artigo O uso do Telegram em sala de aula: um estudo de caso de ensino híbrido com sala de aula invertida nos MBAs de marketing e mídias sociais da UniCarioca (por Renatho Siqueira)** Disponível em: <https://medium.com/@jvlianodorneles/o-uso-do-telegram-em-sala-de-aula-um-estudo-de-caso-de-ensino-h%C3%ADbrido-com-sala-de-aula-invertida-97eb9126cde2>. Acess em: 31 maio 2021.
- **Como escolas podem se beneficiar utilizando o Telegram?** Disponível em: <https://www.prof-edigleyalexandre.com/2018/10/como-escolas-podem-se-beneficiar-utilizando-o-telegram.html#sobre-bot>. Acesso em: 31 maio 2021.



Pensando na era dos vídeos e na rapidez que são propagados na internet, destaca-se <sup>162</sup> nesse contexto mais uma ferramenta digital de apoio ao processo de aprender que é o **Canal de Youtube**. O Youtube foi criado como uma fonte de disseminação de uma série de conteúdos, elaborada inicialmente para compartilhamento de informações. Porém, atualmente configurou-se uma mídia social como um ambiente de interação e colaboração em tempo real, uma vez que, possibilita ao usuário criar **canais** de temáticas gerais e/ou específicas, postar materiais, etc., de sorte que, todos os assuntos ali culturalmente partilhados são denominados ODA. Para tanto, é apresentado como mais uma sugestão o **canal do Youtuber Profº Wesley**, por dispor de muitos ODA para apoiar a aprendizagem de matemática no Ensino Médio.

**Canal Matemática Inbox** - Profº Wesley Oliveira - <<http://bit.ly/canalmatematicainbox-in...>>. Este canal dispõe de conteúdos matemáticos atuais e uma linguagem clara e de fácil compreensão. O professor Wesley ainda disponibiliza vídeo com Indicação de filmes matemáticos: <<https://youtu.be/Z1PvuSSbHro>> a fim de colaborar com a aprendizagem dos jovens estudantes.



E mais, Descubra 8 canais no YouTube para ajudar nos estudos. Disponível em: <<https://unileao.edu.br/blog/canais-no-youtube-para-ajudar-nos-estudos/>>. Acesso em: 30 maio 2021

## REFERÊNCIAS

BLIKSTEIN, P.; WORSLEY, M. Children are not hackers: building a culture of powerful ideas, deep learning, and equity in the Maker Movement. In: PEPPLER, K.; HALVERSON, E. R.; KAFAI, Y. B. (Eds.). **Makeology: makerspaces as learning environments**. New York: Routledge, v. 1, 2016, p. 64-79.

BRASIL. BNCC em PDF - Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. 2018/11>7. Acesso em: 10 jun. 2021.

COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FILATRO, A; CAIRO, S. **Produção de conteúdos educacionais**. São Paulo: Saraiva, 2015.

FREIRE, P. **Extensão e comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

IMAGENS DOMÍNIO PÚBLICO: Disponível em: <<http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2020/09/na-usp-implantar-o-ensino-remoto-foi-trabalho-das-unidades/>>. Acesso em: 31 maio 2021. \_\_\_\_\_. Disponível: <<https://www.google.com.br/search?q=Ensino+hibrido+NA+EDUCACAO+BASICA&tbm=isch&ved=2ahU>>. Acesso: 31 maio 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NUNES, I. D.; SCHIEL, U. (2011) "Design Instrucional e seu acompanhamento em tempo real utilizando Rede de Atividades". In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2011, Aracajú. **Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**.

SANTOS, E.; SILVA, M. O desenho didático interativo na educação online. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 49, p. 267-287, 2009.

## 7. APONTAMENTOS FINAIS

Renova-te. Renasce em ti mesmo.  
Multiplica os teus olhos, para verem mais.  
Multiplica-se os teus braços para semeares tudo.  
Destrói os olhos que tiverem visto.  
Cria outros, para as visões novas [...].  
Cecília Meireles

De fato, através desta pesquisa, foi possível estar disposta a multiplicar os olhares para poder ver além do que estava sendo proposto, como resultado final de todo o constructo, além de se arriscar para a inovação. A Educação no/do campo numa concepção ampla representa luta e resistência por condições de sobrevivência e por uma educação que valorize as questões socioculturais e as vivências dos sujeitos camponeses. Neste estudo foi possível uma discussão acerca do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs, com recorte nos Objetos Digitais de Aprendizagem – ODAs, apoiada nas propostas didáticas da educação do campo sob as perspectivas inovadoras e colaborativas através das interfaces digitais presentes no contexto midiático contemporâneo.

A principal motivação deste estudo foi oportunizar a elaboração de desenhos pedagógicos que colaborassem para a efetivação do uso dos Chromebooks em sala de aula e, por conseguinte, favorecer o processo de aprendizagem crítica e reflexiva dos jovens do campo, por esses estarem dialogando com as mídias sociais digitais em seu cotidiano. De modo que, em colaboração com os sujeitos participantes desta pesquisa, as análises de dados contribuíram de maneira significativa para modelar o desenho pedagógico e os ODAs enquanto suporte didático, capazes de promover interação, colaboração, autoria, autonomia e protagonismo juvenil. O referencial teórico consistente tornou-se uma bússola direcionando qual estrutura poderia estar dialogando com o contexto e os princípios formativos da Educação do campo.

Outrossim, as etapas desenvolvidas durante o percurso da pesquisa, por meio do Encontro Formativo on-line com os estudantes, foram fundamentais para escolher os tipos de ODAs que comporiam o Desenho Didático e perceber qual o nível de apropriação das tecnologias digitais por estes jovens do campo. Ademais, outro instrumento utilizado com esses estudantes foi o questionário de levantamento do perfil tecnológico desses sujeitos. Ao iniciar a construção da proposta de desenho didático, valorizou-se cada informação obtida destes dois momentos com estes participantes. Por fim, para validar a proposta, um segundo grupo de sujeitos compõem esta pesquisa e apontam contribuições valiosas para as melhorias do desenho, os quais foram docentes especialistas, em que uma das participantes destaca que este produto “trata-se de uma iniciativa louvável” e outra docente participante aponta que “o

desenho didático está bem fundamentado”. Diante do exposto, a pergunta que regeu o estudo foi a seguinte: **como estrutura-se um desenho didático apoiado em Objetos Digitais de Aprendizagem – ODAs para o Ensino Médio da Educação do campo?**

A referida questão foi respondida mediante utilização de uma modelagem conhecida como Instructional System Design – (design de sistemas instrucionais) - ISD, o qual divide a elaboração do desenho em partes, como análise, design, desenvolvimento, implementação e avaliação, popularmente conhecido como modelo ADDIE. Pois, através dessa modelagem, foi possível estruturar a proposta de desenho pedagógico apoiado em Objetos Digitais de Aprendizagem – ODAs, por ser um modelo que se apropria pedagogicamente do uso de tecnologias digitais em sala de aula, além de aliar-se ao planejamento pedagógico e às sequências didáticas interativas (FILATRO; CASTRO, 2015).

Nessa perspectiva, o objetivo geral fundamentou-se em **estruturar um Desenho Didático apoiado em ODA, tendo como foco a comunidade escolar do Colégio Estadual do Campo Hermínio Manoel de Jesus – CECHMJ em Bonfim – Valença/Ba**. De certo que a estrutura foi elaborada, baseada no referencial adotado, além de incorporar contribuições de melhorias a partir das análises das docentes especialistas participantes, as quais colaboraram para sua validação.

Os objetivos específicos nortearam o percurso metodológico, além de oportunizar o alcance do objetivo geral, mediante uma discussão densa com os autores e as sínteses das suas abordagens nos quadros teóricos, sendo fundamentais para auxiliar a síntese das categorias imbricadas na revisão bibliográfica do referido estudo. Inicialmente, foi realizado um estudo bibliográfico acerca das categorias desta pesquisa e foram elas: Educação no/do Campo; Desenho Didático e Objetos Digitais de Aprendizagem - ODA focalizando as discussões a partir do contexto do ensino médio da educação do campo. O segundo objetivo foi alcançado mediante a escuta aos discentes por meio de um encontro formativo *online* embasando a construção da primeira versão de uma proposta de Desenho Didático apoiado em ODA e por fim, submetendo-a a análise de docentes especialistas com formação e experiências no uso de tecnologias na educação, a fim de validarem a versão final. Ademais, o último objetivo referiu-se, a sistematização das contribuições das docentes especialistas e por fim apresentou-se o produto final deste estudo, estruturado com a finalidade de desenvolver competências e habilidades de forma crítica e reflexiva mediados por TDICs presentes na contemporaneidade.

Seguidamente, referindo-se ao percurso metodológico, este estudo esteve ancorado numa abordagem qualitativa, uma pesquisa aplicada, nos princípios da pesquisa participante, os instrumentos destacados foram questionários on-line e o diário de bordo on-line. Esse

conjunto norteou as análises do contexto da Educação do campo e a vida social em que estes sujeitos do povoado do Bonfim em Valença/ Ba se inserem. Isso decorre do fato de os sujeitos que residem no campo carregarem em sua história concepções vinculadas ao contexto empobrecido e de atraso social. Nesse sentido, há uma urgência de propostas pedagógicas inovadoras capazes de contribuir para a superação de paradigmas holonômicos (como um padrão da totalidade), pois a sociedade se apresenta de maneira diversa e complexa, o que envolve indagações gnoseológicas (refletir a realidade), posicionando-se criticamente, e ontológicas (estruturas da realidade), digitais e multirreferenciais.

Diante disso, o desenho didático proposto possibilita esse diálogo e reconhece a condição juvenil dos camponeses como elemento fundante, pois os jovens são curiosos, criativos, ativos. Assim, as sequências didáticas nele articuladas podem corroborar com o docente quanto a personalizar o ensino, por disponibilizar diversos ODAs, reconhecer que os alunos aprendem de formas e em tempos diferentes. Ademais, o ano de 2020 foi decisivo para que a educação pública em todo o território nacional e mundial apropriasse das TDICs nas práticas educativas, ainda que essa temática permeie discussões abordadas por diversos educadores no cenário educacional do século XXI desde outrora. Porém, só a partir da pandemia causada pelo novo coronavírus – covid-19 vivenciada no referido ano, é que se tornou uma realidade como forma emergencial, em que crianças e jovens poderão dar seguimento aos seus estudos.

A crise causada pela pandemia atingiu várias esferas sociais, inclusive a vida de muitos pesquisadores, como foi o caso desta pesquisadora, que durante o desenvolvimento deste estudo enfrentou vários percalços, os quais por vezes a ameaçavam parar e retroceder, abandonar a pesquisa. Houve inovação e/ou ressignificação das propostas inicialmente traçadas, causando frustrações e em muitos momentos estagnação da escrita, devido aos conflitos internos para dar seguimento à pesquisa. Nesse quesito, externa-se a gratidão e reconhece-se a importância de um orientador comprometido com a educação e com os sujeitos que são educados, a orientadora desta pesquisadora lembrava a caminhada significativa realizada até o presente momento e que tudo iria dar certo. E sim, o repensar do caminho metodológico trouxe um novo ânimo para a pesquisa e oportunizou realizar o cerne intencional da pesquisa e do lócus, que é a efetivação dos Chromebook em sala de aula.

Destarte, essa pesquisa contribuiu para a formação inovada, ressignificada, amadurecida, crítica/reflexiva desta pesquisadora, pois a educação precisa de profissionais que não se sintam paralisados em face das nuances do fazer pedagógico, mas que sejam criativos e deem sentidos significativos às experiências vividas.

Diante disso e fortalecida, este estudo indica que a pesquisa não acabou, por surgir indicações da aplicação do desenho didático pela pesquisadora para estudos posteriores e por ser o lócus, conforme destaca uma das contribuições da docentes especialistas, o diferencial e seus sujeitos é que serão capazes de realizar possíveis melhorias. Em concordância com esta docente, faz-se necessário pensar ainda acerca da autoformação destes docentes do campo voltada para competências digitais, se não cabe uma formação a partir deste desenho didático proposto e das interfaces que apoiam as sequências didáticas contempladas nas modalidades de ensino remoto emergencial, híbrido e/ou presencial com uso das TDICs, como indicativos de posteriores investigações.

E, por fim, que as discussões elencadas neste trabalho sirvam de base para pesquisas a posteriori quanto a esta e de outros pesquisadores na área da educação e tecnologia, ocasionando, assim, uma práxis pedagógica pautada nas perspectivas críticas/reflexivas abordadas por Paulo freire, capaz de fomentar a liberdade e a autonomia dos sujeitos, inclusive dos camponeses, já que estamos em constante ressignificação, sendo algo que precisa ser discutido constantemente no processo contínuo de reflexão sobre a ação.

## 8. REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B.; FRISON, L. M. B. (Org.). **Práticas docentes e práticas de (auto)formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador, EDUNEB, 2012, 200 p. (Coleção pesquisa (auto)biográfica: temas transversais).

ABRAMOVAY, M. et al. **Escolas Inovadoras: Experiências bem-sucedidas em escolas Públicas**. Brasília: UNESCO, 2003.

AIRES, R.; KEMPNER-MOREIRA, F.; FREIRE, P. Indústria 4.0: Competências requeridas aos profissionais da quarta revolução industrial. In.: **Anais do VII Congresso Internacional de Conhecimento e Inovação (CIKI)**. UFSC: Florianópolis/SC. v. 1, n.1 2017. Disponível em: <<http://proceeding.ciki.ufsc.br/index.php/ciki/article/view/314/153>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

ALEXANDRE, M. dos R. **Um estudo sobre Objetos Digitais de Aprendizagem no processo de alfabetização e letramento**. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017.

ALMEIDA, M. E. B. de.; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**. v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012.

ALVARENGA, A. T.; ALVAREZ, A. M. S.; SOMMERMAN, A.; PHILIPPI JR, A. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade nas tramas da complexidade e desafios aos processos investigativos. In. **Práticas da Interdisciplinaridade no Ensino e Pesquisa**. Barueri, São Paulo: Manole, 2015, p. 37-89.

AMANTE, L.; Oliveira, I. **Avaliação e feedback**. Desafios atuais. Lisboa: Universidade Aberta, Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.2/8419>>. In.: \_\_\_\_\_; Oliveira, I.; Pereira, A. (2017). Cultura de avaliação e contextos digitais de aprendizagem: o Modelo PrACT. Revista Docência e Cibercultura, 1(1), 135-150. 2019.

AMIEL, T. **Educação aberta**:configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. De Luca (orgs.). Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas políticas públicas. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. p. 17-33. 2012.

AMIEL, T.; REEVES, T. C. Design-Based Research and educational technology: rethinking technology and the research agenda. **Educational Technology & Society**. Athabasca, v. 11, n. 4, p. 29-40, Oct. 2008.

ANTUNES, C. **Professores e Professauros: Reflexões Sobre a Aula e Práticas Pedagógicas Diversas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARAUJO, J. C. S. (Orgs). Reformas educacionais. As manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946). Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011, p. 427- 446.

ARAUJO, R.; PIMENTEL, M. **Educar (em Computação) para a Guerra ou para a Paz?**. SBC-Horizontes, 2020b.



ARENDDT, H. **A Condição Humana**. Trad. Roberto Raposo, posfácio de Celso Lafer. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

ARNEMANN, A. R. Sequência didática sobre artigo de opinião - estudantes concluintes de Ensino Médio em Escolha profissional. **Revista Bem Legal**. Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 420-428, 2016.

ARRUDA, E. Relações entre tecnologias digitais e educação: perspectivas para a compreensão da aprendizagem escolar contemporânea. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 13-40. 2009.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação no campo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G. Currículo, território em disputa. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013. In.: \_\_\_\_\_. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b. In: \_\_\_\_\_. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 787-807, 2007. In.: \_\_\_\_\_. CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011. In: \_\_\_\_\_. CALDART, R.; CASTAGNA, M. (organizadores). FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, 2004. ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012. In.: \_\_\_\_\_. CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AUDINO, D. F.; NASCIMENTO, R. S. Objetos de aprendizagem – diálogos entre conceitos e uma nova proposição aplicada à educação. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 128-148, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1620/1468>>. Acesso em: ?? ago. 2020.

BACICH, L; MORAN, J. (org). **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. VALENTE, A. J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. In: BACICH, L; MORAN, J (org). **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARNES, E. V. “Da Diversidade ao Prolind: reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas”. In: SOUZA, C. N. I. de (Org.); ALMEIDA, F. V. R. de (Org.); LIMA, A. C. S. (Org.); Matos, M. H. O. (Org.). **Povos Indígenas: projetos e desenvolvimento II**. 1. ed., p. 220. 2010.

BARROS, R. B.; PASSOS, E. Transversalizar. p. 139-242. In: **Pesquisar na diferença: um abecedário**. FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.; MARASCHIN, Cleci (orgs.) Porto Alegre: Sulina, 2015.

BAUMAN, Z. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Tradução: Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BEHRENS, M. A. Paradigmas Educacionais na Prática Pedagógica. Curitiba: Mimeo 2009. In: \_\_\_\_\_; CARPIM, L. A formação dos professores de educação profissional e o desafio do paradigma da complexidade. In: PRYJMA, M. (Org.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: Ed. UFPR, 2013.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, 32(1), 25-40, 2011.

BERMUDES, W. L.; SANTANA, B. T.; BRAGA, J. H. O.; SOUZA, P. H. **Tipos de escalas utilizadas em pesquisas e suas aplicações**. *Vértices*. Campos dos Goytacazes, v. 18, n. 2, p. 7-20, 2016.


BERTONI, A. R. **As imagens contam a história da pérola verde**. Município de Riccione - DIÁRIO DE BORDO, 2004.

BLIKSTEIN, P. (2018). Maker Movement in Education: History and Prospects. In: M.J. de Vries (ed) Handbook of Education. Springer International Publishing. DOI 10.1007/978-3-319-44687-5\_33. In: \_\_\_\_\_. (2013). **Digital Fabrication and 'Making' in Education: The Democratization of Invention**. In J. Walter-Herrmann & C. Büching (Eds.), *FabLabs: Of Machines, Makers and Inventors*. Bielefeld: Transcript Publishers.

BORTOLINE, et al. Reflexões sobre o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação no processo educativo. **Revista destaques acadêmicos**, CCH/UNIVATES, v. 4, n. 2, p. 141-150, 2012.

BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (orgs.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2006. In: \_\_\_\_\_; STRECK, D. R. (orgs.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2006.

BRASIL. Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO - Documento Orientador. Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais/DPECIRER Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo/CGPEC, 2013. In: \_\_\_\_\_. Base Nacional Comum Curricular. Proposta Preliminar. M. Ministério da Educação. Abril. 2016. In: \_\_\_\_\_. Ministério da Educação – Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Referência para uma política nacional de Educação do Campo. Caderno de subsídios, Brasília, DF, 2005. In: \_\_\_\_\_. Constituição Federal de 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 maio 2020. In: \_\_\_\_\_. Política de Inovação Educação Conectada - Portal do MEC. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman...educacao](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman...educacao)>. Acesso em: 21 jul. 2020. In: \_\_\_\_\_. Programa Inovação Educação Conectada. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=77461\\_con\\_eito-do-programa-de-inovacao-educacao-conectada-pdf&category\\_slug=novembro\\_2017\\_pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77461_con_eito-do-programa-de-inovacao-educacao-conectada-pdf&category_slug=novembro_2017_pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 12 nov. 2019. In: \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Nova LDB (Lei no 9394/96). Rio de Janeiro: Qualithmark Editora, 1996. In: \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, Institui Diretrizes para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília, DF, 2006. In: \_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007/2010/2010/decree/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007/2010/2010/decree/d7352.htm). Acesso em: 26 jun. 2020. In: \_\_\_\_\_. Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/acoes-do-pronacampo>. Acesso em: 20 jun. 2021. In: \_\_\_\_\_. Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/acoes-do-pronacampo>. Acesso em: 20 jun. 2021. In: \_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Relação de Projetos de Reforma Agrária. 2014. Disponível em: . Acesso em: 15 dez. 2014.

CABRAL, G. A esperança audaz: a pedagogia de Paulo Freire. In: **Ultimato**. mar./abr. 2015. Disponível em: <https://www.ultimato.com.br/revista/artigos/353/a-esperanca-audaz-a-pedagogia-de-paulo-freire>. Acesso em: 19 fev. 2021.

CALDART, R. S.; STEDILE, M. E.; DAROS, D. [Orgs.]. Caminhos para transformação da Escola 2: Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo. Expressão Popular, 2015. CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, GAUDÊNCIO. In: \_\_\_\_\_ (org.) Dicionário da Educação do Campo. / Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. In: \_\_\_\_\_. **Por uma Educação do Campo**: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, J. E.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília: DF, 2002.

CASTRO, R. M. de; LIMA, E. A Didática para a educação infantil: implicações do materialismo histórico dialético e da teoria histórico-cultural. Revista **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 35, p. 121-142, jan./abr., 2012.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. **Quebrando Mitos**: juventude, participação e políticas: Perfil, percepção e recomendações dos participantes da 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude. Brasília: RITLA, 2009.

CNE. **Diretrizes Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2011.

CAVALCANTI, L. S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papyrus, 2012.

CAVALCANTE, R. L. A. **A escola rural e seu professor no “Campo das Vertentes”**. 2003. Tese (Curso de Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2003.

CAVALCANTI, L. O. H. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** v. 18, n. 68, p. 549-564, jul./set. 2010.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

COELHO, M. N. Metodologias ativas: uma possibilidade para o Ensino Médio. In: **Ensino na Educação Básica**. Natal: IFRN, 2017, p.169 –193.

COLL, C.; MONEREO, C. (Orgs.). **Psicologia da educação virtual** – Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COSTA, J. P. R.; ETGES, V. E.; VERGUTZ, C. L. B. A educação do campo e o fechamento das escolas do campo. In: **VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação**, 2016, Santa Cruz do Sul. Anais... Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2016.

COTTA, R. M. M; SILVA, L. S; LOPES, L. L, GOMES, K. O, COTTA, F. M; LUGARINHO, R. et al. Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensinoaprendizagem. **Rev Ciênc & Saúde Colet.** 17 (3) :787-796, 2012.

CUNHA, M. A. A. A relação família-escola rural/do campo: os desafios de um objeto em construção. **Educação e diversidade.** v. 1, p. 213 a 234, 2009.

CRUZ, R. A. da. **Educação e contradição: disputas político-pedagógicas em torno da escola pública do campo.** 213 fls. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

CUNHA, M. I. O professor Universitário na Transição de Paradigmas. Araraquara: JM, 1998.  
DAMIS, O. T. Unidade Didática: uma técnica para a organização do ensino e da aprendizagem. In: VEIGA, I. A. P. (Org.). **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações.** Campinas: Papirus, p. 105-135. 2006.

DAYRELL, J. A; CARRANO, P. Juventude e Ensino Médio: Quem é este aluno que chega à escola? In: DAYRELL, J; CARRANO, P; MAIA, CL (Orgs). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. \_\_\_\_\_. Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez Elabore três tipos de fichas (citação, resumo e analítica) com base no texto: “Os 4 pilares da Educação” de Jacques Delors. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003. In.: \_\_\_\_\_.(org.). Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001. In.: \_\_\_\_\_ et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.** Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, 1999.

DEMO, P. **Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos.** 2. ed. Brasília, DF: Liber, 2008.

DEUS, A. M. de.; MENDES, B. M. M. Formação de professores: valorizar e ater-se ao essencial do currículo e da prática pedagógica. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C.; LIMA, M. G. S. B. **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação: retratos e relatos.** Teresina: EDUFPI, p. 133- 151. 2011.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DUSSEL, I.; QUEVEDO, L. A. Aprender y enseñar en la cultura digital. In: **VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital.** Buenos Aires: Santanilla, 2011.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa Qualitativa em Educação**. Fundamentos e tradições Porto Alegre: AMGH, 2010.

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P.C. (orgs.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília/MDA, 2006. In: \_\_\_\_\_. CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Primeira Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo” texto Preparatório** In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (organizadores). Por uma Educação do Campo. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. In.: \_\_\_\_\_. Entrando nos territórios do Território. In: PAULINO, E. T., FABRINI, J. E. (Org.). Campesinato e territórios em disputa. 1 ed. São Paulo: Expressões Populares, 2008 p. 273 – 301.

FERREIRA Jr., A. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.

FILATRO, A.; CAIRO, S. Produção de conteúdos educacionais. São Paulo: Saraiva, 2015. In.: \_\_\_\_\_. Design instrucional na prática. São Paulo. Pearson Prentice Hall, 2008. In.: \_\_\_\_\_. & Cavalcanti, C. C. (2018). **Metodologias inovativas na educação presencial, a distância e corporativa**. ed. Saraiva.

FREIRE, P. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2006. In.: \_\_\_\_\_. (1981). Ação cultural para a liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra. In: \_\_\_\_\_. Cartas à Guiné-Bissau. Registros de uma experiência em processo. São Paulo: Paz e Terra, 2011. In: \_\_\_\_\_. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992. In.: \_\_\_\_\_.; SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. In.: \_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. In.: \_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. In.: \_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática docente. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997b In.: \_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011a. \_\_\_\_\_. Extensão e comunicação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b. In.: \_\_\_\_\_. Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000. In.: \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. Pedagogias Participativas e qualidade social da educação. In: Anais do Seminário Internacional Gestão Democrática da Educação e Pedagogias Participativas. Brasília: MEC, 2006, p. 171, 228 pp. In.: \_\_\_\_\_. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

GALEFFI, D. A. O rigor nas pesquisas qualitativas: Uma abordagem fenomenológica em chave interdisciplinar. In: MACEDO, R. S.; GALEFFI, D. A.; PIMENTEL, À. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2009.

GIL, A. C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010, 184p. In: \_\_\_\_\_. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008. In: \_\_\_\_\_. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ, 2007.

GITAHY, R. R. C. et al. RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS: UMA PRÁTICA POSSÍVEL NA PÓS GRADUAÇÃO. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 12, n., p.1490-1497, dez. 2015

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. V. 3. In: \_\_\_\_\_ . **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 2, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013

JOSSO, M-Ce. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KENSKI, V. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional*, v. 15, n.45, 2015. In.: \_\_\_\_\_. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2012.

KNUPPEL, M. A. Crissi. Material Educacional Digital: multi/hipermodalidade e autoria. In: FRASSON, Antonio Carlos et al (org). **Formação de professores a distância: fundamentos e práticas**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge. 2006.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. Trad.: Joanildo A. Burity; Josias de Paula Jr; Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios, Brasília: CNPq, 2015.

LAPA, A. B.; BELLONI, M. L. Educação a distância como mídia-educação. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação/UFSC**, Florianópolis, v. 30, n.1 jan./abr. 2012, p.175-194.

LARROSA, J. **Tremores**. Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LEAL, C. A. **Sequência Didática. Brincando em Sala de Aula: Uso de Jogos Cooperativos no Ensino de Ciências**. IFRJ. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensum Ensino de Ciências. Nilópolis. 2013.

LEMOS, A.; LÉVY, P. O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010. In: \_\_\_\_\_. *Cultura e Mobilidade*. In: BEIGUELMAN, G.; FERLA, J. La. (Orgs.). **Nomadismos Tecnológicos**. São Paulo: SENAC, 2011, P. 15-34

LEVY, P. *Cibercultura*. São Paulo. Editora 34, 1999. In: \_\_\_\_\_. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2011. LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (orgs). **São Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBERALI, F. C. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Richmond, 2009.

LIMA JR., A. S. de. O Dinamismo do Sujeito na Ciência: tecnologia, inovação e educação. In: LIMA JR., A. S. de. (org.) Educação e Contemporaneidade: Contextos e Singularidades. Salvador: EDUFBA; EDUNEB. 2012. In.: \_\_\_\_\_. **Tecnologias inteligentes e educação: currículo hipertextual**. Riode Janeiro: Quartet; Juazeiro/Ba: FUNDESF, 2005.

LIKERT, R. **A technique for the measurement of attitudes**. Archives of psychology, 1932.  
LYSARDO-DIAS, D. O fazer biográfico: questões em torno do sujeito e da enunciação. In: ROCHA JÚNIOR, A. F. da (Org.). **Narrativas (auto) biográficas: literatura, discurso, teatro**. São João del-Rei: Ed. da UFSJ, 2014. p. 63-74.

LOPES, K. C. D.; DOULA, S. M. **Juventude rural na sociedade da informação: a internet e seus usos no Brasil**. Revista Brasileira de Economia Doméstica, Viçosa, MG, v. 24, n. 2, p. 113 – 132, 2013.

MACEDO, R. S. Atos de currículo, formação em ato? Salvador: Editus – UESC, 2011. In.: \_\_\_\_\_. **Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MANUAL DE CONECTIVIDADE EDUCAÇÃO CONECTADA. Disponível em: [http://educacaoconectada.mec.gov.br/images/pdf/manual\\_conectividade\\_edu\\_conectada\\_2704.pdf](http://educacaoconectada.mec.gov.br/images/pdf/manual_conectividade_edu_conectada_2704.pdf). Acessado em 12 de junho de 2020

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: \_\_\_\_\_.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2010.

MATTAR, J. **Web 2.0 e redes sociais na educação**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013.

MCKENNEY, S.; REEVES, T. **Conducting educational design research**. Abingdon: Routledge, 2012.

MENDES, A. B.; CUNHA, D. A.; TELES, R. Dialogando com as diferentes áreas de conhecimento. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 03, unidade 06 Brasília: MEC, SEB, 2012.

MERCADO, L. P. L.; SILVA, A. M.; ROCHA, G.M.; Utilização didática de objetos digitais de aprendizagem na educação on-line. **EccoS Revista Científica**, v. 10, núm.1, janeiro-junho, 2008, pp. 105-123 Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). et al. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOLINA, M. C. Aeducação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.

MOLINA, M.; SÁ, L.: Escola do Campo. In: CALDART, R. ET AL. (Org.). **Dicionário da educação docampo**. Rio de Janeiro: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão popular, 2012. p. 324-331. In: \_\_\_\_\_; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo: história, práticas, e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – Reflexões sobre o Pronera e o Procampo. *Revista Reflexão e ação*, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014. In: \_\_\_\_\_; SÁ, L. M. Escola do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular, 2011. In:\_\_\_\_\_. **Políticas Públicas**. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. (orgs.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papius. 2010.

MORAN, J. Educação Híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TRE-VISANI, F. M. (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p.27-45. \_\_\_\_\_. **Metodologias ativas e modelos híbridos na educação**. In: YAEGASHI, S. e outros (Orgs). **Novas tecnologias digitais: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017. p.23-35. In.: \_\_\_\_\_. “Metodologias Ativas e Modelos Híbridos na Educação”. In: YAEGASHI, Solange e outros (Orgs.). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017, p.23–35. Disponível em: <[http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias\\_Ativas.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf)>. Acesso em: 16 fev. 2020. In.: \_\_\_\_\_. **Contribuições para a pedagogia da educação online**. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola. p. 41-52. 2012b.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital ‘onlife’. **Revista UFG**. Goiás, v. 20, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/issue/view/2150>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

MOREIRA. F.; CANDAU, V. M. (ogs) **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MOTTER, R. M. B. **MY WAY: Um método para o ensino-aprendizagem da língua inglesa**. Florianópolis, 2013, 281 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento), Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, UFSC, Florianópolis – SC, 2013.

NASCIMENTO, C. G. Escola Família Agrícola: uma resposta alternativa à educação do meio rural. *Revista da Ufg*, v. 7, n. 1, jun. 2004. In: \_\_\_\_\_. **A Educação Camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO**. Qualificação de Mestrado (Educação). Campinas: FE/Unicamp, 265 p. 2003.



NUNES, M. C.; Miranda, G. L. (2013). Development of a social network for teacher and parents of students with multiple disabilities. Atas da 8ª Conferência Ibérica de Sistemas e Tecnologias da Informação – Cisti'2013 (pp. 138-143). In: \_\_\_\_\_. (2012). **Apoio a pais e docentes de alunos com multideficiência**: Conceção e desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem. Doutoramento em Educação, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/7702>>.

OGLIARI, C. L.; SOUZA, M. V. de. EaD e os Desafios das Novas Tecnologias: LabMídia da UFSC – Campus Araranguá, uma experiência de apoio à educação em rede. In: **SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EAD**, 4.: Experiência e Reflexões. Araranguá: UFSC, 2012. (Mimeo.)

OLIVEIRA, M. M. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, G. P.; PEREIRA, A. C. C. O uso da engenharia didática como ferramenta facilitadora para utilização e produção de objetos de aprendizagem a partir da formação inicial e continuada de professores de matemática. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, v. 5, n. 13, p. 46-65, 2018.

OLIVEIRA, A.M.D.C.D.; GONZÁLEZ REY, F. A Criança que se Desenvolve Subjetivamente em Sala de Aula: Caminhos para o aprender escolar. In: TACCA, M. C. V. R. et. al. (Orgs.). **Subjetividade, Aprendizagem e Desenvolvimento**: Estudos de Caso em Foco. Campinas: Alínea, 2019, cap. 1, p. 11-31 (no prelo).

PALETTA, F.C.; MUCHERONI, M.L. **Web semântica, agentes inteligentes e a produção de conhecimento na web 3.0**. 2015. Disponível em: <img alt="yellow diamond icon" data-bbox="525 500 545 515"/>. Acesso em: 28 jun. 2016.

PARENTE, C. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio: aval. pol. públ**, 22, 57-88. 2014.

PARREIRA, F. J.; FALKEMBACH, G. M.; SILVEIRA, S. R. **Construção de Jogos Educacionais Digitais e Objetos de Aprendizagem**: um estudo de caso empregando Flash, HTML 5, CSS, Javascript e Ardora. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2018.

PEREIRA, E. C. **Tecnologia educacional e letramento digital: um estudo de caso de vários contextos de uma escola pública**. Fortaleza, 2014. 294p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2014.

PÉREZ GÓMEZ, Á. I. P. **Educação na era digital**: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

PESCADOR, C.M. **Educação e Tecnologias Digitais**: cartografia do letramento digital em uma escola do campo. Tese (Doutorado Informática em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias em Educação, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre, Brasil, Rio Grande do Sul. 2016.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 82-97.

PIRES, J.; PIRES, G. N. L. **Práticas de educação e formação**. João Pessoa: Ideia, 2011.

POLEGARZINHA: **Uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber**/Michel Serres: tradução Jorge Bastos- Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 96 p. 2013.

RECUERO, R. **O que é mídia social?** Disponível em: <[http://www.pontomidia.com.br/raquel/arquivos/o\\_que\\_e\\_midia\\_social.html](http://www.pontomidia.com.br/raquel/arquivos/o_que_e_midia_social.html)>. Acesso em: 12 de junho de 2020.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 19. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2008.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês trabalho e educação liberdade autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, M. R. F.; CARVALHO, F. S. P.; SANTOS, R. Ambiências híbridas formativas na educação online: desafios e potencialidades em tempos de cibercultura. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2018.

ROJO, R.; MOURA, E. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. In: \_\_\_\_\_. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004b. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

ROSA, D. S.; CAETANO, M. R. **Da educação rural à educação do campo: uma trajetória, seus desafios e suas perspectivas**. Disponível em: <[http://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/da-educacao-rural-aeducacaodocampo](http://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/da-educacao-rural-aeducacaodocampo.pdf)>. pdf. Acesso em: 17 jul. 2020.

ROSSINI, C.; SANTANA, B.; PRETTO, N. L. **RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS: práticas colaborativas e políticas públicas**. 2012. Disponível em: <<http://www.livrorea.net.br/livro/home.html>>. Acesso em: 11 jul. 2020.

SÁ, R. A. de; MENDES, A. A. P. Entrevista: As tecnologias da informação e comunicação nas escolas de educação básica. **REVISTA INTERSABERES**, v. 12, n. 27, p. 495- 499, 2018.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia da pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTAELLA, L. (2013). Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus. In: \_\_\_\_\_. **Desafios da ubiquidade para a educação**. Revista Ensino Superior Unicamp. 2013. \_\_\_\_\_. Navegar no ciberespaço. O perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, A. R. dos. **Ocupar, Resistir, e Produzir também na Educação! O MST e a Burocracia Estatal: negação do consenso**. Ed. Paco, Jundiaí, 2013.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, D. **O que é Geografia?** 2007. Inédito. Apostilado. Disponível em: <<https://www.docsity.com/pt/o-que-e-geografia-douglas-santos/4798652/>>. Acesso em: 06 ago. 2021.

SANTOS, E. O. (2015). A mobilidade cibercultural: cotidianos na interface educação e comunicação. Revista Em Aberto, Brasília, v. 28, n. 94, p. 134-145, jul./dez. In: \_\_\_\_\_. Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas e políticas públicas. [S. l.]: Casa de Cultura Digital e Edufba, 2012. In: \_\_\_\_\_. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, Marco; PESCE, L.; ZUIN, A. (Org.). Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Ed, p. 29-48, 2010. In: \_\_\_\_\_. Pesquisa-formação na cibercultura. Santos Tirso: Whitebooks, 2014. In: \_\_\_\_\_. WEBER, A. Educação e cibercultura: aprendizagem ubíqua no currículo ... Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 38, p. 285-303, jan./abr. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/>>. Acesso em: 24 abr. 2021. In: \_\_\_\_\_. RICCIO, N. C. R. Desenho didático aberto: uma experiência de Educação Online na formação do docente superior na UFBA. E-book: BARROS, D. M. V. et al.. Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas. Lisboa: [s.n.], 2011. ISBN: 978-989-20-2329-8-1. Disponível em: <[http://www.scribd.com/full/49394657?access\\_key=key-ah2rll3aldr15hg4ifk](http://www.scribd.com/full/49394657?access_key=key-ah2rll3aldr15hg4ifk)>. Acesso em: 21 abr. 2020.

SAQUET, M. A. **Abordagens e Concepções de Território**. 4. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

SAVIANI, D. A Filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W. E. Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas. São Paulo, Cortez Editora, 1995. In: \_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHNEIDER, H. N. A educação na contemporaneidade: flexibilidade, comunicação e colaboração. In: **Int. J. Knowl. Eng. Manage**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 86-104, mar./maio, 2013.

SERRA, A. R. C.; OKADA, A. **Mobilidade aberta: coaprendizagem e coinvestigação em ambientes acadêmicos**. 2014. Disponível em: <<http://oro.open.ac.uk/41788/>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

SIGNORELLI, S. F. **Um ambiente virtual para o ensino semipresencial de funções de uma variável real: design e análise**, 2007, 183p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SILVA, F. M.; OLIVEIRA, J. **Sequência Didática fábrica de pipas: o uso de dinâmicas/jogos cooperativos no ensino de Empreendedorismo**. Londrina: UTFPR, 2016.

SILVA, E. LUCIA; MENEZES, E. M. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA; M. O. da S. e. Reconstruindo um processo participativo na produção do conhecimento: uma concepção e uma prática. In: BRANDÃO, Carlos R.; STRECK, Danilo R. (orgs.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2006.

SILVA, L. H. da. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias**. 2. ed. Viçosa: Editora UFV, 2012.

SILVA, M. Sala de aula interativa. 2. ed. Quartet: Rio de Janeiro, 2000. [6 ed., São Paulo: Edições Loyola, 2012. In.: \_\_\_\_; PESCE, L.; ZUIN, A. (orgs.). Educação Online. Cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak, 2010. In.: \_\_\_\_ (coord.). Desenho didático em Educação Online. Anais do XIV ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática do Ensino): Trajetórias e processos de ensinar e aprender – lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: PUC/RS, 27 a 30 de abril de 2008. In.: \_\_\_\_\_. **O currículo e o digital: educação presencial e a distancia**. Dissertação de mestrado. Salvador: FAGED-UFBA, 2002. Orientador Prof. Dr. Nelson de Luca Pretto.

SILVEIRA, F. Design & Educação: novas abordagens. p. 116-131. In: MEGIDO, V. F. (Org.). **A Revolução do Design: conexões para o século XXI**. São Paulo: Editora Gente, 2016.

SOUSA, C. C. D., Leão, G. M. P. (2016). Ser Jovem e Ser Aluno: entre a escola e o Facebook. **Educação & Realidade**, 41(1), 279-302.

SODRÉ, M. **Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SOUZA, M. A. Educação do Campo: desafios para as escolas públicas. In: WIZNIEWSKY, C. R. F.; MOURAD, L. A. F. A. (Orgs.). **Educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina**. Porto Alegre: Evangraf, 2016. p. 111-136.

STEDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. **Brava Gente – a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo, SP: Fundação Perseu Abramo, 2012.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010. 417 p.

TAVARES, C. **Mídia, educação e comunicação como direito humano**. MEC/Programa Salto para o Futuro, Brasília, v. 20, p. 33-40, 2013.

TÉBAR, L. **O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação**. São Paulo: Senac, 2011.

TELLES, A. A revolução das mídias sociais: cases, conceitos, dicas e ferramentas. São Paulo: M. Books, 2010. In: \_\_\_\_\_. **A revolução das mídias sociais**. 2. ed. São Paulo: M.books, 2011. 211 p.

TEICHNER, O.; FORTUNATO, I. Refletindo sobre a Gameficação e suas possibilidades na educação. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, Itapetininga, v. 2, n. 3, p. 102-111, 2015.

THIOLLENT, M. Metodologia de Pesquisa-ação. São Paulo: Saraiva, 2009. In: \_\_\_\_\_. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 45-50, 1984.

UNESCO. Declaração REA de Paris em 2012. Congresso mundial sobre Recursos Educacionais Abertos (REA) de 2012. Disponível em: <<http://www.rea.net.br/site/declaracaorea-de-paris-2012/>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 24 ed. São Paulo: Libertad, 2014.

VERGARA, S. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Ed. Atlas, 2004.

VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo (SP) Martins Fontes 2007. In: \_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra São Paulo: Martins Fontes, 2010. In.: \_\_\_\_\_. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, [1930] 1994. In.: \_\_\_\_\_. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, [1934] 1993.

WEISS, Jaqueline Raquel; HAMMES, Marli Hatje. **A importância da linguagem multimodal ao contexto da educação**. Disponível em: <[http://www.efdeportes.com/efd160/linguagem\\_multimodal-ao-contexto-da-educacao.htm](http://www.efdeportes.com/efd160/linguagem_multimodal-ao-contexto-da-educacao.htm)>. Acesso em: 16 out 2019.

WILEY, D. A. **Learning Object Design and Sequencing Theory**. Thesis (Philosophy Course), Department Of Instructional Psychology And Technology, Brigham Young University, Provo, Utah, USA, 2000. In.: \_\_\_\_\_. The Access Compromise and the 5th R. Iterating toward openness, 2014. Disponível em: <<http://opencontent.org/blog/archives/3221>>. Acesso em: 08 set. 2020.

ZABALA, M. Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004. In: \_\_\_\_\_.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010. 197 p. In: \_\_\_\_\_. A prática educativa como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Reimpressão 2010. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANELLA, A. V. **Vygotski**: contexto, contribuições a psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Itajai: UNIVALI, 2001.

ZANELLI, J. C. **Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas**. Estudos da Psicologia, n. 7, p. 79-88, 2002.

ZICHERMANN, G.; LINDER, J. **The Gamification Revolution**. New Delhi: McGraw Hill Education (India) Private Limited, 2013.

ZYLBERSZTAJN, M. Muito além do Maker: Esforços contemporâneos de produção de novos e efetivos espaços educativos. In: TEIXEIRA, C. S.; EHLERS, A. C. S. T.; SOUZA, Marcio Vieira de. (Org.). **Educação fora da caixa**: tendências para a educação no século XXI. 1ed. Florianópolis: Bookess, 2015, v. 1, p.189-208.

## ANEXO - 01

**Questionário aplicado aos estudantes: Levantamento do perfil tecnológicos dos estudantes camponeses–2021**

Antes de iniciarmos a seção de perguntas, gostaria de saber se você está de acordo com o uso desses dados aqui coletados nesta pesquisa científica, em que os mesmos serão utilizados na publicação desta escrita e de posteriores, a partir das conclusões chegadas. De certo que, o nome do participante será mantido em total sigilo.

Concordo

Discordo

**1 - A minha idade é:**

15 anos

16 anos

17 anos

18 anos

Acima dos 19 anos

**2 - Você mora na zona rural?**

Sim

Não

**3 - Você sempre estudou em escola rural do sistema público?**

Sim

Não

**4 - De que forma você tem acesso a internet em sua casa?**

WiFi na minha casa

WiFi de

amigos/vizinhos/familiares Redes

de dados no celular

**5 - Você participa das aulas remotas por qual dispositivo digital?**

- Smartphone(celular)
- Computador
- Notebook
- Outro

**6 - O dispositivo digital que vc usa:**

- É de uso exclusivo seu.
- É de uso compartilhado da família.

**7 - A partir das experiências com os Objetos Digitais de Aprendizagem - ODA (vídeos, tirinhas, folhinhas interativas, jogos digitais, aplicativos colaborativos e outros) em nosso encontro, o que os ODA despertam em você?**

- Interesse
- Motivação
- Criatividade
- Dinamismo
- Pensamento
- Crítico/reflexivo
- Nenhuma das alternativas

**8 - Durante a sua caminhada como estudante, o professor já usou algum objeto digital de aprendizagem - ODA nas aulas, parecido ou igual aos apresentados no nosso encontro?**

- Sim
- Não

**9 - Você acha que os Objetos Digitais de Aprendizagem - ODA (vídeos, tirinhas, folhinhas interativas, jogos digitais, aplicativos, documentários e outros) interferem no aprendizado de forma:**

- Positiva
- Negativa
- Não interfere.

**10 - Você acha interessante o uso dos Objetos Digitais de Aprendizagem - ODA (vídeos, tirinhas, folhinhas interativas, jogos digitais, aplicativos, documentários e outros) nas atividades da escola? Porque?**

---

---

---

---

---

---

---



## ANEXO - 02

**Questionário aplicado as docentes especialistas: Avaliação do produto final de Mestrado**

Antes de iniciarmos, gostaria de saber se você está de acordo quanto o uso dos dados desse questionário no relatório final de conclusão do curso de Mestrado e em produções posteriores vinculadas a esta temática.

- Discordo  
 Concordo

**1. Para você essa estrutura de Desenho Didático apresenta aspectos pedagógicos que desenvolvem competências digitais e habilidades críticas e reflexivas nos estudantes camponeses?**

- Discordo Totalmente  
 Discordo parcialmente  
 Nem Concordo nem Discordo  
 Concordo Parcialmente  
 Concordo Totalmente

**Quais críticas você faria à proposta apresentada?**

---

---

---

---

---

---

---

---

**2. O que você considera de mais relevante para aprimorar a proposta de Desenho Didático apresentada, a fim de enriquecer este produto? -**

---

---

---

---

---

---

---

---