

A Educação dos Primórdios ao Século XXI:

Perspectivas, Rumos e Desafios

6

Américo Junior Nunes da Silva
Thiago Alves França
Tayron Sousa Amaral
(Organizadores)

Atena
Editora
Ano 2021



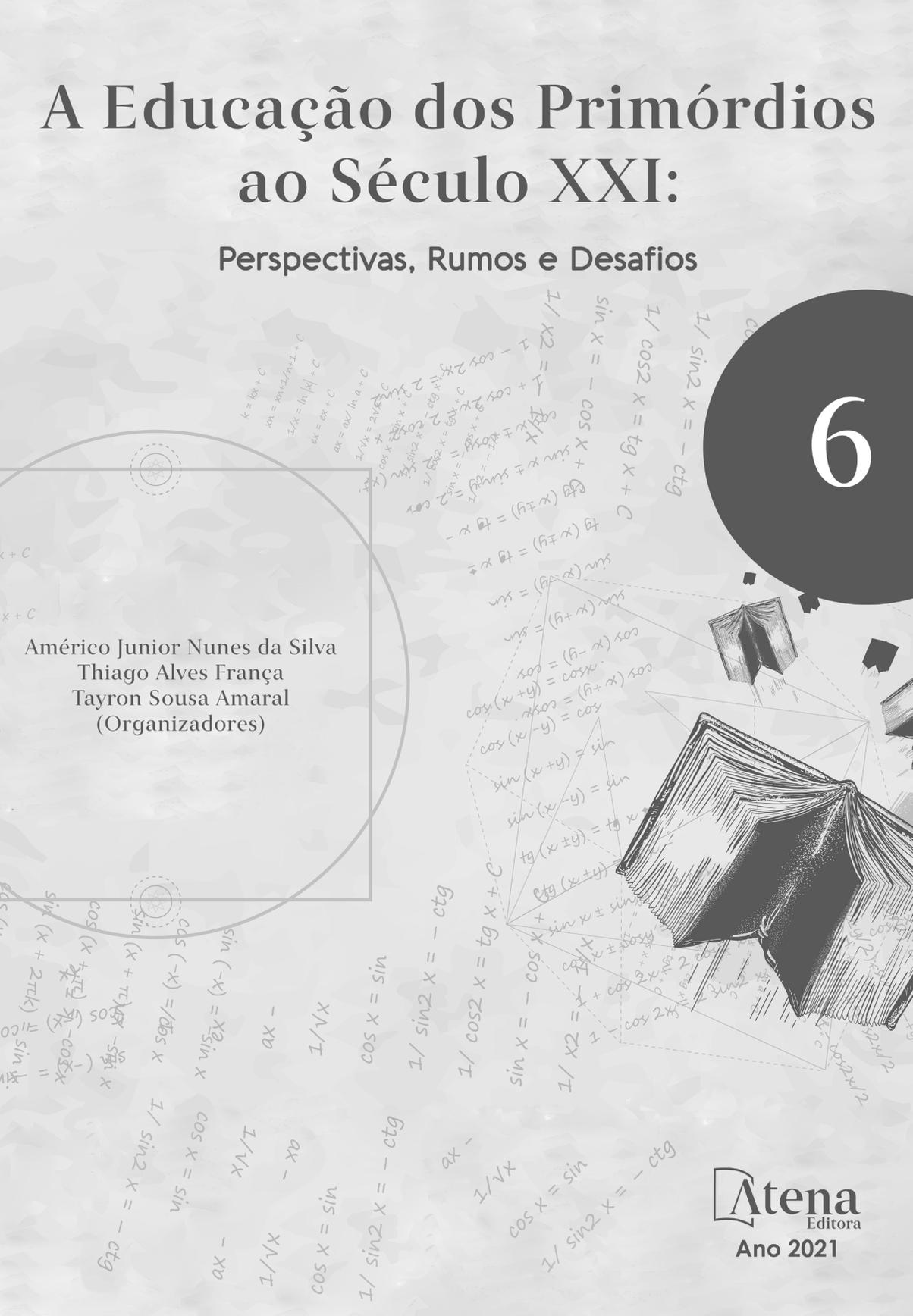
A Educação dos Primórdios ao Século XXI:

Perspectivas, Rumos e Desafios

6

Américo Junior Nunes da Silva
Thiago Alves França
Tayron Sousa Amaral
(Organizadores)

Atena
Editora
Ano 2021



Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Instituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília

Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina

Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília

Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina

Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra

Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia

Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco

Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas

Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará

Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados

Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino

Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora

Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto

Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná

Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobbon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Alessandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar

Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Fabiano Eloy Atílio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Alborno – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis

Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Vanessa Mottin de Oliveira Batista
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
Thiago Alves França
Tayron Sousa Amaral

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação dos primórdios ao século XXI: perspectivas, rumos e desafios 6 / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, Thiago Alves França, Tayron Sousa Amaral. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-846-5

DOI 10.22533/at.ed.465210403

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. França, Thiago Alves (Organizador). III. Amaral, Tayron Sousa (Organizador). IV. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

Fomos surpreendidos e surpreendidas, em 2020, por uma pandemia: a do novo coronavírus. O distanciamento social, reconhecido como a mais eficiente medida para barrar o avanço do contágio, fez as escolas e universidades suspenderem as suas atividades presenciais e pensarem em outras estratégias de aproximação entre estudantes e profissionais da educação. E é a partir desse lugar de distanciamento social, permeado por angústias e incertezas típicas do contexto pandêmico, que os/as docentes pesquisadores/as e os/as demais autores/as tiveram seus escritos reunidos para a organização deste livro.

Como evidenciou Daniel Cara em uma fala na mesa “*Educação: desafios do nosso tempo*”, no Congresso Virtual UFBA, em maio de 2020, o contexto pandêmico tem sido uma “tempestade perfeita” para alimentar uma crise que já existia. A baixa aprendizagem de estudantes, a desvalorização docente, as péssimas condições das escolas brasileiras, os inúmeros ataques à Educação, Ciências e Tecnologias, e os diminutos recursos destinados a essas esferas são alguns dos pontos que caracterizam essa crise. A pandemia, ainda segundo Daniel Cara, só escancara o quanto a Educação no Brasil é uma reprodutora de desigualdades.

Nessas condições de produção, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, sobretudo aquelas que se entrecruzam com o contexto educacional, e que geram implicações sobre ele. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas educacionais postos pela contemporaneidade é um desafio, desafio este aceito por muitos/as professores/as pesquisadores/as brasileiros/as, como estes/as cujos escritos compõem esta obra.

O cenário político de descuido e destrato com as questões educacionais, vivenciado recentemente, nos alerta para uma necessidade de criação de espaços de resistência. É importante que as inúmeras problemáticas que, historicamente, circunscrevem a Educação sejam postas e discutidas. Precisamos nos ouvir e sermos ouvidos/as, criando canais de comunicação – como é, inclusive, este livro – que possam provocar aproximações entre a comunidade externa, de uma forma geral, e as diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade.

As discussões empreendidas neste volume de “***A Educação, dos primórdios ao século XXI: perspectivas, rumos e desafios***”, por terem a Educação como foco, produzem um espaço oportuno de discussão sobre o campo educacional, mas também um espaço de repensar esse mesmo campo em relação à prática docente, considerando os diversos elementos e fatores que a constituem, inter cruzam e condicionam.

Este livro reúne um conjunto de textos originados de autores e autoras de diferentes estados brasileiros e países, e que tem a Educação como temática central, perpassando por questões de gestão escolar, inclusão, gênero, ciências e tecnologias, sexualidade,

ensino e aprendizagem, formação de professores, profissionalismo e profissionalidade, ludicidade, educação para a cidadania, política, economia, entre outros.

As autoras e os autores que constroem esta obra são estudantes, docentes pesquisadoras/pesquisadores, especialistas, mestres ou doutoras/doutores e que, partindo de sua práxis, buscam, com “novos” olhares, compreender as problemáticas cotidianas que as/os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria uma reação em cadeia, já que, pela mobilização das autoras e dos autores, pela reflexão das discussões por elas/eles empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as, incentivados/as a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nesse movimento, portanto, desejamos a todas e todos uma leitura produtiva, engajada e lúdica!

Américo Junior Nunes da Silva

Thiago Alves França

Tayron Sousa Amaral

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: UM DEBATE SOBRE COTAS RACIAIS	
<i>Alex Augusto de Souza</i>	
DOI 10.22533/at.ed.4652104031	
CAPÍTULO 2	14
CORPO EDUCADO E SELECIONADO: GOVERNANÇA DA EDUCAÇÃO E OS PROCESSOS DE SUJEIÇÃO NO CONTEMPORÂNEO	
<i>Ílscara Oara de Jesus</i>	
<i>Marlene Holdorf</i>	
DOI 10.22533/at.ed.4652104032	
CAPÍTULO 3	23
O PAPEL DO ENSINO SUPERIOR NO DESENVOLVIMENTO DE ANGOLA: O CASO DA ESPTN	
<i>Teresa de Jesus Portelinha Almeida Patatas</i>	
DOI 10.22533/at.ed.4652104033	
CAPÍTULO 4	35
CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DOS EGRESSOS DO PROGRAMA DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA FACULDADE DE SAÚDE E ECOLOGIA HUMANA (2012-2018)	
<i>Débora Rodrigues Tolentino</i>	
<i>Gustavo Nunes Tasca Ferreira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.4652104034	
CAPÍTULO 5	46
BIOPODER E CIDADANIA DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR	
<i>Luciana de Lima</i>	
<i>Robson Carlos Loureiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.4652104035	
CAPÍTULO 6	58
POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	
<i>Evaneide de Brito Feitosa Aguiar</i>	
<i>Weimar Silva Castilho</i>	
DOI 10.22533/at.ed.4652104036	
CAPÍTULO 7	71
ECOLOGIA E CRISTIANISMO: O CUIDADO DA CASA COMUM	
<i>Severino Arruda da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.4652104037	
CAPÍTULO 8	83
OS CONTOS CEDRAZIANOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O PROCESSO	

DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Priscila Raiane da Silva Barbosa

Mirtes Ribeiro de Lira

DOI 10.22533/at.ed.4652104038

CAPÍTULO 9..... 97

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES MIDIÁTICAS DE ESTUDANTES DE ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA E CASA FAMILIAR RURAL NO BIOMA AMAZÔNIA, BRASIL

Tércia Zavaglia Torres

Marcia Izabel Fugisawa Souza

Luiz Manoel Silva Cunha

Jaudete Daltio

João Alfredo Carvalho Mangabeira

DOI 10.22533/at.ed.4652104039

CAPÍTULO 10..... 127

JUVENTUDES E SOCIOEDUCAÇÃO: REPENSANDO OS PROCESSOS EDUCATIVOS NO CENTRO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DE CUIABÁ/MT

Kátia Aparecida da Silva Nunes Miranda

Elenice Maria Cammarosano Onofre

DOI 10.22533/at.ed.46521040310

CAPÍTULO 11..... 140

A CONTEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE BOTÂNICA EM UMA ESCOLA INDÍGENA DE BENJAMIN CONSTANT, AMAZONAS, BRASIL

Nataniel Gomes Marin

Maria Gabriela da Silva Pulgarin

Arlington da Costa Maurício

Thaysa Nogueira de Moura

DOI 10.22533/at.ed.46521040311

CAPÍTULO 12..... 149

O PATRIMÔNIO CULTURAL NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO GUIA DE TURISMO

Marco Arlindo Amorim Melo Nery

Vinícius Marcelo Silva

DOI 10.22533/at.ed.46521040312

CAPÍTULO 13..... 156

PERFIL DO EGRESSO: IMPORTÂNCIA E CONSTRUÇÃO PARA UM CURSO DE ENGENHARIA

Carolina Castilho Garcia

Daiane Cristina Lenhard

Elciane Regina Zanatta

Fábio Avelino Bublitz Ferreira

Ilton José Baraldi

DOI 10.22533/at.ed.46521040313

CAPÍTULO 14.....	168
PERFIL DE INGRESSANTES EM ZOOTECNIA NO ESTADO DO MATO GROSSO EM 2019	
Vanessa Sobue Franzo	
Maria Fernanda Soares Queiroz Cerom	
Alexandra Pottenza Vidotti	
Clarissa Senhorino Teschke	
DOI 10.22533/at.ed.46521040314	
CAPÍTULO 15.....	176
A ARITMÉTICA NO ENSINO PRIMÁRIO DE BRASÍLIA: CIRCULAÇÃO E APROPRIAÇÕES DE IDEIAS ADVINDAS DO PABAE	
Rosália Policarpo Fagundes de Carvalho	
Aparecida Rodrigues Silva Duarte	
DOI 10.22533/at.ed.46521040315	
CAPÍTULO 16.....	189
A PRÁTICA DO LETRAMENTO ESTATÍSTICO NA PROEJA: OS JOGOS DIDÁTICOS COMO ESTRATÉGIAS DE ENSINO	
Islani Silva Maia	
Weimar Silva Castilho	
DOI 10.22533/at.ed.46521040316	
CAPÍTULO 17.....	205
DIFERENTES ABORDAGENS NO ENSINO DE FUNÇÕES	
Guimara Bulegon	
DOI 10.22533/at.ed.46521040317	
CAPÍTULO 18.....	219
O PENSAMENTO ESTATÍSTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA ARTICULANDO A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA ELETRÔNICA COM A ESTRATÉGIA METODOLÓGICA DE PROJETOS DE PESQUISA	
Karine Machado Fraga de Melo	
Claudia Lisete Oliveira Groenwald	
DOI 10.22533/at.ed.46521040318	
CAPÍTULO 19.....	239
EDUCAÇÃO EM ÉPOCA DE COVID-19	
Jurutan Alves da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.46521040319	
SOBRE OS ORGANIZADORES	250
ÍNDICE REMISSIVO.....	252

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES MIDIÁTICAS DE ESTUDANTES DE ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA E CASA FAMILIAR RURAL NO BIOMA AMAZÔNIA, BRASIL

Data de aceite: 01/03/2021

Data de submissão: 08/12/2020

Tércia Zavaglia Torres

Embrapa Informática Agropecuária
Campinas, SP
<http://lattes.cnpq.br/0165420464019947>

Marcia Izabel Fugisawa Souza

Embrapa Informática Agropecuária
Campinas, SP
<http://lattes.cnpq.br/5202566311237784>

Luiz Manoel Silva Cunha

Embrapa Informática Agropecuária
Campinas, SP
<http://lattes.cnpq.br/1490303406148762>

Jaudete Daltio

Embrapa Territorial
Campinas, SP
<http://lattes.cnpq.br/7771072815395107>

João Alfredo Carvalho Mangabeira

Embrapa Territorial
Campinas, SP
<http://lattes.cnpq.br/5609785531273030>

RESUMO: O capítulo apresenta e discute os resultados de um diagnóstico de necessidades de treinamento realizado junto a estudantes de Escola Família Agrícola (EFA) e Casa Familiar Rural (CFR) no Bioma Amazônia, no âmbito de um projeto de pesquisa. Por meio de questionário aplicado a 144 alunos, foram identificadas as competências e habilidades

midiáticas e o nível de conhecimento e domínio sobre questões relacionadas aos sistemas de produção agrícola e ao desenvolvimento sustentável das unidades de produção agrícola familiar. São apresentados e analisados os resultados do diagnóstico das competências e habilidades, os quais forneceram subsídios para a elaboração de um programa de formação e qualificação, na modalidade de educação não-formal, e de cursos presenciais e a distância. Na segunda seção discute-se a inclusão geodigital e as competências midiáticas e informacionais e o uso de tecnologias digitais, com ênfase na mídia e na competência informacional aplicada à educação rural. Na terceira seção discute-se a educação do campo, oriunda nos movimentos sociais e sindicais, nas lutas pelo direito à terra e no direito à educação. Aborda ainda a educação do campo na Amazônia, cujas especificidades e particularidades devem ser consideradas em ações educativas e de capacitação. A quarta seção é dedicada à Pedagogia da Alternância, suas origens e sua predominância no Brasil, como metodologia de ensino e organização escolar praticada em EFA e CFR. A quinta seção apresenta a metodologia de pesquisa adotada. Na sexta seção são apresentados, analisados e discutidos os resultados relativos às competências e habilidades midiáticas. Na sétima seção são registradas as conclusões e considerações finais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação não-formal; Educação do campo; Pedagogia da alternância; Inclusão geodigital.

MEDIA SKILLS AND ABILITIES OF STUDENTS FROM THE AGRICULTURAL FAMILY SCHOOL AND RURAL FAMILY HOUSE OF THE AMAZON BIOME, BRAZIL

ABSTRACT: The chapter presents and discusses the results of a diagnosis of training needs carried out with students from Escola Família Agrícola (EFA) and Casa Familiar Rural (CFR) in the Amazon Biome, as part of a research project. Through a questionnaire applied to 144 students, media skills and abilities and the level of knowledge and mastery on issues related to agricultural production systems and the sustainable development of family agricultural production units were identified. The results of the diagnosis of competences and skills are presented and analyzed, which provided subsidies for the elaboration of a training and qualification program, in the form of non-formal education, and of classroom and distance courses. The second section discusses geodigital inclusion and media and information skills and the use of digital technologies, with an emphasis on the media and information skills applied to rural education. The third section discusses rural education, from social and union movements, struggles for the right to land and the right to education. It also addresses rural education in the Amazon, whose specificities and particularities must be considered in educational and training actions. The fourth section is dedicated to Pedagogy of Alternation, its origins and its predominance in Brazil, as a teaching methodology and school organization practiced in EFA and CFR. The fifth section presents the research methodology adopted. In the sixth section, results related to media skills and competences are presented, analyzed and discussed. In the seventh section, the conclusions and final considerations are recorded.

KEYWORDS: Non-formal education; Countryside education; Field education; Pedagogy of alternance.

1 | INTRODUÇÃO

Os conceitos e as diretrizes formuladoras da alfabetização midiática e informacional (AMI) (Grizzle; Calvo, 2016) forneceram os princípios norteadores da concepção de uma proposta de ação de capacitação de jovens, em sua maioria, estudantes de Escola Família Agrícola (EFA) e de Casa Familiar Rural (CFR), no Bioma Amazônia, que compreende os estados do Acre, Amapá, Amazonas, Maranhão, Mato Grosso, Rondônia e Roraima.

Entende-se por AMI¹ a capacidade que é desenvolvida pelas/nas pessoas para acessar, produzir e distribuir informações e conteúdos midiáticos em vários formatos e diversas ferramentas digitais (Unesco, 2013). Lacunas no desenvolvimento dessas capacidades e competências nas pessoas indicam que:

[...] provavelmente, aumentarão as disparidades entre os que têm e os que não têm acesso à informação e às mídias, e entre os que exercem ou não a liberdade de expressão. [...] entre os que são e os que não são capazes de encontrar, analisar e avaliar de maneira crítica, além de aplicar a informação e o conteúdo midiático na tomada de decisão. (p. 12). As novas mídias e

¹ Os termos *alfabetização* e *letramento* referem-se a habilidades de leitura e escrita. Os autores optaram pela utilização do termo *alfabetização*, em razão da proximidade com a expressão *alfabetización informacional*, em língua espanhola, praticada em países latino-americanos e na Espanha.

tecnologias de informação, embora ofereçam mais oportunidades e novos tipos de envolvimento dos cidadãos com foco nas liberdades e na erradicação das desigualdades, também suscitam [...] a necessidade de empoderar ou proteger os cidadãos e os interesses culturais locais e globais, que ameaçam reduzir a liberdade de expressão e a valorização da diversidade cultural, do multilinguismo e do pluralismo. (Grizzle; Calvo, 2016, p. 12-13).

Alfabetização midiática e informacional (AMI) é um conceito que engloba a alfabetização midiática e a alfabetização informacional, juntamente com as tecnologias da informação e comunicação (TIC) e a alfabetização digital. A AMI é considerada o alicerce de um novo constructo de uma alfabetização, que enseja a participação e o empoderamento das pessoas, comunidades e nações rumo à construção da sociedade do conhecimento (Unesco, 2013, p. 17):

A adoção dos conceitos da AMI em ação de capacitação de estudantes atende às necessidades de promoção de maior acesso, convergência e distribuição de informações e conteúdos midiáticos e digitais, sob diferentes formatos e ferramentas. Por conseguinte, entende-se que: A AMI ajuda a desenvolver o pensamento crítico e a resolver problemas, ao mesmo tempo que aumenta a colaboração e a participação. [...] Uma pessoa alfabetizada em mídia e informação não deve ser apenas um consumidor de informação e conteúdo de mídia, mas também um buscador de informações responsável, criador de conhecimento e inovador, que é capaz de tirar proveito de uma gama diversificada de ferramentas de informação e comunicação e mídia.

Nesse contexto insere-se a contribuição da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) para a educação do campo, por meio de ações de capacitação e da educação não-formal, objeto do Projeto Inclusão Geodigital² e Gestão Territorial de Unidades de Produção de Base Familiar: Geração de Índice de Sustentabilidade para o Bioma Amazônia, doravante denominado Projeto IGGTS. A ênfase da pesquisa desenvolvida no projeto está centrada no fortalecimento da autonomia das comunidades envolvidas no próprio processo de inclusão social, tomando por base atividades e práticas educativas apoiadas nas TIC.

Por sua vez, a ação de capacitação proposta para os estudantes é concebida a partir do entendimento e da percepção do contexto da educação do campo, sobretudo, da educação do campo na Amazônia, bem como compreensão da lógica da Pedagogia da Alternância, enquanto metodologia de organização de ensino adotada nas EFA e CRF no Bioma Amazônia.

Trata-se de uma proposta de ação de capacitação presencial e a distância, que tem o objetivo de oferecer oportunidades de aprendizagem baseadas em conteúdos didático-pedagógicos, concebidos sob princípios da AMI, além de associados a conceitos sobre desenvolvimento sustentável aplicados à unidade de produção familiar.

Por meio de ações de inclusão geodigital espera-se que sejam criadas oportunidades

² Geodigital refere-se ao conjunto de informações e tecnologias geoespaciais relacionadas às dinâmicas social, ambiental, econômica e territorial.

para que os atores locais, agentes de desenvolvimento e agricultores familiares possam estabelecer novos patamares de organização social, possibilitando conciliar produtividade, conservação dos recursos naturais e equidade social.

O presente artigo está assim estruturado: a primeira seção efetua uma breve análise visando articular a problemática da inclusão digital para o desenvolvimento sustentável inerente ao Projeto IGGTS à concepção de AMI e das TIC na educação no campo. A segunda seção aborda as lutas por direito à terra, seguidas pela incorporação da bandeira de direito à educação. De forma sucinta, analisa a educação do campo na Amazônia relacionando-a às enormes especificidades e particularidades que devem ser compreendidas por aqueles que desejam propor ação educativa e de capacitação, como apresentado adiante. Ainda nesta segunda seção dedica-se igual atenção à Pedagogia da Alternância, suas origens e sua predominância no Brasil, enquanto metodologia de ensino e de organização escolar praticada nas EFA e nas CFR. Na seção três apresenta-se a metodologia adotada para realizar a pesquisa de diagnóstico das habilidades/competências em AMI dos jovens que integram as EFA e CFR do Bioma Amazônia, público a ser beneficiado com as ações de capacitação do Projeto IGGTS. A quarta seção é dedicada à apresentação dos resultados da pesquisa de diagnóstico, seguida das conclusões, expostas na quinta seção.

2 | INCLUSÃO GEODIGITAL PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: COMPETÊNCIAS MIDIÁTICA E INFORMACIONAL E USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Observa-se uma crescente convergência dos aspectos econômico, social e pedagógico decorrente do incremento das TIC na educação, sobretudo no que tange a alfabetização digital midiática e informacional, considerada essencial para a vida contemporânea, tanto para o trabalho quanto para o tempo livre (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, 2003). A competência midiática e informacional envolve um leque de capacidades e habilidades necessárias ao pleno exercício das expressões e das manifestações educacionais e socioculturais em quaisquer mídias, bem como diz respeito aos aspectos relacionados à utilização crítica de produtos e serviços baseados em tecnologias digitais. Nesse particular insere-se a AMI definida como “[...] a capacidade de aceder, analisar e avaliar o poder de imagens, sons e mensagens que confrontam o sujeito contemporâneo assim como comunicar de forma competente” (Borges, 2014). AMI reveste-se, pois, da reflexão sobre as capacidades e habilidades que os indivíduos precisam adquirir para que possam “[...] produzir e consumir criticamente os conteúdos midiáticos. Isto é, tão importante quanto atentar-se às mensagens e analisá-las, é saber expressar-se de maneira crítica e consciente nas novas mídias” (Guida et al., 2017, p. 699).

Com a execução do Projeto IGGTS, a Embrapa além de contribuir para a educação

do campo, por meio de ações de capacitação e da educação não-formal, desenvolve solução tecnológica de gestão territorial capaz de gerar índices multicritério de sustentabilidade, com vistas ao empoderamento da juventude e das famílias rurais, além de lideranças comunitárias e agentes multiplicadores de práticas de desenvolvimento sustentável. Outro diferencial deste projeto é a utilização das geotecnologias de informação que favoreçam a inclusão geodigital, de maneira a promover a reflexão e a mobilização dos beneficiários das ações do Projeto IGGTS, no tocante à avaliação econômica, ambiental, social, agrônômica de governança e geração de índice de sustentabilidade.

Por sua vez, a inclusão geodigital no meio rural, além de propiciar a democratização da informação, acena com possibilidades de vantagens socioeconômicas e ambientais para os agricultores envolvidos e, em consequência, para as comunidades em seu entorno. Com as informações obtidas de maneira mais rápida, com maior qualidade e de forma interativa, a comunidade de agricultores familiares poderá se organizar melhor, refletindo e agindo de forma proativa e crítica na solução dos problemas identificados.

3 I EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

No Brasil, desde as últimas décadas do século XX, os movimentos sociais e sindicais do campo têm protagonizado um amplo processo de luta pela garantia de direitos de acesso à terra, incluindo outras demandas sociais, como por exemplo, a educação (Prazeres, 2013). Esses movimentos e organizações sociais, representativos da classe trabalhadora do campo, em especial na Amazônia, são constituídos basicamente por agricultores familiares, assentados, acampados e trabalhadores assalariados rurais, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, povos da floresta, das comunidades tradicionais e quilombolas. Esses atores sociais são os ativos protagonistas das “[...] disputas relacionadas à conquista da terra, dos territórios pesqueiros e da floresta, ao fortalecimento da agricultura de base familiar e à garantia de vida digna [...] em que se inclui o direito à educação” (Hage; Cardoso, 2013, p. 426).

No tocante à educação do campo, cabe destacar ainda o protagonismo dos movimentos sociais do campo, em especial, do Movimento Sem Terra (MST), que 1997 teve a primazia de lançar as premissas que embasariam os movimentos sociais em prol da educação do campo, e que se fortaleceriam nos anos seguintes (Ferreira Sobrinho, 2013).

É inegável que iniciativas como a mencionada ensejaram e desencadearam um conjunto de movimentos sociais organizados para promover o debate da educação no campo. Como exemplo, pode-se mencionar a consolidação do Movimento de Educação do Campo, organizado em nível nacional, bem como do Movimento Paraense de Educação do Campo, juntamente com o Fórum Paraense de Educação do Campo, no Estado do Pará (Hage; Cruz, 2015; Pereira, 2017).

O Movimento de Educação no Campo surgiu no contexto do I Encontro sobre

Educação no Meio Rural, que representou um marco histórico pelas contribuições apresentadas para a análise da educação dos povos do campo, problematizando a realidade das escolas rurais. Este Movimento foi essencial para a crítica à concepção de educação centrada na perspectiva urbana, “[...] no transplante de tecnologias e métodos educacionais e de conteúdos urbanos para o contexto rural, na ineficiência de materiais e estrutura básica para o funcionamento das escolas e o desrespeito à cultura local.” (Vasconcelos, 2017, p. 100).

Inúmeros outros eventos históricos foram organizados por movimentos sociais, sujeitos públicos e atores coletivos, empenhados na discussão, elaboração e proposição de ações inclusivas para o campo da Amazônia, buscando garantir o acesso à uma educação que concebe os trabalhadores com sujeitos de direitos. Ou seja, uma educação voltada para as pessoas que vivem no campo, cuja essência pedagógica e metodológica seja capaz de refletir as identidades dos sujeitos do campo [3]. Desses esforços sobressaíram relevantes contribuições que culminaram com a constituição do que se denomina atualmente de Educação do Campo (Hage; Cruz, 2015; Prazeres, 2013; Vasconcelos, 2017).

No Brasil, a educação do campo encontra amparo legal por meio de decreto, leis, portaria, parecer e resoluções do Conselho Nacional de Educação. A educação do campo faz a contraposição à educação rural (Vasconcelos, 2017, p. 127): “[...] serviu de base tanto para fazer a crítica à realidade dos povos dos territórios rurais [...] quanto para afirmar o poder instituído com o desenvolvimento de políticas homogeneizadoras e assistencialistas [...]. Ainda sobre educação do campo (Vasconcelos, 2017, p. 126), menciona-se que:

[...] as experiências que contribuem para pensar a Educação do Campo como um novo paradigma de Educação fundamentada na Pedagogia do Movimento, na Pedagogia do Oprimido e na Educação Popular, são aquelas que partem da avaliação de políticas públicas para atender sejam os assentados, sejam os ribeirinhos, sejam os professores [...], ou àqueles que partem da análise da Pedagogia da Alternância e sua relação com a sustentabilidade amazônica efetivada no Amazonas [...].

Cabe destacar a existência de uma perspectiva inclusiva da educação do campo que, diante das especificidades, das localidades, da cultura amazônica e das distintas realidades dos povos trabalhadores do campo, caminha para a construção de alternativas contra hegemônicas em termos de educação.

3.1 Educação do campo na Amazônia

A Amazônia, destarte toda a vasta riqueza cultural, expressa “[...] nas lendas, danças e histórias que compõem o imaginário sociocultural das populações rurais e ribeirinhas”, continua tendo essa riqueza “[...] ignorada pela cultura urbana que gradativamente vai desconstruindo e desvalorizando o imaginário das populações rurais e ribeirinhas (Prazeres; Carmo, 2011, p. 9). Daí a necessidade de se compreender a educação do campo na Amazônia sob a perspectiva dos movimentos sindicais (Campos, 2016), considerando-a

como uma estratégia para a manter o homem do campo no seu lugar de origem, no convívio de sua família, garantindo seu modo de vida, sem que necessite ser expulso para a cidade em busca de emprego.

Nesse sentido, cabe ao Estado, em particular, às políticas públicas de educação incorporarem plenamente as condições históricas dos povos amazônicos, a partir da compreensão de que a educação está imbricada na dinâmica do cotidiano dos povos do campo, em que se reafirmam os valores, o modo de vida e o sentimento de pertencimento ao lugar (Campos, 2016). O cenário e os desafios da educação do campo no Brasil e na Amazônia, embora tenha havido avanços significativos no âmbito da legislação brasileira (Prazeres; Carmo, 2012, p. 383) “[...] estes não têm sido suficientes para a afirmação da educação no/do campo.”.

4 | PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A Pedagogia da Alternância é assim denominada porque trabalha com calendário escolar estruturado em alternâncias, numa relação indissociável entre o tempo escola e o tempo comunidade. Sob a perspectiva da Pedagogia da Alternância, o trabalho é tido como um princípio educativo (Cordeiro et al., 2011). Por meio desta proposta pedagógica e metodológica, argumentam os autores, os jovens do campo têm a possibilidade de continuar os estudos e de ter acesso aos conhecimentos técnicos e científicos, a partir da problematização de sua realidade, do seu cotidiano. A alternância nas escolas do campo é assim caracterizada (Silva et al., 2007, p. 117):

O tempo escola caracteriza-se pelo período que os educandos se reúnem para estudar na sala de aula, entrando em contato com os conteúdos das disciplinas que lhe são ofertadas, tendo assim a oportunidade de ver e construir novos conhecimentos, enquanto o tempo comunidade é uma parte complementar do tempo escola, sendo o momento em que os educandos são construtores de seus próprios conhecimentos, pois realizam as pesquisas de acordo com os eixos temáticos propostos nas alternâncias.

No contexto da Pedagogia da Alternância, os jovens educandos têm a oportunidade de romper com a ideia de que o campo representa o lugar de atraso e de desvalorização de sua cultura e seus saberes; ao contrário, passam a reconhecer o verdadeiro valor de suas experiências cotidianas, de suas formas de organização, seja no âmbito cultural ou no processo produtivo (Silva et al., 2007).

4.1 Origens da Pedagogia da Alternância

A Pedagogia da Alternância surgiu na França, na década de 1930, a partir das reflexões dos camponeses sobre a dura realidade a que estavam submetidos, dadas as difíceis condições econômicas e sociais da época, principalmente na agricultura (Zimmermann et al., 2013). Da parte dos pais, havia a grande preocupação em manter os

filhos como seus sucessores na atividade agrícola. De um lado, existiam fortes pressões pelas transformações econômicas e sociais, inclusive no campo, o que exigia o emprego da força de trabalho dos filhos nas atividades agrícolas; de outro, os jovens para dar continuidade aos estudos teriam que abandonar suas famílias e o campo, partindo para a cidade em busca formação (Zimmermann et al., 2013).

A partir dessas inquietações, os agricultores juntamente com o pároco da comunidade começaram a discutir possibilidades de os jovens continuarem estudando, sem terem que deixar suas famílias e o campo. Diante dos descontentamentos com a escola rural e da necessidade da força de trabalho dos filhos para conduzirem o trabalho nas propriedades familiares, coletivamente, decidiram que os jovens deveriam permanecer “[...] na casa do sacerdote durante alguns dias do mês, estudando em tempo integral, e nos demais, estariam em suas casas, dando continuidade à sua formação (Zimmermann et al., 2013, p. 80):

Daí surgiu a forma de aprendizado baseado na alternância de tempos escolares, em que o jovem deveria passar uma semana nas acomodações da igreja e duas semanas em permanência na propriedade familiar. O tempo que o jovem permanecesse na igreja seria dedicado às atividades educativas; e no tempo em que ficasse na propriedade com a família, o jovem aproveitaria para observar a realidade, reunindo informações, analisando os problemas detectados na comunidade e pela família. Ao retornar às acomodações da igreja para cumprir o tempo escola, o jovem procuraria socializar as vivências e as dificuldades observadas na propriedade familiar e na comunidade, e nesse exercício buscaria respostas e possíveis soluções para os problemas encontrados.

Nesse contexto, envolveram-se o Estado, o setor privado e os agricultores, sobretudo os pais, fazendo emergir a modalidade de alternância educativa (Cordeiro et al., 2011, p. 117) “[...] representando um novo projeto pedagógico com inserção de saberes da agricultura francesa”. Como resultado desses esforços de articulação, dá-se origem à primeira Maison Familiale Rurale (MFR), constituindo-se no nascimento da primeira escola da Pedagogia da Alternância, e partir de então são criadas as possibilidades de ensino para atender filhos de camponeses franceses e mantê-los no campo (Vizolli et al., 2018).

Desde então, a Maison Familiale Rurale (MFR), no Brasil denominada Casa Familiar Rural (CFR), foi se estruturando didática e metodologicamente e se expandindo em vários continentes, para além de países como França, Itália e Portugal. Na América Latina, em 1969, o Brasil é o pioneiro na aplicação da metodologia e da experiência do ensino baseado na alternância, criada pela MFR.

4.2 Pedagogia da Alternância no Brasil: Escola Família Agrícola e Casa Familiar Rural

As experiências brasileiras pioneiras na formação escolar pela Pedagogia da Alternância foram conduzidas por esses dois tipos distintos de instituições, e sob inspiração

e orientação no modelo italiano (Prazeres, 2013). Essas experiências foram lideradas pelo Movimento *Maisons Familiares Rurales* no Brasil com a implantação das EFAs, no Espírito Santo, em 1969, e gerenciadas pela União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (Unefab); e das CFRs, no Paraná, em 1987, gerenciadas pela Associação Regional das Casas Familiares Rurais (Arcafar).

Atualmente, as instituições brasileiras que adotam a Pedagogia da Alternância como metodologia de ensino escolar formam uma rede constituída por Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e Casas Familiares Rurais (CFRs). A atuação das EFAs e CFRs, analisada sob a perspectiva da Pedagogia da Alternância, está sintonizada com o atendimento às especificidades da realidade rural, identificadas junto aos atores envolvidos com a educação do campo, sobretudo em relação aos anseios dos jovens e seus familiares para que se sintam incluídos e participantes desse processo. Também, a Pedagogia da Alternância tem contribuído para o surgimento de alternativas de sobrevivência para os jovens estudantes, abrindo novos horizontes de atuação e vislumbrando com possibilidades de trabalho no campo, quer seja na propriedade familiar ou na comunidade agrícola. Ademais, enquanto proposta metodológica de ensino escolar a Pedagogia da Alternância tem o mérito de estabelecer uma relação dialógica entre o conhecimento tácito que o jovem traz da família e da comunidade e o conhecimento científico construído nas EFAs e CFRs (Esteves et al., 2017).

5 | METODOLOGIA

Para desenvolver a ação de pesquisa relatada neste artigo adotou-se o método de pesquisa descritiva, que se baseia na análise, registro, descrição e correção de fatos e fenômenos sem manipulá-los (Garces, 2010). A escolha deste método se justifica porque se procurou descobrir as características e estabelecer relações acerca dos conhecimentos, saberes, competências, habilidades e experiências que os estudantes das EFA e CFR localizadas nos estados do Acre, Amapá, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Rondônia e Roraima no Bioma Amazônia do Brasil possuíam sobre o uso das mídias digitais como espaço de produção de discursos, uso político da linguagem (Côrbo; Gonçalves, 2015), socialização humana, criação de novas competências e aprendizagens entre as pessoas e, principalmente, de construção da cidadania (Mello et al., 2017). Em outras palavras, as mídias sociais produzem significações, saberes e sentidos e reverberam as racionalidades inerentes a determinados grupos de pessoas que estão submetidas às mesmas condições socioeconômicas e culturais. Dentre os tipos de pesquisa descritiva, optou-se pela diagnóstica que consiste na realização de um levantamento de dados e informações diretamente coletada junto aos estudantes. O diagnóstico é um tipo de pesquisa que contribui para definir alternativas para subsidiar o processo de tomada de decisão com relação a determinada questão. No caso deste artigo, o diagnóstico realizado subsidiará

a elaboração de um programa de formação e de capacitação, orientado sob o enfoque da Pedagogia da Alternância, que considera a realidade local e a aspiração dos sujeitos envolvidos no processo.

O diagnóstico realizado foi precedido das seguintes etapas:

- **Etapa 1:** Levantamento e revisão bibliográfica que consistiu na busca, leitura e análise de material bibliográfico sobre os temas: alfabetização midiática, informacional e digital; educação no campo; educação no campo no Brasil; educação no campo na Amazônia; pedagogia da alternância; e uso de tecnologias digitais na educação no campo.
- **Etapa 2:** Elaboração e aplicação do instrumento de coleta de dados que consistiu de um questionário fechado com dois tipos de questões: as de múltipla escolha com alternativa para uma ou mais respostas por respondente; e as questões baseadas em uma escala de quatro pontos. O questionário continha três partes.

Parte 1: Caracterização do público-alvo, na qual levantou-se informações sobre a identificação, gênero, faixa etária, Estado e cidade onde moram e grau de escolaridade dos estudantes.

Parte 2: Competências em alfabetização digital, dedicadas à identificação da capacidade que os estudantes têm de acessarem, produzirem e distribuírem informações e conteúdos midiáticos em vários formatos e diversas ferramentas digitais (Unesco, 2003). Foram identificadas as tecnologias digitais utilizadas em suas atividades profissionais e escolares, bem como suas habilidades/competências digitais para uso de computador, web, mídias e informações necessárias para realizar tarefas básicas. Identificou-se também o quanto utilizam as principais habilidades/competências e o quanto as dominam.

Parte 3: Competências conceituais que os estudantes possuem quanto a temas relacionados ao desenvolvimento e gestão territorial sustentável. Foi registrado um conjunto de conceitos, definições e conhecimentos considerados necessários à compreensão e ao uso de índices de desenvolvimento sustentável nas propriedades. Procurou-se, ainda, identificar o grau de importância que os estudantes dão aos conceitos, definições e conhecimentos considerados necessários e o quanto eles os dominam. Cabe ressaltar que os dados referentes à Parte 3 do questionário não serão objeto de análise no presente artigo.

A fase de elaboração do instrumento de coleta de dados gerou o questionário de coleta de dados que foi validado e ajustado antes de iniciar a coleta propriamente dita. A aplicação do instrumento ocorreu nos municípios: Acrelândia (AC); Macapá (AP), São Luiz (MA), Juína (MT), Marabá (PA), Ji-Paraná (RO) e Caracaraí (RR). O questionário foi aplicado utilizando-se dispositivos móveis (*tablets* e celulares), com sistema operacional Android. O pacote de ferramentas gratuito Open Data Kit (ODK) (Madrid, 2015) foi adotado para subsidiar o processo de coleta de dados desta pesquisa. O instrumento de coleta especificado foi implementado para utilização na plataforma. A escolha desta solução se

justifica por duas razões: i) larga experiência de um dos integrantes da equipe do projeto com a utilização deste tipo de instrumento de coleta de dados; ii) porque o ODK é uma solução que possibilita a criação de questionários customizados, a coleta de dados off-line e posterior sincronismo para um servidor central (cenário de conectividade eventual, muito recorrente nos territórios de pesquisa no bioma Amazônia e um desafio a ser superado). Ademais a utilização desta solução teve foco na integridade dos dados, dirimindo riscos de extravio de questionários, erros de preenchimento (e de consistência) e dificuldades de interpretação no processo de digitalização de respostas. O ODK favoreceu inclusive que as análises dos dados coletados pudessem ser iniciadas logo após a realização das oficinas, eliminando o *delay* usual de digitalização dos dados de questionários em papel (Daltio et al., 2015).

- **Etapa 3:** Tratamento e análise dos dados, etapa do diagnóstico que consistiu na preparação e na análise dos dados coletados, mencionados na Etapa 2. Esses dados foram exportados do ODK e tratados para serem analisados pelo Statistical Analysis System (SAS) (Universidade Estadual de Campinas, 2016). Adotou-se como método de análise dos dados a estatística descritiva. Este tipo de método reúne um conjunto de valores de mesma natureza, obtidos a partir de dados coletados junto a uma amostra ou população, que possibilita a obtenção de informações sobre a tendência central e a dispersão destes dados, sem que haja distorção ou perda de informação (Réjean, 2002).
- Os resultados referentes à caracterização dos sujeitos da pesquisa (Parte 1 do questionário) e às competências que os sujeitos têm em AMI (Parte 2 do questionário) serão descritos na seção Resultados.

6 | RESULTADOS

6.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

A pesquisa contou com 145 indivíduos, predominantemente jovens estudantes das EFA e CFR de sete das oito cidades do Bioma Amazônia escolhidas para fazerem parte do Projeto IGGTS. Importante ressaltar que no Estado do Amazonas não foi possível coletar dados junto aos estudantes pelas seguintes razões: a) dificuldade de contato com as escolas ribeirinhas para agendar visita; b) dificuldade de acesso dos pesquisadores às escolas rurais ribeirinhas; e c) falta de recursos financeiros e de condições para hospedagem e alimentação nas localidades onde se situam as escolas rurais ribeirinhas.

Dos 145 estudantes que compõem o universo da pesquisa 66,3% são homens e 33,7% são mulheres. A maioria da população que integrou a pesquisa era estudante (78,6%), na faixa etária de 15 a 20 anos de idade. 40% dos respondentes possuem curso profissionalizante, ou seja, têm uma especialização em alguma área. 29,6% dos pesquisados continuaram os estudos e avançaram para o ensino médio que corresponde

à última etapa da educação básica brasileira. Apenas 9% dos respondentes registraram que estão nas primeiras séries do ensino fundamental. A Tabela 1 registra as informações detalhadas sobre a caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Gênero (%)		Faixa etária (%)								
F	M	15-20	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-56	+ 60
33,7	66,3	78,6	7	2,7	5,5	1,4	2,7	-	1,4	0,7
Ocupação (%)										
Não responderam	Estudante	Técnico Extensão rural	Professor	Proprietário rural	Trabalhador rural	Assentado	Outros			
9,7	78,6	2,1	3,4	-	2,8	-	3,4			
Grau de escolaridade (%)										
Não responderam		Profissionalizante			Ensino fundamental			Ensino médio		
21,4		40,0			9,0			29,6		

Tabela 1. Caracterização dos sujeitos da pesquisa

O Censo Escolar 2019, realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão do Ministério da Educação (MEC) do Governo Federal do Brasil, é o mais importante levantamento de dados estatísticos sobre a educação no país (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019). Seu objetivo é identificar a situação da educação de todo o território brasileiro. Seus resultados servem de base para a implementação de um conjunto de políticas públicas nesta área. Este censo diagnostica a educação básica nas escolas pública, inclusive nas redes estaduais e municipais, urbanas e rurais, bem como nas escolas privadas, levantando, dentre outras coisas, o quantitativo de estudantes matriculados na Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio, tanto no Ensino Regular; quanto na Educação de Jovens e Adultos.

Efetuada um recorte dos dados levantados no Censo Escolar 2019 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019) referentes às matrículas de alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio da área rural da rede estadual e municipal, constata-se que nas cidades incluídas na presente pesquisa o percentual de alunos matriculados na área rural das escolas estaduais e municipais representa 0,012% em relação ao total de indivíduos matriculados nas mesmas modalidades de ensino na área rural em todo brasileiro (Tabela 2).

Cidade	Ensino Fundamental	Ensino Médio
	Quantidade matrículas	Quantidade matrículas
Acrelândia (AC)	723	150
Macapá (AP)	10.339	1.479
São Luís (MA)	17.128	2.368
Juína (MT)	702	142
Marabá (PA)	8.585	1.018
Ji-Paraná (RO)	1.879	56
Caracarái (RR)	1.484	151
Total	40.840	5.364
Total geral cidades		46.204
Brasil	3.427.838	326.853
Total geral Brasil		3.754.691
% matrículas região x Brasil		0,012%

Tabela 2. Matrículas de alunos em 2019 na área rural, nas redes estadual e municipal de ensino, nas cidades integrantes da pesquisa

Fonte: Censo Escolar (2019). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>

O baixo número de alunos do meio rural matriculados no Ensino Fundamental e Médio em 2019 nas localidades que compuseram esta pesquisa é um reflexo da histórica negligência brasileira para com este importante segmento social. O Brasil definiu em 2014 o Plano Nacional de Educação (PNE) contendo vinte metas voltadas a educação da população. Neste PNE foram explicitadas as prioridades nacionais de educação no tocante a qualidade, estrutura, investimentos financeiros, acesso, permanência e sucesso dos estudantes. A despeito do estabelecimento destas metas no tocante à educação do campo sempre se observou “[...] baixos índices educacionais e também de escolas deterioradas, pessoal pouco qualificado, baixa quantidade de equipamentos e de material pedagógico, escolas sem energia elétrica e água potável, etc.” (Santos, 2018). Constata-se ainda que a educação no campo nunca teve suas demandas atendidas enfrentando, simultaneamente, dificuldades para garantir o direito universal à educação.

Aliadas às questões apontadas acima existem ainda a dificuldade e a complexidade de obtenção de dados confiáveis sobre a educação no campo na região amazônica. Segundo a Fundação Amazonas Sustentável (FAS) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a reunião de dados sobre a Amazônia rural é multifacetada impõe obstáculos ainda maiores se comparada a outras regiões em função das “[...] longas distâncias e o alto custo logístico desafiam a coleta de informações in loco nas comunidades rurais e dificultam uma análise sobre a situação educacional do interior amazônico. O desconhecimento da realidade educativa compromete a adoção de políticas e programas públicos que respondam às diversas realidades do interior da região” (Fundação Amazonas Sustentável, 2017). Isto reforça que os impedimentos relativos à adoção plena das tecnologias digitais pelas escolas rurais da região Amazônica, no que tange ao cumprimento das diretrizes

estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), são grandes e carecem de atenção especial.

6.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa quanto à AMI

Este estudo apresenta uma caracterização da capacidade (habilidade/competência) que os sujeitos da pesquisa têm de acessarem, analisarem, avaliarem, produzirem, agirem e distribuírem informações e conteúdos midiáticos em vários formatos e diversas ferramentas digitais. Entende-se mídias como todos os meios eletrônicos ou digitais e visuais artísticos ou impressos usados para transmitir mensagens (National Association for Media Literacy Education, 2020). A AMI no escopo do Projeto IGGTS é de grande relevância uma vez que um dos seus principais resultados é a disponibilização de uma solução tecnológica de cariz geodigital voltado à gestão territorial. Esta solução exige que os jovens tenham habilidades/competências de uso e domínio das mídias, em especial na web, para realizar tarefas básicas, identificar informações, avaliar, partilhar, organizar, produzir conteúdos, participar de eventos de capacitação e de educação a distância e interagir com pessoas para desenvolver o senso crítico, expressar opiniões e exercer a cidadania. Em suma, o IGGTS preocupa-se também com a inclusão geodigital no meio rural e para isto propôs o desenvolvimento de uma ação de capacitação que propicie a alfabetização digital de engajamento.

A alfabetização digital é um conceito dinâmico que vem evoluindo desde a intensificação do uso da web nas diferentes dimensões da vida humana (cultural, cívica, econômica, social etc.). Refere-se a um conjunto específico de habilidades de informação aplicada a informações de texto e multimídia encontradas na web (Meyers et al., 2013). O surgimento da web 2.0 propulsionou a cultura participativa que se refere aos papéis ativos de produtores e consumidores de informações que as pessoas passaram a assumir (Jenkins, 2008). Esta nova cultura exige ainda mais que as pessoas tenham habilidades para expressar, criar, compartilhar, interagir e envolver-se com ações coletivas e colaborativas. Alfabetização digital é hoje um conceito amplo que envolve um espectro de ações que vão desde a capacidade de usar e aplicar as tecnologias digitais até as de localizar, extrair, organizar, gerenciar, apresentar e avaliar informações em ambientes digitais e estruturas conceituais mais amplas e complexas que abrangem uma grande variedade de habilidades, entendimentos, normas e práticas (Meyers et al., 2013).

As habilidades/competências em AMI foram levantadas na Parte 2 do questionário. Nesta parte do questionário foi inserida uma questão de caráter mais geral que se referia à identificação das tecnologias digitais utilizadas pelos respondentes e um conjunto de três questões de caráter mais específico relacionadas às habilidades/competências que eles julgam ter para: a) realizar tarefas básicas na web; b) identificar informações na web visando desenvolver o senso crítico; e c) expressar opiniões e produzir conteúdos na web. Para cada um destes três conjuntos de habilidades/competências foi solicitado que os

respondentes informassem, a partir de uma escala de quatro pontos, o quanto as usavam e as dominavam. Foi necessário identificar estes dois aspectos relativos ao conjunto das três habilidades/competências para subsidiar a definição de um programa de capacitação visando o desenvolvimento das habilidades/competências necessárias para se tornarem aptos a usar as tecnologias para produzir conteúdos nas mais diversas mídias digitais.

A seguir serão apresentados e analisados os resultados de cada uma das questões constantes da Parte 2 do questionário.

6.2.1 Identificação das tecnologias digitais utilizadas pelos respondentes

Nesta questão procurou-se identificar as tecnologias digitais que os respondentes mais utilizavam. Havia oito opções de tecnologias digitais (celular/*smartphone*; computador portátil; computador de mesa, *tablet*, projeto de multimídia, máquina fotográfica digital, MP 3 *player* e outras) para que assinalassem, sendo que poderiam registrar mais de uma opção. Dentre as tecnologias mais utilizadas pelos sujeitos da pesquisa estão o celular/*smarthphone* com 123 registros e o computador de mesa e portátil com 69 registros (Tabela 3). Quanto às demais tecnologias observou-se que a frequência de uso variou entre 11 e 15 registros.

Embora no questionário as tecnologias computador portátil (*laptop/notebook*) e computador de mesa (*desktop/PC*) tenham sido consideradas tecnologias digitais distintas, na prática, quando do momento da aplicação do instrumento de coleta de dados, constatou-se que os sujeitos da pesquisa os consideraram como uma única tecnologia, razão pela qual foram contabilizadas juntas.

Tecnologias Digitais	Frequência
Celular/ <i>smartphone</i>	123
Computador portátil/Computador de mesa	69
Projeto de multimídia (Datashow)	15
Máquina fotográfica digital	14
Tablete	11
MP 3 <i>player</i>	5
Outras	4

Tabela 3. Frequência das tecnologias digitais mais utilizadas pelos sujeitos da pesquisa

Como observado na Tabela 3, o celular/*smartphone* é a tecnologia digital mais usada pelos sujeitos da pesquisa. De fato, o celular vem sendo apontado como a tecnologia que mais tem contribuído para a construção da identidade dos jovens (Castells et al., 2009). Os jovens são rápidos na apropriação de tecnologias digitais, e fazem uso delas de forma intensa, tornando-se cada vez mais autônomos, além de se constituírem no grupo social mais interligado por comunicações sem fio (Nagumo, 2014). É sabido que

a sociedade hoje vive um intenso processo de transformação digital que invade todas as dimensões da vida humana, em especial, a dimensão educacional voltada às práticas pedagógicas. Considerando esta realidade, as tecnologias digitais quando usadas com uma intencionalidade educativa têm potencial para promover a ampliação da capacidade de as pessoas perceberem o mundo e alterarem sua própria realidade.

Neste sentido, o uso do celular/*smartphone* e do computador portátil e de mesa na Amazônia é de grande importância para a região porque podem servir ao propósito de favorecer a participação dos jovens junto à comunidade em que vivem, em especial, se tais tecnologias forem usadas por eles sob a perspectiva da abordagem conceitual da AMI (Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2019). Entretanto, para servirem a este propósito, não basta apenas que os jovens tenham acesso às tecnologias no ambiente escolar. Torna-se necessário também que desenvolvam habilidades/competências para entender e usar a informação adquirida por meio destas tecnologias. Desenvolver a AMI implica em possibilitar que os jovens deem sentido à leitura e às informações que adquirem nos textos digitais. Significa, portanto um ato “[...] de cognição do que se visualiza na tela, do que se escuta nos arquivos de som, do que se percebe nas simulações ou animações, do que se constrói com os outros na busca de textos úteis para as atividades cotidianas” (Gomez, 2002). A AMI é vista como uma habilidade/competência fundamental para a saúde e o bem-estar dos estudantes e para a futura participação deles na vida cívica e econômica (Media Literacy Now, 2020).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que no Brasil define as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas, públicas e privadas, da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; sugere que as habilidades/competências de AMI sejam desenvolvidas de forma que os estudantes compreendam e utilizem as tecnologias digitais sendo também capazes de atuarem, ativamente e criticamente, nos espaços midiáticos (Brasil, 2017). O BNCC admite que a estratégia de desenvolver habilidades/competências de AMI nos estudantes é fundamental para a formação “[...] crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares)” (Brasil, 2017). O documento registra ainda a necessidade de haver nas escolas planejamento pedagógico para uso destes recursos juntamente com a definição de objetivos claros que favoreçam os processos de ensino e de aprendizagem visando o desenvolvimento do protagonismo e da autoria dos estudantes.

Diante destas diretrizes e considerando os obstáculos inerentes à realidade que se observa no Bioma Amazônia, o celular juntamente com o computador (portátil ou de mesa) se posicionam como tecnologias digitais aliadas às estratégias que corroboram para potencializar o desenvolvimento das habilidades/competências voltadas à AMI.

6.2.2 Habilidades/competências para realizar tarefas básicas na web

Considerando que um dos interesses do Projeto IGGTS é desenvolver solução tecnológica de gestão territorial e geração de índices de sustentabilidade com vistas ao empoderamento da juventude e da família rural, lideranças comunitárias e agentes multiplicadores de práticas de desenvolvimento sustentável foram levantadas nove habilidades/competências concernentes à AMI relacionadas ao uso/domínio das tecnologias digitais, as quais são consideradas importantes para os estudantes realizarem tarefas básicas na web. São elas:

1. Copiar e colar texto da web. Copiar e colar textos da web para o Microsoft Word, Libre Office Writer ou outro processador de texto.
2. Inserir figuras em um documento Microsoft Word, Libre Office Write ou outro processador.
3. Criar e formatar uma tabela no Microsoft Word, Libre Office ou outro processador de texto.
4. Fazer apresentações utilizando software da Microsoft Power Point, Libre Office Impress ou outro.
5. Usar estratégias de busca para chegar mais facilmente às informações na web.
6. Conhecer os diversos tipos de extensões de arquivo: rar, txt, pdf, doc, docx, odt, zip.
7. Saber preencher dados em uma planilha eletrônica Microsoft Excel, Libre Office Calc ou outra.
8. Saber fazer cálculos básicos com os dados de uma planilha eletrônica Microsoft Excel, Libre Office Calc ou outra.
9. Saber baixar da web softwares e aplicativos (*apps*) para computador e celular/*tablet*.

Para cada uma das nove habilidades/competências mencionadas acima, os respondentes tinham que apontar o quanto as usavam e as dominavam, considerando uma escala de quatro pontos assim distribuídas: 1- não usa/não domina; 2- usa pouco/domina pouco; 3- usa quando precisa/domina; e 4- usa muito/domina muito.

Tendo em vista que os resultados dos três conjuntos de questões específicas, constantes da Parte 2 do questionário serviriam de base para a elaboração de um programa de capacitação para os jovens das EFAs e CFRs, nesta pesquisa interessava saber quais as habilidades/competências de AMI os jovens menos dominavam e quais as que eles mais usavam. Esta informação é relevante porque subsidiará o programa de capacitação orientando sobre os conteúdos que devem ser priorizados para suprir o aprendizado daquelas habilidades/competências que os jovens menos dominam e mais usam.

A Tabela 4 apresenta as habilidades/competências que os jovens das EFAs e CFRs menos dominam. Para levantar a percentagem de frequência de domínio das habilidades/competências somou-se o quantitativo de respostas dadas nas escalas 1 e 2 (não domina e domina pouco, respectivamente).

Habilidades/competências (em ordem decrescente de domínio)	% não respondentes	% de frequência
8- Saber fazer cálculos básicos com os dados de uma planilha eletrônica Microsoft Excel, Libre Office Calc ou outra.	0,7	62,8
6- Conhecer os diversos tipos de extensões de arquivo: rar, txt, pdf, doc, docx, odt, zip.	1,4	60,7
7- Saber preencher dados em uma planilha eletrônica Microsoft Excel, Libre Office Calc ou outra.	2,7	60,0
3- Criar e formatar uma tabela no Microsoft Word, Libre Office ou outro processador de texto.	3,5	54,5
2- Inserir figuras em um documento Microsoft Word, Libre Office Write ou outro processador.	4,1	47,6
1- Copiar e colar texto da web. Copiar e colar textos da web para o Microsoft Word, Libre Office Writer ou outro processador de texto.	1,4	42,0
4- Fazer apresentações utilizando software da Microsoft Power Point, Libre Office Impress ou outro.	2,1	40,0
9- Saber baixar da web softwares e aplicativos (apps) para computador e celular/tablet.	0,7	28,3
5- Usar estratégias de busca para chegar mais facilmente às informações na web.	2,1	27,6

Tabela 4. Domínio das habilidades/competências para realizar tarefas na web

A Tabela 5 apresenta as habilidades/competências que os jovens das EFAs e CFRs mais usam. Para levantar a percentagem de frequência de uso das habilidades/competências somou-se o quantitativo de respostas dadas nas escalas 3 e 4 (usa quando precisa e usa muito, respectivamente).

Habilidades/competências (em ordem decrescente de uso)	% não respondentes	% de frequência
9- Saber baixar da web softwares e aplicativos (apps) para computador e celular/tablet.	2,8	72,4
5- Usar estratégias de busca para chegar mais facilmente às informações na web.	3,5	65,5
4- Fazer apresentações utilizando software da Microsoft Power Point, Libre Office Impress ou outro.	4,1	64,2
1- Copiar e colar texto da web. Copiar e colar textos da web para o Microsoft Word, Libre Office Writer ou outro processador de texto.	2,7	58,7
2- Inserir figuras em um documento Microsoft Word, Libre Office Write ou outro processador.	5,5	51,1
6- Conhecer os diversos tipos de extensões de arquivo: rar, txt, pdf, doc, docx, odt, zip.	1,4	45,5
3- Criar e formatar uma tabela no Microsoft Word, Libre Office ou outro processador de texto.	4,8	44,8
7- Saber preencher dados em uma planilha eletrônica Microsoft Excel, Libre Office Calc ou outra.	2,8	44,8
8- Saber fazer cálculos básicos com os dados de uma planilha eletrônica Microsoft Excel, Libre Office Calc ou outra.	3,5	44,1

Tabela 5. Uso das habilidades/competências para realizar tarefas na web

Analisando as Tabelas 4 e 5 observa-se que a habilidade/competência de número 8 - Saber fazer cálculos básicos com os dados de uma planilha eletrônica Microsoft Excel, Libre Office Calc ou outra é a que menos os jovens dominam (62,8%) e também a que menos eles usam (44,1%). As habilidades/competências de números 1, 2, 3, 4, 6 e 7 são as que os jovens menos dominam e mais usam, portanto são as que devem ser prioritariamente trabalhadas no curso de capacitação em AMI a ser oferecido pelo Projeto IGGTS. As habilidades/competências que os jovens mais dominam e também mais usam são a de números 9 e 5.

6.2.3 Habilidades/competências para identificar informações na web

Este conjunto de habilidades/competências se relacionam às que favorecem os sujeitos da pesquisa a identificar informações na web. Uma das preocupações envolta à concepção de AMI é a que se relaciona à informação. Na sociedade denominada do conhecimento, conectada por tecnologias digitais, a informação é a base que possibilita aos indivíduos observarem, experimentarem e transformarem a realidade. Neste sentido é de suma importância que os jovens das EFAs e CFRs tenham a capacidade para saber quando é “[...] necessária obter informação; qual é a informação necessária; onde e como obter essa informação; como avaliá-la criticamente, e uma vez encontrada como a organizar; e como usar essa informação de forma ética. [...] A Literacia Informacional e Mediática é um campo emergente dos direitos humanos num mundo cada vez mais digital, interdependente e global, e que promove uma maior inclusão social “ [...] fortalece os indivíduos e fornece-lhes o conhecimento das funções dos sistemas de informação e dos media e das condições em que estas funções são desempenhadas.” (IFLA, 2011).

Foram levantadas cinco habilidades/competências de caráter informacional, conforme segue:

1. Usar a web para localizar e acessar informações relativas aos interesses profissionais/estudantis.
2. Usar a web para apreciar informações e construir senso crítico sobre temas de interesses profissionais/estudantis.
3. Usar a web para partilhar informações de interesses profissionais/estudantis.
4. Usar a web para organizar informações de interesses profissionais/estudantis.
5. Usar a web para interagir/comunicar com as pessoas trocando imagens, textos e/ou informações/conhecimentos/experiências etc. de interesses profissionais/estudantis.

A análise das cinco habilidades/competências de caráter informacional seguiu a mesma racionalidade usada para analisar as nove habilidades/competências relacionadas ao uso da web. Desta forma, prevaleceu o interesse em identificar quais as

habilidades/competências de alfabetização informacional os jovens menos dominavam e quais as que eles mais usavam, visto que são estas que devem ser priorizadas no programa de capacitação que será ministrado para eles em uma outra fase do Projeto IGGTS.

A Tabela 6 apresenta as habilidades/competências que os jovens menos dominam. Vale salientar que a percentagem de frequência de domínio destas habilidades/competências levou em consideração o somatório das respostas dadas nas escalas 1 e 2 (não domina e domina pouco, respectivamente) constante do questionário.

Habilidades/competências (em ordem decrescente de menor domínio)	% não respondentes	% de frequência
2. Usar a web para apreciar informações e construir senso crítico sobre temas de interesses profissionais/estudantis.	1,4	37,9
4. Usar a web para organizar informações de interesses profissionais/estudantis.	4,8	35,9
3. Usar a web para partilhar informações de interesses profissionais/estudantis.	2,8	33,8
1. Usar a web para localizar e acessar informações relativas aos interesses profissionais/estudantis.	2,1	30,3
5. Usar a web para interagir/comunicar com as pessoas trocando imagens, textos e/ou informações/conhecimentos/experiências etc. de interesses profissionais/estudantis.	2,1	20,0

Tabela 6. Domínio das habilidades/competências para lidar com as informações na web

A Tabela 7 apresenta as habilidades/competências informacionais que os jovens das EFAs e CFRs mais usam. O critério de definição do percentual de frequência de uso seguiu a mesma lógica já informada, ou seja, somou-se o quantitativo de respostas dadas nas escalas 3 e 4 (usa quando precisa e usa muito, respectivamente).

Habilidades/competências (em ordem decrescente de domínio)	% não respondentes	% de frequência
5. Usar a web para interagir/comunicar com as pessoas trocando imagens, textos e/ou informações/conhecimentos/experiências etc. de interesses profissionais/estudantis.	2,1	77,2
1. Usar a web para localizar e acessar informações relativas aos interesses profissionais/estudantis.	3,5	66,1
3. Usar a web para partilhar informações de interesses profissionais/estudantis.	4,1	62,1
2. Usar a web para apreciar informações e construir senso crítico sobre temas de interesses profissionais/estudantis.	3,5	59,3
4. Usar a web para organizar informações de interesses profissionais/estudantis.	5,5	56,5

Tabela 7. Uso das habilidades/competências para lidar com informações na web

Observa-se na Tabela 6 que o domínio das cinco habilidades/competências informacionais dos respondentes é inferior a 40%; enquanto o uso das mesmas gira entre 56 a 77%, conforme mostrado na Tabela 8. Isto sinaliza que, embora sejam muito

usadas pelos jovens estas cinco habilidades/competências não são dominadas por eles, ou seja, não sabem usá-las de forma a tirarem o melhor proveito para suas atividades profissionais/estudantis. xfrEsta constatação indica que é preciso ter maior atenção quando da estruturação do programa de capacitação que será construído para estes jovens no Projeto IGGTS.

Embora todas as cinco habilidades/competências precisem ser trabalhadas no programa de capacitação por não serem dominadas, a habilidade/competência de número 5 - Usar a web para interagir/comunicar com as pessoas trocando imagens, textos e/ou informações/conhecimentos/experiências etc. de interesses profissionais/estudantis é aquela que os respondentes dizem ter maior domínio (20,0%, Tabela 6), sendo também a que eles dizem usar mais (77,2%, Tabela 7).

Dentre as habilidades/competências informacionais que os respondentes dizem não dominar (Tabela 6) estão as de números 2- Usar a web para apreciar informações e construir senso crítico sobre temas de interesses profissionais/estudantis (37,9%); 4- Usar a web para organizar informações de interesses profissionais/estudantis (35,9%); e 3- Usar a web para partilhar informações de interesses profissionais/estudantis (33,8%). Dentre estas três habilidades/competências informacionais as que eles usam mais (Tabela 7) são as de número 3- Usar a web para partilhar informações de interesses profissionais/estudantis (62,1%) e a de número 2- Usar a web para apreciar informações e construir senso crítico sobre temas de interesses profissionais/estudantis (59,3%). A habilidade/competência informacional de no. 1- Usar a web para localizar e acessar informações relativas aos interesses profissionais/estudantis é dominada por 30,4% dos respondentes (Tabela 7) embora seja usada por 66,1% deles (Tabela 7).

6.2.4 Habilidades/competências para expressar opiniões e produzir conteúdos na web

Neste conjunto de habilidades/competências procurou-se identificar a capacidade que os jovens que integraram esta pesquisa têm de produzir pensamentos, ideias, opiniões, críticas, sugestões, sentimentos, comportamentos etc. na web e também de criarem conteúdos/produtos de mídias. Este conjunto de habilidades/competências é de extrema importância para que estes jovens possam se posicionar acerca de suas realidades. Não basta apenas que saibam usar as tecnologias digitais e interpretar as informações abstraídas delas, hoje, torna-se imprescindível que também saibam, a partir delas, emanar suas próprias opiniões acerca do que os impacta.

Sob esta perspectiva a AMI é entendida como um elemento multiplicador e de alavancagem da democratização em todo o mundo. Ou seja, o desenvolvimento de habilidades/competências que visam capacitar os jovens a expressar e produzir conteúdos na web é uma das habilidades/competências que mais contribui para a melhoria das condições social, econômica e cultural, especialmente, no Bioma Amazônia.

São sete as habilidades/competências que foram identificadas como importantes para capacitar os jovens a expressarem suas opiniões e produzirem conteúdos na web:

1. Analisar criticamente os conteúdos acessados na web por meio do computador e/ou celular/tablet e/ou das redes sociais.
2. Avaliar criticamente os conteúdos acessados na web por meio do computador e/ou celular/tablet e/ou das redes sociais.
3. Usar o computador e/ou celular/tablet e/ou redes sociais para expressar opiniões na web.
4. Usar o computador e/ou celular/tablet e/ou redes sociais para produzir conteúdos de interesses profissionais/estudantis na web.
5. Usar o computador e/ou celular/tablet e/ou redes sociais para ouvir rádio e/ou assistir filmes na web.
6. Usar o computador e/ou celular/tablet e/ou redes sociais para participar de eventos de capacitação profissional como seminários, congressos, debates etc. na web.
7. Usar o computador e/ou celular/tablet e/ou redes sociais para participar de eventos de educação a distância em ambientes virtuais de aprendizagem na web e/ou no celular/tablet.

Adotou-se para este conjunto de habilidades/competências o mesmo critério de análise seguido para os dois outros conjuntos de habilidades/competências apresentados anteriormente. Assim, foram analisadas aquelas habilidades/competências de expressão de opiniões e de produção de conteúdos na web que os jovens menos dominavam e as que eles mais usavam.

A Tabela 8 apresenta as habilidades/competências que os jovens menos dominam no que se refere à expressão de opiniões e produção de conteúdos na web. Vale salientar que a percentagem de frequência de domínio destas habilidades/competências levou em consideração o somatório das respostas dadas nas escalas 1 e 2 (não domina e domina pouco, respectivamente) constante do questionário.

Habilidades/competências (em ordem decrescente de domínio)	% não respondentes	% de frequência
7. Usar o computador e/ou celular/tablet e/ou redes sociais para participar de eventos de educação a distância em ambientes virtuais de aprendizagem na web e/ou no celular/tablet.	2,1	51,7
6. Usar o computador e/ou celular/tablet e/ou redes sociais para participar de eventos de capacitação profissional como seminários, congressos, debates etc. na web.	2,8	48,9
2. Avaliar criticamente os conteúdos acessados na web por meio do computador e/ou celular/tablet e/ou das redes sociais.	1,4	37,9
1. Analisar criticamente os conteúdos acessados na web por meio do computador e/ou celular/tablet e/ou das redes sociais.	1,4	35,8
3. Usar o computador e/ou celular/tablet e/ou redes sociais para expressar opiniões na web.	1,4	33,8
4. Usar o computador e/ou celular/tablet e/ou redes sociais para produzir conteúdos de interesses profissionais/estudantis na web.	2,1	33,1
5. Usar o computador e/ou celular/tablet e/ou redes sociais para ouvir rádio e/ou assistir filmes na web.	2,7	4,5

Tabela 8. Domínio das habilidades/competências para expressar opiniões e produzir conteúdos na web.

Quanto ao uso das habilidades/competências relativas à expressão de opiniões/ produção de conteúdos na web usou-se as respostas dadas pelos jovens nas escalas 3 e 4 (usa quando precisa e usa muito, respectivamente) do questionário. A Tabela 9 registra a síntese das habilidades/competências começando pelas mais usadas até as menos usadas.

Habilidades/competências (em ordem decrescente de domínio)	% não respondentes	% de frequência
5. Usar o computador e/ou celular/tablet e/ou redes sociais para ouvir rádio e/ou assistir filmes na web.	2,7	75,9
1. Analisar criticamente os conteúdos acessados na web por meio do computador e/ou celular/tablet e/ou das redes sociais.	1,4	64,8
4. Usar o computador e/ou celular/tablet e/ou redes sociais para produzir conteúdos de interesses profissionais/estudantis na web.	2,1	64,1
2. Avaliar criticamente os conteúdos acessados na web por meio do computador e/ou celular/tablet e/ou das redes sociais.	1,4	61,4
3. Usar o computador e/ou celular/tablet e/ou redes sociais para expressar opiniões na web.	1,4	59,3
6. Usar o computador e/ou celular/tablet e/ou redes sociais para participar de eventos de capacitação profissional como seminários, congressos, debates etc. na web.	2,8	45,6
7. Usar o computador e/ou celular/tablet e/ou redes sociais para participar de eventos de educação a distância em ambientes virtuais de aprendizagem na web e/ou no celular/tablet.	2,1	37,8

Tabela 9. Uso das habilidades/competências para expressar opiniões e produzir conteúdos na web

Pode-se afirmar a partir da análise da Tabela 8 que dentre as habilidades/competências registradas como importantes para expressarem opiniões e produzirem conteúdos, aquelas que os jovens menos dominam são a de número 7 - Usar o computador e/ou celular/tablet e/ou redes sociais para participar de eventos de educação a distância em ambientes virtuais de aprendizagem na web e/ou no celular/tablet (51,7%), e a de número 6- Usar o computador

e/ou celular/tablet e/ou redes sociais para participar de eventos de capacitação profissional como seminários, congressos, debates etc. na web (48,9). Paralelamente, observa-se também na Tabela 9 que são estas mesmas habilidades/competências que os jovens dizem usar menos (45,6% para a habilidade/competência 6; e 37,8% para a habilidade/competência 7). Este achado pode se relacionar a uma série de fatores que extrapolam a ausência de capacidade dos jovens, dentre as quais destacam-se: a dificuldade de acesso à internet, ausência de computadores nas escolas e em casa, ausência de tempo para se dedicar a atividades de capacitação e de educação a distância (EaD) etc. Embora sejam duas habilidades/competências importantes não são muito usadas, mas devem ser objeto de atenção no programa de capacitação a ser oferecido para os jovens.

As habilidades/competências para expressar opiniões e produzir conteúdos que merecem ser destaque no programa de capacitação que será desenvolvido para os jovens são a de número 2- Avaliar criticamente os conteúdos acessados na web por meio do computador e/ou celular/tablet e/ou das redes sociais (Domínio: 37,9% e Uso: 61,4%); 1- Analisar criticamente os conteúdos acessados na web por meio do computador e/ou celular/tablet e/ou das redes sociais (Domínio: 35,8% e Uso: 64,8%); a de número 3- Usar o computador e/ou celular/tablet e/ou redes sociais para expressar opiniões na web (Domínio: 33,8% e Uso: 59,3%); e a de número 4- Usar o computador e/ou celular/tablet e/ou redes sociais para produzir conteúdos de interesses profissionais/estudantis na web (Domínio: 33,1% e Uso: 64,1%) são as habilidades/competências que dominam pouco (Tabela 9) e, ao mesmo tempo, usam muito (Tabela 9).

A habilidade/competência de número 5- Usar o computador e/ou celular/tablet e/ou redes sociais para ouvir rádio e/ou assistir filmes na web é a que mais dominam (14,5%) e também a que mais usam (51,7%).

A Tabela 10 apresenta uma síntese de quais habilidades/competências, dentre o conjunto das três habilidades/competências (realizar tarefas básicas, identificar informações e expressar opiniões/produzir conteúdos na web), apresentadas anteriormente, devem ser priorizadas no programa de capacitação dos jovens. Esta síntese guiará a equipe do Projeto IGGTS quando da elaboração do programa de capacitação que será ministrado na próxima fase do projeto no tocante às ações voltadas para o uso da tecnologia que suportará o sistema a ser usado para gerar o índice de sustentabilidade. A ideia central deste tópico do programa de capacitação é oferecer aos jovens os conteúdos necessários ao desenvolvimento/fortalecimento das habilidades/competências que serão necessárias para usar o sistema de geração do índice de sustentabilidade junto à comunidade a qual pertencem para apoiar as ações de agricultura familiar no Bioma Amazônia. É também objetivo do programa de capacitação contribuir para que esses jovens ampliem as chances de desenvolver as habilidades/competências mínimas necessárias para serem considerados alfabetizados no contexto digital de forma que consigam a partir dessa inclusão identificar informações de seus interesses e analisar, criticar e produzir conteúdos que expressem a

consciência que possuem de suas próprias realidades.

Habilidades/competências para realizar tarefas básicas na web	Prioridade do programa de capacitação		
	Alta	Média	Baixa
1. Copiar e colar texto da web. Copiar e colar textos da web para o Microsoft Word, Libre Office Writer ou outro processador de texto.	X		
2. Inserir figuras em um documento Microsoft Word, Libre Office Write ou outro processador.	X		
3. Criar e formatar uma tabela no Microsoft Word, Libre Office ou outro processador de texto.	X		
4. Fazer apresentações utilizando software da Microsoft Power Point, Libre Office Impress ou outro.	X		
6. Conhecer os diversos tipos de extensões de arquivo: rar, txt, pdf, doc, docx, odt, zip.	X		
7. Saber preencher dados em uma planilha eletrônica Microsoft Excel, Libre Office Calc ou outra.	X		
8. Saber fazer cálculos básicos com os dados de uma planilha eletrônica Microsoft Excel, Libre Office Calc ou outra.		X	
5. Usar estratégias de busca para chegar mais facilmente às informações na web.			X
9. Saber baixar da web softwares e aplicativos (apps) para computador e celular/tablet.			X

Habilidades/competências para identificar informações na web	Prioridade do programa de capacitação		
	Alta	Média	Baixa
2. Usar a web para apreciar informações e construir senso crítico sobre temas de interesses profissionais/estudantis.	X		
4. Usar a web para organizar informações de interesses profissionais/estudantis	X		
3. Usar a web para partilhar informações de interesses profissionais/estudantis	X		
1. Usar a web para localizar e acessar informações relativas aos interesses profissionais/estudantis	X		
5. Usar a web para interagir/comunicar com as pessoas trocando imagens, textos e/ou informações/conhecimentos/experiências etc. de interesses profissionais/estudantis.		X	

Habilidades/competências para identificar informações na web	Prioridade do programa de capacitação		
	Alta	Média	Baixa
2. Avaliar criticamente os conteúdos acessados na web por meio do computador e/ou celular/tablet e/ou das redes sociais.	X		
1. Analisar criticamente os conteúdos acessados na web por meio do computador e/ou celular/tablet e/ou das redes sociais.	X		
3. Usar o computador e/ou celular/tablet e/ou redes sociais para expressar opiniões na web.	X		
4. Usar o computador e/ou celular/tablet e/ou redes sociais para produzir conteúdos de interesses profissionais/estudantis na web.	X		
7. Usar o computador e/ou celular/tablet e/ou redes sociais para participar de eventos de educação a distância em ambientes virtuais de aprendizagem na web e/ou no celular/tablet.		X	
6. Usar o computador e/ou celular/tablet e/ou redes sociais para participar de eventos de capacitação profissional como seminários, congressos, debates etc. na web.		X	
5. Usar o computador e/ou celular/tablet e/ou redes sociais para ouvir rádio e/ou assistir filmes na web.			X

Tabela 10. Conjunto das habilidades/competências a serem trabalhadas no programa de capacitação por prioridade de domínio/uso.

7 | CONCLUSÕES

A pesquisa foi conduzida no âmbito do Projeto IGGTS junto a estudantes de Escolas Familiares Agrícolas (EFA) e de Casa Família Rural (CFR), filhos de pequenos agricultores familiares, localizados no Bioma Amazônia. O estudo teve o propósito de identificar e analisar

as habilidades e competências midiáticas presentes no cotidiano desses estudantes à luz dos preceitos de alfabetização midiática (AMI). A pesquisa preconizou também a construção dos alicerces teóricos e práticos necessários à elaboração de ações de capacitação na modalidade de educação não-formal, voltadas para aos interesses e necessidades dos estudantes envolvidos no estudo. Os resultados obtidos pelo diagnóstico realizado serão essenciais para introduzir a abordagem de educação inclusiva sob a perspectiva da AMI, enfatizando-a como propulsora do exercício da cidadania, esta entendida como porta de acesso aos direitos universais da pessoa humana, assegurados pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Salienta-se ainda que as ações futuras a serem executadas pela Embrapa, no âmbito do Projeto Integrado Amazônia, componente do Programa Fundo Amazônia para capacitação não-formal dos jovens estudantes de escolas rurais no Bioma Amazônia atenderão diretamente ao “Objetivo 4: Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida de todos”, extraído dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (United Nations, 2015) estabelecidos pela ONU, em 2015, para serem implementados por todos os países do mundo até 2030.

Por fim, cabe registrar que esta pesquisa tem limitações por tratar-se de um estudo de caráter qualitativo, cujos resultados não podem ser generalizados. Ademais, o tema central da pesquisa é, por si só, de natureza diversa, o que implica dizer que seus resultados não podem ser vistos isoladamente; embora possam fornecer subsídios para a exploração de novas hipóteses em futuras pesquisas, na busca de conhecimentos que ampliem a questão de como desenvolver a AMI em uma região tão complexa como o Bioma Amazônia.

CRÉDITO

Esta pesquisa foi financiada pelo Fundo Amazônia e realizada com o apoio do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa).

REFERÊNCIAS

BORGES, G. **Qualidade na TV pública portuguesa**: análise dos programas do canal 2. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF, 2017. 472 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 dez. 2020.

CAMPOS, R. S. S. A educação do campo na Amazônia: estudo sobre a compreensão de movimentos

sindicais com atuação nos espaços das florestas e das águas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONEDU, 3., 2016, Natal. **[Anais...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/19772>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

CASTELLS, M.; FERNÁNDEZ-ARDÈVOL, M.; LINCHAM, Q.; SEY, A. **Mobile communication and society: a global perspective**. Cambridge: MIT Press, 2009. 352 p.

CÔRBO, D. A. S.; GONÇALVES, M. Redes sociais digitais na esfera pública política: exercícios de cidadania. **Mídia e Cotidiano**, v. 6, p. 152-168, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/ppgmc.v6i6.9743>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

CORDEIRO, G. N. K.; REIS, N. S.; HAGE, S. M. Pedagogia da alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Em Aberto**, v. 24, p. 115-125, 2011.

DALTIO, J.; MARTINHO, P. R. R.; MAGALHÃES, L. A.; CARVALHO, C. A. Utilização de dispositivos móveis para coleta de dados em campo: Experiência Machadinho d'Oeste. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE AGROINFORMÁTICA – SBIAGRO, 2015, Ponta Grossa. **[Anais...]**. Ponta Grossa: UFGP, 2015. Disponível em: <<http://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/137257/1/17-jaudete-daltio-193.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

ESTEVES, G. C.; FREIRIA, F. A.; ALVES, E. C.; GARCIA, S. R. O. As Casas Familiares Rurais e a Pedagogia da Alternância: um breve resgate histórico. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO—EDUCERE, 13.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO—SIRSSE, 4.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE (SIPD/CÁTEDRA UNESCO), 6., Curitiba. **[Anais...]**. Curitiba: PUCP Press, 2017. p. 12435-12450.

FERREIRA SOBRINHO, J. **O MST e o manifesto/movimento em defesa da educação do campo no Brasil**. 2013. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/8/artigo_simposio_8_58_prof_jfsobrinho@hotmail.com.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2020.

FUNDAÇÃO AMAZONAS SUSTENTÁVEL. **Recortes e cenários educacionais em localidades rurais ribeirinhas do Amazonas**. Manaus: FAS; UNICEF, 2017. 84 p. Disponível em: <<https://fas-amazonas.org/wp-content/uploads/2020/03/Recortes-e-Cen%C3%A1rios-Educacionais-em-Localidades-Ribeirinhas-do-Amazonas.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

GARCES, S. B. B. **Classificação e tipos de pesquisa**. Cruz Alta: Universidade de Cruz Alta, 2010. 12 p.

GOMEZ, M. V. Alfabetização na esfera digital: uma proposta freireana. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 7, p. 99-115, 2002. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/06.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

GRIZZLE, A.; CALVO, M. C.T. (Ed.). **Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias**. Brasília, DF: UNESCO, 2016, 208 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002464/246421POR.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

GUIDA, V.; BORGES, G.; SIGILIANO, D. As dimensões da competência midiática e a diversidade:

análise de comentários do canal Põe na Roda. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE COMPETÊNCIAS MÍDIÁTICAS, 2., 2017, Juiz de Fora. [Anais...]. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017. p. 699-708.

HAGE, S. A. M.; CARDOSO, M. B. C. Educação do campo na Amazônia: interfaces com a educação quilombola. **Revista Retratos da Escola**, v. 7, p. 425-443, 2013.

HAGE, S. A. M.; CRUZ, C. R. Movimento de educação do campo na Amazônia paraense: ações e reflexões que articulam protagonismo, precarização e regulação. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. [Anais...]. Florianópolis: ANPED, 2015.

IFLA. **Recomendações da IFLA sobre a literacia informacional e midiática versão final**. Hague, Netherlands, 2011. Disponível em: <<https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/media-info-lit-reco-mmend-pt.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar/>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

MADRID, C. **Manual para a aplicação Open Data Kit**. Madrid: Ongawa, 2015. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/878304-Manual-para-a-aplicacao-open-data-kit.html>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

MEDIA LITERACY NOW. **What is media literacy?** Watertown, MA, 2020. Disponível em: <<https://medialiteracynow.org/what-is-media-literacy/>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

MELLO, T. R.; SOUZA, M. V. B.; TORRES, T. Z. Redes sociais como recurso pedagógico para a formação da cidadania. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE COMPETÊNCIAS MÍDIÁTICAS, 2., 2017, Juiz de Fora. [Anais...]. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017. p. 663-671.

MEYERS, E. M.; ERICKSON, I.; SMALL, R. V. Digital literacy and informal learning environments: an introduction. **Learning, Media and Technology**, v. 38, p. 355-367, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/17439884.2013.783597>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

NAGUMO, E. **O uso do aparelho celular dos estudantes na escola**. 2014. 111 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16856/1/2014_EstevonNagumo.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2020.

NATIONAL ASSOCIATION FOR MEDIA LITERACY EDUCATION. **Media literacy defined**. New York, NY, 2020. Disponível em: <<https://namle.net/publications/media-literacy-definitions/>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (Ed.). **Survey on the use of information and communication technologies in Brazilian schools: ICT in education 2018**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/216410120191105/tic_edu_2018_livro_eletronico.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2020.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y DESARROLLO ECONÓMICO. **Los desafíos de las**

tecnologias de la información y las comunicaciones en la educación. París: OCDE Publishing, 2003. 189 p. Disponível em: <https://read.oecd-ilibrary.org/education/los-desafios-de-las-tecnologias-de-la-informacion-y-las-comunicaciones-en-la-educacion_9789264103429-es#page1>. Acesso em: 05 dez. 2020.

PEREIRA, R. C. Trajetória e realidade da educação do campo no Pará. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 113-127, jan./abr., 2017.

PRAZERES, M. S. C. Educação do campo e da alternância no Brasil e na Amazônia: bases históricas. **Revista HISTEDBR**, v. 13, p. 357-371, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/rho.v13i52.8640247>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

PRAZERES, M. S. C.; CARMO, E. S. Educação do campo e políticas públicas na Amazônia: desafios e possibilidades. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. [Anais...]. São Paulo: Anpae, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/posters/0104.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

PRAZERES, M. S. C.; CARMO, E. S. Retratos e desafios da educação do/no campo no Brasil e na Amazônia. **Olhar de Professor**, v. 15, p. 383-395, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.15i2.0012>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

RÉJEAN, H. **Métodos quantitativos para as ciências humanas.** Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

SANTOS, M. Educação do campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, p. 185-212, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v26n98/1809-4465-ensaio-26-98-0185.pdf>> <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002600965>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

SILVA, G. P.; GOMES, M. S.; WANZELER, J. P. Um olhar sobre a educação do campo a partir do Projeto Magistério da Terra Polo Tucuruí. In: SILVA, G. P.; CANALI, H. H. G.; RODRIGUES, D. S.; ARAÚJO, M. N. C. (Org.). **Educação do campo na Amazônia: uma experiência.** Belém: EDUFPA, 2007. p. 115-122.

UNESCO. **Global media and information literacy assessment framework: country readiness and competencies.** Paris, 2013. 158 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002246/224655e.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

UNITED NATIONS. Quality education. In: UNITED NATIONS. **17 Goals to transform our world.** New York, NY, 2015. Disponível em: <<https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Centro Nacional de Processamento de Alto Desempenho. **SAS programação I: introdução ao SAS.** Campinas, 2016. 125 p. Disponível em: <https://www.cenapad.unicamp.br/servicos/treinamentos/apostilas/apostila_sas.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2020.

VASCONCELOS, M. E. de O. **Educação do campo no Amazonas: história e diálogos com as territorialidades das águas, das terras e das florestas.** 2017. 297 p. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciência da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/10913/1/Tese_EducacaoCampoAmazonas.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2020.

VIZOLLI, I.; AIRES, H. Q. P.; BARRETO, M. G. A pedagogia da alternância presente nos projetos político-pedagógicos das Escolas Famílias Agrícolas do Tocantins. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. e166920, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e166920.pdf>> <<https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844166920>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

ZIMMERMANN, A.; VENDUSCOLO, R.; DORNELES, S. B. Educação do campo: o processo de implementação da Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari (CFV/VJ). **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 17, p. 79-90, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.5902/2236499412493>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Amazônia 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 109, 112, 117, 120, 121, 122, 124, 125, 141, 144, 172

Apropriação 85, 89, 111, 176, 177, 186, 235

Aritmética 176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 187, 188, 236

B

Brasília 10, 13, 44, 45, 68, 69, 95, 122, 123, 124, 147, 158, 166, 167, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 186, 187, 188, 202, 237, 250

C

Cidadania 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 91, 105, 110, 122, 123, 124, 128, 137, 191, 193, 220

Ciências agrárias 38, 168, 169, 173

Circulação 20, 151, 176, 177, 179

Competências 28, 89, 90, 91, 97, 98, 100, 105, 106, 107, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 164, 166, 167, 189, 190, 196, 201, 202, 229

Contexto social 46, 52, 83, 84, 88, 90, 92, 94, 193

Contextualização 89, 90, 91, 140, 141, 142, 146, 197, 236

Contos maravilhosos 83, 84, 86, 87, 88, 90, 91, 94, 95

Cotas 1, 10, 12, 170, 171, 175

Covid 19 239

Criação 9, 10, 16, 28, 36, 55, 63, 64, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 105, 107, 134, 146, 156, 163, 164, 166, 192, 193, 197, 199, 200, 225, 227, 228

Cuidado 20, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 79, 80, 81, 183

D

Desenvolvimento 16, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 38, 39, 42, 44, 48, 52, 55, 57, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 69, 76, 77, 80, 84, 85, 87, 88, 89, 91, 92, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 106, 110, 111, 112, 113, 117, 120, 122, 127, 131, 138, 150, 157, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 174, 182, 185, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 199, 200, 201, 206, 209, 211, 212, 214, 219, 220, 221, 225, 226, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 235, 236, 237, 250, 251

Docência 29, 48, 52, 57, 181, 205, 217, 250

E

Ecologia 35, 71, 73, 78, 81, 82

Educação 1, 2, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 30, 33, 35, 37, 44, 46, 52, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 83, 84, 89, 90, 94, 95, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 108, 109, 110, 112, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 133, 135, 137, 141, 142, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 163, 166, 167, 168, 173, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 187, 189, 190, 191, 193, 194, 201, 202, 203, 205, 206, 217, 219, 220, 221, 224, 226, 229, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 246, 247, 248, 249, 250

Educação do campo 97, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 109, 122, 123, 124, 125, 126

Educação em Engenharia 156

Educação e socioeducação 127

Educação integrada 149, 152, 153, 154

Educação não-formal 97, 99, 101, 122

Educação superior 1, 12, 13, 35, 44, 157, 166, 167, 175

Educação universitária 46

Ensino 1, 10, 12, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 43, 44, 45, 46, 47, 53, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 71, 74, 82, 83, 84, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 104, 105, 107, 108, 109, 112, 126, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 152, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 201, 202, 203, 205, 206, 208, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 233, 235, 236, 237, 239, 241, 242, 247, 248, 249, 250

Ensino e pesquisa 35

Ensino fundamental 108, 109, 112, 147, 148, 218, 219, 226, 229, 230, 233, 235, 236, 237

Ensino médio 107, 108, 112, 141, 142, 143, 146, 190, 202, 205, 227, 228, 229, 236, 237, 247

Ensino primário 176, 180, 181, 187

Ensino superior angolano 23, 24, 27, 28

Escolha profissional 169

Estratégias de ensino 189, 190, 191, 193

G

Gênero 8, 9, 84, 86, 87, 88, 106, 239, 241, 242, 247, 248

Governamentalidade 46, 50

Governança dos corpos 14

Graduação 35, 36, 37, 38, 39, 43, 47, 48, 52, 69, 143, 144, 154, 157, 159, 162, 164, 165,

167, 169, 171, 172, 174, 175, 185, 205, 219, 226, 237, 250

Guia de turismo 149, 150, 151, 152, 153, 154

H

História da educação inclusiva 58

I

Identidade 1, 4, 13, 84, 85, 88, 89, 90, 94, 111, 131, 137, 138, 139, 150, 210, 242, 247

Inclusão das pessoas com necessidades educativas 58

Inclusão geodigital 97, 99, 100, 101, 110

Iniciação científica 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 52, 251

Inter-relação 71, 76, 127, 129

J

Jogos 15, 184, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 200, 201, 202, 203, 215

Jovens em privação de liberdade 127

L

Letramento estatístico 189, 191, 195, 203

M

Matemática 17, 147, 180, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 201, 202, 203, 205, 206, 208, 209, 215, 217, 218, 219, 220, 226, 228, 229, 230, 236, 237, 238, 250

Mercado de consumo 14

Metodologias 59, 159, 162, 180, 190, 205, 206, 208, 215, 216, 217, 229

N

Namibe 23, 24, 29, 30, 32, 33

O

Omnilateralidade 149, 151

P

Patrimônio cultural 149, 150, 151, 152, 153, 154

Pedagogia da alternância 97, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 123, 126

Pensamento estatístico 191, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238

Planejamento escolar 156, 206

Poder político 46

Política pública inclusiva 58

Políticas afirmativas 1, 12, 170

Processos educativos 9, 127, 128, 129, 132, 134, 137

Produção cedraziana 83, 86, 87, 91, 92

Proeja 189, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 200, 201, 202

Profissão 52, 165, 168, 169, 241

Programas de medidas socioeducativas 127

Projetos de pesquisa 37, 38, 219, 220, 224, 225, 226, 228, 229, 230, 233, 235, 236, 237

R

Raça 5, 8, 9, 10, 168, 171, 174, 239, 241, 248

Redes sociais 46, 51, 118, 119, 120, 123, 124, 160, 161, 163, 175

Relação universidades-empresas 23

Religião 71, 73, 74, 81, 82

S

Sequência didática eletrônica 219, 221, 226, 228, 229, 230, 232, 233, 235, 236

Sexo 239, 247

T

Trabalho 1, 2, 4, 5, 7, 9, 22, 26, 31, 32, 35, 39, 51, 52, 53, 56, 58, 59, 60, 62, 69, 78, 85, 89, 91, 94, 100, 103, 104, 105, 128, 129, 130, 135, 136, 137, 138, 143, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 163, 164, 165, 166, 167, 175, 182, 185, 191, 202, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 213, 214, 216, 217, 225, 226, 229, 230, 232, 236, 237, 239, 241, 242, 244, 247, 248

U

Universidade 1, 10, 12, 13, 14, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 37, 44, 45, 46, 48, 51, 52, 55, 56, 57, 71, 81, 83, 84, 95, 107, 123, 124, 125, 127, 140, 147, 156, 158, 159, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 180, 203, 219, 226, 237, 250

A Educação dos Primórdios ao Século XXI:

Perspectivas, Rumos e Desafios

6

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br




Ano 2021

A Educação dos Primórdios ao Século XXI:

Perspectivas, Rumos e Desafios

6

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br

