

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Gestão e práticas pedagógicas 2



Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)

Atena
Editora
Ano 2022

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Gestão e práticas pedagógicas 2



Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)

Atena
Editora
Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



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. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

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

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
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. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^o Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^o Dr^a 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
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^o Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^o Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^o Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^o Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^o Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^o Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^o Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^o Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^o Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



A educação enquanto fenômeno social: gestão e práticas pedagógicas 2

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto fenômeno social: gestão e práticas pedagógicas 2 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0424-8

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.248220908>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. 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



Atena
Editora
Ano 2022

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; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Diante do atual cenário educacional brasileiro, resultado de constantes ataques deferidos ao longo da história, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, valorizando formas particulares de fazer ciência e buscando superar problemas estruturais, como a desigualdade social por exemplo. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos professores/as pesquisadores/as.

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo de trato constante nos últimos anos, principalmente no que tange ao valorizar a sua produção científica. O cenário político de descuido e de trato com as questões educacionais, vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência. Este livro, intitulado “**A Educação enquanto fenômeno social: Gestão e práticas pedagógicas**”, da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, os diferentes sujeitos que fazem parte dos movimentos educacionais.

É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação, historicamente, sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de canais de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade das diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade. Portanto, os inúmeros capítulos que compõem este livro tornam-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, considerando os diversos elementos e fatores que o intercrusa.

Neste livro, portanto, reúnem-se trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas problemáticas que permeiam o contexto educacional, tendo a Educação enquanto fenômeno social importante para o fortalecimento da democracia e superação das desigualdades sociais.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as e os/as incentivam a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS CAMINHOS EMANCIPATÓRIOS – UMA VISÃO SOCIOLÓGICA

Enio Waldir da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2482209081>

CAPÍTULO 2..... 19

TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Suelma dos Reis Pereira Alves

Leia Adriana da Silva Santiago

Marco Antônio de Carvalho

Rosita Camilo de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2482209082>

CAPÍTULO 3..... 31

AS FORMAÇÕES DOS PROFISSIONAIS DIGITAIS, LIDERANÇA E GESTÃO DE EQUIPES

Débora Valentim dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2482209083>

CAPÍTULO 4..... 38

A RECEPÇÃO DA IMAGEM INDÍGENA CONSTRUÍDA A PARTIR DOS LIVROS DIDÁTICOS

Tatiana Machado Boulhosa

Igor Lima Lopes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2482209084>

CAPÍTULO 5..... 51

A RELAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO, PSICOMOTRICIDADE E NEUROCIÊNCIA: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Eva Margarini Venâncio de Sousa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2482209085>

CAPÍTULO 6..... 63

AMPLIFICADORES CULTURAIS ENQUANTO TECNOLOGIAS DE APOIO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL: ASSERTÇÕES PSICOLÓGICO-PEDAGÓGICAS A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Clarisse Daminelli Borges Machado

Edson Schroeder

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2482209086>

CAPÍTULO 7	72
UMA CONTRIBUIÇÃO LITERÁRIA SOBRE A TEMÁTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE	
Maria Cecília Ribeiro Alves	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.2482209087	
CAPÍTULO 8	80
REVISÃO HISTÓRICA DO CINEMA DE RUA EM NATAL– RN E AS POSSIBILIDADES DO STREAMING	
Alessandro da Silva Maia	
Mary Land de Brito Silva	
Paulo Guilherme Muniz Cavalcanti da Cruz	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.2482209088	
CAPÍTULO 9	95
ECOSISTEMAS DE INVESTIGACIÓN, DESARROLLO E INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO DE PROYECTOS DE APRENDIZAJE POR SERVICIO SOSTENIBLES	
Emilio Álvarez Arregui	
Covadonga Rodríguez-Fernández	
Sara de la Fuente González	
Alejandro Rodríguez-Martín	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.2482209089	
CAPÍTULO 10	116
A INSERÇÃO DAS CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – PERSPECTIVAS INSTITUCIONAL E CULTURAL	
Alexandre Souza de Oliveira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090810	
CAPÍTULO 11	130
VICISITUDES EN LA TRANSICIÓN EDUCATIVA DE LO PRESENCIAL A LA VIRTUAL CAUSADA POR EL COVID-19 EN LA REGIÓN MIXTECA	
Olivia Allende Hernández	
Celia Bertha Reyes Espinoza	
Liliana Eneida Sánchez Platas	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090811	
CAPÍTULO 12	142
LIBERDADE NA CIDADE: RELAÇÃO ENTRE MANIFESTAÇÕES CULTURAIS E RECURSOS URBANOS (A PRAÇA E A CAPOEIRA)	
Lucélia Novaes Lima	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090812	
CAPÍTULO 13	154
QUALIDADE DE VIDA E NÍVEIS DE ESTRESSE, ANSIEDADE E DEPRESSÃO DE	

DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

Naitheli da Silva Caires
Elen Cristina Chaves Oliveira
Berta Leni Costa Cardoso
Keyla Iane Donato Brito Costa
Arthur Oswaldo Pereira Prado Netto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090813>

CAPÍTULO 14..... 166

A DISTÂNCIA ENTRE O PREVISTO E O REALIZADO NA ORGANIZAÇÃO DOS CICLOS ESCOLARES E DA PROGRESSÃO CONTINUADA NA CIDADE DE SÃO PAULO

Ronaldo Tiago Marques de Jesus
Claudia Pereira de Pádua Sabia

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090814>

CAPÍTULO 15..... 192

NUEVOS PARADIGMAS EN LA ENSEÑANZA DE INGENIERÍA: COMPETENCIAS SOCIALES, POLÍTICAS Y ACTITUDINALES

Diego Jesús Conte
Darío Rodolfo Echarreta
Norma Yolanda Haudemand

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090815>

CAPÍTULO 16..... 206

AÇÕES EM GRUPOS DE PESQUISAS: CONTRIBUIÇÕES DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Leonardo Avelhaneda Hendges
Andrei Alves Tavares
Eduardo Adolfo Terrazzan

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090816>

CAPÍTULO 17..... 218

A GESTÃO DO ACESSO LIVRE AO CONHECIMENTO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, ESTUDO DE CASO SOBRE REPOSITÓRIOS DE ACESSO ABERTO: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

João Firmino Soares Abreu Alves

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090817>

CAPÍTULO 18..... 235

EL EXTERIOR DEL AULA: UN ESPACIO LLENO DE OPORTUNIDADES PARA LA FORMACIÓN Y LA INNOVACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Román Nuviala Nuviala
Gabriela Nogueira Puentes
Guillermo Morán Gámez
David Falcón Miguel

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090818>

CAPÍTULO 19.....241

A APRENDIZAGEM COOPERATIVA ATRAVÉS DE JOGOS NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Raquel Neves Batalhas
Tiaria Graça dos Santos
Efigenia Graça dos Santos
Cenilda Graça Ribeiro
Jacqueline Costa Quinta Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090819>

CAPÍTULO 20.....254

ESCOLA DO CAMPO, INTERFACES DIGITAIS E PARADIGMAS PARA A EDUCAÇÃO NO/DO FUTURO

Geovânia Souza do Nascimento
Miquéias Moreira de Araújo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090820>

CAPÍTULO 21.....266

PROJETO RECOMEÇO – UMA EXPERIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE SABARÁ

Augusta Isabel Junqueira Fagundes
Lilianny Garcia de Andrade

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090821>

CAPÍTULO 22.....275

A IMPORTÂNCIA DO GESTOR ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Izana Teixeira Pinheiro Gomes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090822>

CAPÍTULO 23.....288

ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL: EFECTO EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INFORMACIONAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Edgar L. Martínez-Huamán
José Luis Estrada Pantía
Rosario Villar-Cortez
Cecilia Edith García Rivas Plata
Jorge Wilmer Elías Silupu
Emilia Villar Cortez

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090823>

CAPÍTULO 24.....297

UMA ANÁLISE CRÍTICA A CERCA DOS OBJETOS/BRINQUEDOS, E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO E SISTEMATIZAÇÃO DO BRINCAR DENTRO DA ESCOLA

Fábio Carvalho Rodrigues
Ronan Ahmad Juste Ayoub
Junio Pereira Virto de Oliveira
Aline Aparecida Miranda Gomes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090824>

CAPÍTULO 25.....309

ESTÁGIO DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂCIA:
RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

João Pedro Macedo Nascimento Fernandes

Adelmo Carvalho da Silva

Sueli Fanizzi

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090825>

CAPÍTULO 26.....317

O ERRO COMO OPORTUNIDADE DE APRENDIZAGEM: UM NOVO MÉTODO APLICADO
NA DISCIPLINA TÉCNICA DE ACIONAMENTOS ELÉTRICOS E PROTEÇÃO NO IFRO

Sirley Leite Freitas

Joab da Silva Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090826>

CAPÍTULO 27.....328

OPORTUNIDADES DE LA VIRTUALIZACIÓN PARA LA CONSOLIDACIÓN DE
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS EN LOS ESTUDIANTES DE LA ASIGNATURA
ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Belkis Jamileth Duarte Nares

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090827>

SOBRE O ORGANIZADOR.....343

ÍNDICE REMISSIVO.....344

ESCOLA DO CAMPO, INTERFACES DIGITAIS E PARADIGMAS PARA A EDUCAÇÃO NO/DO FUTURO

Data de aceite: 01/08/2022

Geovânia Souza do Nascimento

Professora da Rede Municipal de Feira de Santana
Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Serrinha
<http://lattes.cnpq.br/2554773882583861>

Miquéias Moreira de Araújo

UNEB; FAPESB
<https://orcid.org/0000-0002-6584-2175>

RESUMO: A eclosão da pandemia de Covid-19 no Brasil gerou uma discussão acirrada no cenário educacional brasileiro, em especial sobre o ensino presencial no ensino fundamental. Por sua vez, este trabalho parte de uma investigação que visa trazer à baila problemas vivenciados durante uma pandemia, pois a educação faz parte do processo humano e, portanto, produto da mudança social. De modo que, com o advento da pandemia, novas perspectivas surgiram e deram espaço para práticas ainda mais inovadoras, na educação no/do campo os paradigmas foram ampliados, abrindo novos caminhos para a prática docente contemporânea, para isso tomamos como principal objetivo a análise de teorias que apresentar e aproximar reflexões sobre atividades e perspectivas das escolas no/do campo, e como o uso de interfaces digitais foram desenvolvidas e a perspectiva do ensino remoto durante a pandemia. Para tanto, partimos da abordagem qualitativa com a intenção de realizar um estudo teórico-reflexivo, portanto o

estudo se baseia em um estudo bibliográfico.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino no campo; Ensino remoto; práticas educativas.

ABSTRACT: The outbreak of the Covid-19 pandemic in Brazil generated a heated discussion in the Brazilian educational scenario, especially about classroom teaching in elementary school. In turn, this paper is part of an investigation that aims to bring to light problems experienced during a pandemic, since education is part of the human process and, therefore, a product of social change. So, with the advent of the pandemic, new perspectives emerged and made room for even more innovative practices, in education in the field the paradigms were expanded, opening new paths for contemporary teaching practice, for this we take as our main goal the analysis of theories that present and approach reflections on activities and perspectives of schools in the field, and how the use of digital interfaces were developed and the perspective of remote teaching during the pandemic. To do so, we start from the qualitative approach with the intention of carrying out a theoretical-reflective study, therefore the study is based on a bibliographic study.

KEYWORDS: Teaching in the field; remote teaching; educational practices.

1 | INTRODUÇÃO

O ensino no campo se estabelece a partir das concepções epistemológicas de que esse ensino deve estar atento às demandas advindas do meio rural, em um entendimento consolidado

e difundido principalmente em meados da década de 1990 no Brasil. A base conceitual desses teóricos que se debruçam sobre o tema afirma que o homem e a mulher do campo partem de uma visão de mundo que se organiza e difere dos habitantes da cidade, portanto, ensinar no campo precisa atender as demandas ali existentes.

Tal movimento corrobora para pensarmos as especificidades do meio rural e do meio urbano, que define por consequência as pessoas em: a) mulher e homem do campo; b) mulher e homem do meio urbano. Contudo, estamos falando de relações de interdependência e não excludentes. Antes, porém, aproximadamente na década de 1960, o governo por certo, “ao clamar por uma educação de sentido prático e utilitário, insistia-se na necessidade de escolas adaptadas à vida rural” (Calazans, 1993, p. 17), por sua vez, abre margem para pensarmos que essas realidades não convergem em sua totalidade, que ao passo que pensamos a educação do campo, precisamos levar em consideração os sujeitos que ali habitam. No entanto, quais especificidades estamos falando ao nos filiar-mos a este pensamento? Ainda, quais as lacunas existentes no campo que precisam ser tomadas como base ao se ensinar?

A educação do campo certamente não deixa de ser afetada por essas condições que cercam a sociedade como um todo, entretanto, precisamos enquanto educadores nos ater às especificidades da escola no campo, seu contexto, seu público e assim, sua finalidade, o ensino seguramente na nossa perspectiva precisam ser contextuais e direcionado. De maneira que: “[...] a educação desses diferentes grupos tem especificidades que devem ser respeitadas e incorporadas nas políticas públicas e nos projetos pedagógicos (BRASIL, 2004, p. 17).

A discussão se aquece nos grandes debates e mobilizações dos movimentos sociais, e as reivindicações das classes minoritárias podem ser assim explicitadas: “[...] a gente foi vendo que queria era uma proposta de educação que não trouxesse as coisas prontas para a criança, e sim que ela construísse a sua própria educação, e que fosse participativa para a escola e os pais” (MST, 2005, p. 17).

O debate é de extrema relevância ainda hoje. O antigo Ministério do Desenvolvimento Agrário retrata algumas concepções sobre desenvolvimento rural que coadunam com a luta pelos ideais de Educação do Campo:

[...] o desenvolvimento harmônico do meio rural se traduz em crescimento e geração de riquezas em função de dois propósitos superiores: a) coesão social, como expressão de sociedades nas quais prevaleça a equidade, o respeito à diversidade, à solidariedade, à justiça social, o sentimento de pertencimento e inclusão e b) a coesão territorial como expressão de espaços, recursos, sociedades e instituições imersas em regiões, nações ou espaços supranacionais, que os definem como entidades culturais, política e socialmente integradas (BRASIL, 2003, p. 26).

Todavia, pensarmos na educação do campo e suas complexidades abre margem para: “[...] uma das matrizes pedagógicas fundamentais da reflexão de um projeto

educativo que se contraponha aos processos de exclusão social, e que ajude a reconstruir a perspectiva histórica e a utopia coletiva de uma nova sociedade com justiça social e trabalho para todos” (CALDART, 2001, p. 209). O que corrobora para um ensino pensado criticamente e fundamentado nos processos existentes da vida do campo.

De modo que: “[...] consideramos a educação uma das dimensões da formação, entendida tanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido mais restrito de formação de quadros para nossa organização e para o conjunto da luta dos trabalhadores” (MST, 2005, p. 161). Ou seja, a educação deve atender-se sobretudo para duas dimensões: a) a liberdade dos sujeitos e b) a formação técnica desses.

Ademais, a educação na contemporaneidade vem se modificando, ao passo que nos contextos educacionais surgem a todo tempo novas relações do aprender, assim, são incorporadas novas formas de agir e pensar os processos ensino-aprendizagem, sejam pelas mudanças sociais como um todo, ou até pelas novas teorias que dão base aos processos educativos. Dito de outra forma, a escola está imersa em um cenário fluido, contínuo e complexo. Assim, podemos afirmar que a discussão sobre as lacunas no chão da escola não se esgota, a cada nova demanda social novas formas de interagir no ambiente escolar surgem, por isso, cabe ao professor repensar sua práxis, afinar seu olhar e contextualizar suas ações a fim de atender as necessidades dos alunos.

A necessidade de nos aprofundarmos nesse estudo se deu, por olharmos para as práticas e desafios que surgem no contexto pandêmico, onde professores e alunos de certa maneira foram impulsionados a mudar suas rotinas e a forma de ver o ensino-aprendizado, ao passo que desafios foram impostos pela dinâmica, a sala de aula passa a ser as telas, o espaço de convivência deixa de ser os corredores e refeitórios e passa a ser o quarto, a cozinha entre outras, ou seja, a casa dos professores e alunos passam a ser espaço ambíguo, abrigo do lar e ao mesmo tempo a escola. O que estamos dizendo é que as casas passam a abrigar de maneira inédita todo o espaço educacional e suas complexidades.

Pensamos no espaço escolar como o espaço de interações, de trocas de experiências, vivências e ressignificação do cotidiano. Contudo, com o advento da pandemia, os lares passaram a abrigar exclusivamente às atividades antes desenvolvidas no espaço escolar.

Nesse contexto, esse artigo traz reflexões sobre o ensino remoto na Educação Básica, no Ensino Fundamental inicial em escolas no campo, no interior da Bahia, apoiadas na revisão de bibliografia, analisando a contribuição dos principais teóricos que problematizam as práticas pedagógicas e os documentos legais que orientaram as instituições escolares no contexto de isolamento social. E sob essa perspectiva, pontuar quais as reverberações ao retorno às aulas presenciais.

Além disso, o estudo é desenvolvido com base em um estudo bibliográfico. Dessa forma, o trabalho se desenvolve em quatro seções, nas quais, entre outras, procuramos apresentar reflexões sobre questões relacionadas ao tema e suas possibilidades para o

futuro.

2 | A ESCOLA NO/DO CAMPO E SEUS CONTEXTOS

O surgimento das instituições escolares no Brasil tem como ponto de partida a chegada dos jesuítas em 1549. Desde a sua origem, a educação brasileira assumiu o caráter segmentado e dicotômico. Segundo Saviani (2008), a unificação da regulamentação da educação nacional nas esferas pública e privada, a partir de 1961, deu origem à escola de massa, possibilitando o acesso da classe trabalhadora à escola, contudo o ensino público oferecido era desprovido de planejamento e critérios indicadores de qualidade, enquanto permaneceu o ensino individual oferecido à elite conduzido por preceptores particulares.

Percebe-se, nesse sentido, que a institucionalização e regulamentação da educação pública nasce de um processo discriminatório que perdura até os dias atuais. No passado, assim, como no presente, a educação brasileira se fundamenta na dualidade de oferta do serviço para atender as demandas e anseios da elite, predominantemente na esfera privada e aquela destinada pelo poder público à classe trabalhadora, desprovida de planejamento e recursos satisfatórios.

Considerando as especificidades enfrentadas pelas escolas do campo cabe revisitarmos brevemente o histórico da luta pelo direito à educação de qualidade dos povos do campo.

Historicamente, o campo brasileiro foi pensado a partir da ideologia dominante que o entende como espaço de produção e expropriação de riqueza pela elite do país. No que diz respeito à educação, nota-se ao longo dos anos, a permanência dos princípios separatistas entre a educação da elite nos centros e das classes populares que estavam nas periferias, inclusive a que se destina aos trabalhadores rurais. Ainda segundo Leite (1999, p. 14):

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade.

Assim, segundo Henriques (2007), com a institucionalização da escola, a educação oferecida a uma pequena parcela da população rural estava reduzida a uma formação instrumental que consistia em atender necessidades elementares de treinamento da mão-de-obra. Somente em 1961 o estado adota o termo educação rural com cunho assistencialista para conter o êxodo rural e os problemas sociais provocados pelo fluxo migratório desordenado para as cidades. O objetivo era a criação de escolas que adaptassem o homem ao meio rural.

Em contrapartida, nesse cenário a sociedade civil organizada protagoniza um movimento de educação popular com a criação dos Centros de Cultura Popular e os

Movimentos Eclesiais de Base que tinham por propósito orientar a participação política das classes populares e fomentar a criação de ideias pedagógicas em oposição a importação de referenciais alheios à realidade brasileira (Ribeiro, 1993).

Nesta perspectiva, a escola tem por função não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas problematizar o contexto social em que está inserida e os processos políticos que influenciam sua organização, sintetiza essa ideia o MST, (2005, p. 52), ao refletir que: “[...] a primeira coisa que precisamos entender é que a criança não aprende apenas quando está na sala de aula estudando”, Acrescentam ainda os educadores do MST, “[...] para nós, Escola é mais do que aula e aula é mais que repasse de conhecimentos, de conteúdos” (MST, 2005, p. 213).

Assim, corrobora para pensarmos que as dimensões sociais exercem força no processo educacional. Nesse ambiente político, aliando a mobilização e a criação do paradigma pedagógico em que propõe a mudança de concepção do modo de viver e produzir a vida no campo, surge a discussão sobre o emprego dos conceitos educação para e no campo e educação do campo. O que provavelmente cria um paradoxo, a escola no campo, não atenderia necessariamente as especificidades do campo?

Talvez, não se trate apenas de mudança de expressões, mas de conceitos e ideias: educação “para” e educação “no campo” designam um modelo pedagógico urbanocêntrico em que ignora as especificidades dos modos de vida dos povos residentes em áreas classificadas como rural. Em contraposição, a expressão “educação do campo” tem por fundamento a construção de uma proposta pedagógica que referencia a existência de sujeitos com necessidades específicas e que constroem a vida de maneira diferente e propõe a superação do antagonismo entre a cidade e o campo, somados a defesa de um projeto de desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (Frigotto, 2010).

Neste sentido, o paradigma da educação do campo ao qual se pretende efetivar, é um projeto político de macro mudança social e a escola assume uma função estratégica nesse propósito.

Segundo Henriques (2007), com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, pode se falar em uma adequação curricular para levar em conta a diversidade sociocultural da educação desenvolvida no meio rural. E finalmente com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, aprovada em 2001, foi possível referenciar em documento legal a luta dos movimentos sociais por uma educação do campo, em que reconhece as diferentes formas de organizar e gerir os percursos formativos para atender a dinâmica da vida na área rural.

Por outro lado, antes mesmo que se efetivasse os direitos garantidos em lei, a mudança de conjuntura política e econômica brasileira trouxe o desmonte da Política Nacional de Educação de Campo. De modo que desconsidera que “[...] os sujeitos sociais do campo possuem uma base sócio-histórica e uma matriz cultural diferentes, o que os faz

demandantes de políticas públicas específicas” (MOLINA, 2008, p. 29).

Na contramão, segundo Silva (2020), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, ao padronizar as competências, habilidades e conteúdos escolares, invisibiliza a luta por uma educação do campo e todas as suas proposições, entre elas aquela que é uma luta histórica, a erradicação do analfabetismo. Na atual conjuntura cabe a resistência ao desmonte da Educação do Campo com o desenvolvimento de experiências alternativas que se contraponham à pauta neoliberal fortemente em vigor no país.

Para tal, precisamos pensar e agir criticamente, para dar conta de: “[...] promover o diálogo entre os conteúdos científicos a serem ensinados em cada série/ciclo e os contextos socioterritoriais dos educandos, além da ampliação de sua compreensão dos conflitos e tensões presentes nesses territórios (MOLINA, 2017, p. 604).

3 | VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NO ENSINO REMOTO

Ao pensarmos na educação no campo primamos segundo Paludo (2001, p. 82) por “uma prática educativa que se propõe a ser diferenciada, isto é, compromissada com os interesses e a emancipação das classes subalternas”. Ainda, precisamos salientar e proporcionar à escola do campo um lugar emancipatório, para além da formação técnica, primar deste modo, por uma educação que seja capaz de dar conta do conjunto de conhecimentos prático, teórico e político. (BRASIL/MDA/SDT, 2006, p. 9-11).

Tendo em conta uma breve análise histórica, a educação de qualidade ainda é um desafio a ser implementado. Conseqüentemente com o surgir da pandemia, enfrentamos as incertezas e novas lacunas surgem, assim, tentamos “diálogo com elas, conhecer não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão”. (FREIRE, 1987, p. 86).

Em meio a essa nova realidade, Estados e Municípios constituíram um percurso educativo que estivesse articulado com a necessidade do momento: a continuidade dos estudos mediadas por tecnologias conforme as orientações dos órgãos reguladores nacionais.

4 | INTERFACES DIGITAIS X ESCOLA DO CAMPO

O ensino remoto deixou mais evidente as lacunas da escola, da formação docente e do processo formal de ensino como um todo, isso porque, o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC’S) nas salas de aula, ainda se encontrava apenas como recursos secundários, aparatos acessórios, que devido às condições materiais de trabalho no ensino público não eram requisitadas na prática pedagógica. Fato que contrasta com as teorias vigentes, uma vez, que a discussão sobre inserção de tecnologias na educação no Brasil surgem na década de 1990, ainda que tardia, já que nos EUA essas teorias

circulavam desde a década de 1980 com autores como Lévy (2011); Castells (2007); Morin (2012) entre outros.

Além disso, o uso das Tecnologias como meras ferramentas, contribuiu para o choque sofrido por gestores e professores com a insurgência do afastamento social e o esvaziamento das salas de aula, e a eventual migração da sala de aula para as telas, isso se dá porque: “Não basta apenas levar os modernos equipamentos para a escola, como querem algumas propostas oficiais. Não é suficiente adquirir televisões, videocassetes, computadores, sem que haja uma mudança básica na postura do educador, pois isso reduzirá as tecnologias a simples meios de informação” (MORAN, 2012, p. 38).

Todavia, a inserção de tecnologias no processo de ensino precisa antes de tudo, ser sistematizada e contextualizada, contribuindo de forma profícua com as necessidades e demandas do alunado. De modo que, “as novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos” (CASTELLS, 2007, p. 51).

Aos professores, por sua vez, segundo o autor Freire (2001, p. 46) cabe: “(...) assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar.” Nesse mesmo sentido o autor acrescenta que devemos enquanto docentes “Assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. (2001, p. 46).

Entretanto, vale a ressalva que o processo ensino-aprendizagem é complexo permeado de subjetividade e assim, “nem sempre é possível criar situações de ensino e aprendizagem que propiciem a construção de conhecimento.” (VALENTE, 2011, p. 41). Aos professores cabe desenvolver “[...] ações educacionais que oportunizem a informação ao aprendiz, prevendo pouca ou nenhuma interação entre o professor e este.” (VALENTE, 2011, p. 41). Mas, precisamos pensar o papel docente como sendo “facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem.” (MORAN, 2012, p. 144). Podemos pensar que:

[...] a transformação social é um processo complexo, que não se resume a uma tomada de poder político ou econômico. Ela implica um processo de outras mudanças que serão capazes de construir um novo tipo de poder, não mais opressor e repressor como este que temos sentido tanto em nossa pele! E isso tem a ver com novos valores, novas relações entre as pessoas, homens e mulheres, adultos e crianças, dirigentes de base, novos posicionamentos diante das várias questões da vida (MST, 2005, 162).

As necessidades educacionais no campo são diversas e divergem das do cenário urbano. Por sua vez, com o surgimento do ensino remoto questões como: Quais ações serão implementadas? Como realizar a Formação com professores e alunos? A matriz disciplinar será mantida ou será flexibilizada? Pensamos que:

A discussão acerca da formação de educadores na perspectiva da Educação

do Campo exige que seja explicitado o projeto de sociedade, de campo e escola que se quer construir. Com esse conjunto é possível definir qual o perfil e que formação é necessária para fundamentar práticas coerentes com os princípios e valores que estruturam essa concepção. (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 225).

Nesse contexto, entendemos que a atividade docente “é uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metódica implica necessariamente em escolhas epistemológicas.” E a escolha por um referencial metodológico, “tornam visível algumas coisas, mas, simultaneamente, ocultam outras.” (TARDIF e LESSARD, 2007, p. 41), sem, contudo, esquecer que outros itinerários são possíveis. O que queremos trazer com esse pensamento, é que o quadro dinâmico que encerra a atividade docente exige-se que observe as nuances e as contingências sociais, sobretudo aquelas vivenciadas no contexto do campo, historicamente não solucionadas, como o acesso e permanência a uma escola de qualidade, e que se ampliam nesse novo cenário. Exemplificando, podemos analisar as lacunas trazidas pela pandemia que exigiram dos docentes a necessidade de reinventar-se e (re)pensar suas práticas e suas ações dentro da “nova” sala de aula.

Enquanto profissionais precisamos ser, entre outras coisas, “capazes de identificar, questionar e ressignificar as concepções de educação, de trabalho e de formação humana” (ABDALLA, 2011, p.355). Pensamos assim, que: “a reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino” (MORIN, 2001, p. 20). O que por sua vez, se traduz em uma oportunidade de refletirmos criticamente sobre a ação docente e suas reverberações.

5 | OLHARES E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DO FUTURO

O ensino vem se modificando nas últimas décadas e até mesmo nos últimos dois anos e meio, como pudemos constatar com insurgência da pandemia do coronavírus em 2019, entretanto, para Suanno, Torre e Suanno (2014, p. 16) “as escolas mantêm currículos fechados, que ensinam conhecimentos fragmentados em disciplinas, desconectados da vida, das questões e dos problemas que afligem a contemporaneidade”. Tal modo de organizar o currículo e a estrutura no ambiente de ensino vem afastando a educação da realidade vivenciada pelos alunos, “assim distanciam-se das motivações e dos interesses dos alunos e dão pouca atenção para os indivíduos em suas especificidades e individualidades.” (SUANNO, TORRE e SUANNO, 2014, p. 16).

Ainda, tal organização torna o processo desinteressante para os alunos, e, cansativo para os professores. Não é apenas a fragmentação disciplinar que vem criando barreiras ao processo ensino-aprendizagem, mas sobretudo, a forma rígida que encontramos no contexto escolar como um todo. Possa ser pela história da educação no Brasil, ou por questões políticas, o que se sabe é que o ensino carece de novos olhares e novos caminhos precisam ser trilhados.

Todavia, não somos a favor de uma educação que rompa com a história, mas que olhe para ela, e seja capaz de refletir sobre o passado, que acima de tudo, seja capaz de compreender seu tempo, suas lacunas e trabalhá-las. Na busca por uma educação do tempo presente e do futuro. Em concordância, Arroyo (2006) salienta para a necessidade de criarmos um processo educacional capaz de suprir as deficiências historicamente estabelecidas. Na medida que: “Há uma dívida histórica, mas há também uma dívida de conhecimento dessa dívida histórica.” (ARROYO; 2006, p.104).

Nessa lógica, o ensino pode ser definido como complexo, de modo que o uso das tecnologias em sala de aula, precisa abrir margens para a criatividade, sociabilidade e sobretudo as especificidades do alunado. De modo que:

[...] a escola deve ser o lugar da vivência e desenvolvimento de NOVOS VALORES, como o companheirismo, a solidariedade, a responsabilidade, o trabalho coletivo, a disposição de aprender sempre, o saber fazer bem feito, a indignação contra as injustiças, a disciplina, a ternura [...] chegando a uma CONSCIÊNCIA ORGANIZATIVA (CADERNO DE FORMAÇÃO 18, p. 8).

A LDBEN no capítulo II, artigo 28 corrobora para que nós educadores pensemos de forma singular para a educação do campo, a normativa amplia, e por consequência cria a possibilidade para uma educação do campo contextualizada, assim: “permite a adaptação à educação básica às peculiaridades da zona rural e de cada região, tendo especificamente: conteúdos curriculares e metodologia apropriada às necessidades reais e interesses e condições climáticas; adequação à natureza do trabalho” (DORNAS; 1997).

Ademais, a educação numa perspectiva contemporânea e crítica, deve, atentar-se entre outras coisas, para as dimensões sociais, políticas, históricas e contextuais do fazer ensino-aprendizagem, ou seja, o papel do humano e sua relação à vida (social, ambiental, pessoal, cósmica) deve ser considerada em todo o processo. Para tal, segundo Suanno, Torre e J. Suanno (2014) a educação deve ser criativa e transdisciplinar. Numa perspectiva que possa redimensionar o papel humano, suas lacunas e subjetividades.

Embora muitos professores tentem adequar sua prática, quando falamos sobre o uso de TDIC nas escolas do campo, nos deparamos com os seguintes problemas: falta de estrutura, orçamento insuficiente, pouco investimento em desenvolvimento e capacitação humana, os municípios por vezes não possuem equipamentos suficientes para disponibilizar para as escolas, até mesmo a falta de internet banda larga de qualidade, e outras questões que limitam o trabalho de professores e alunos.

Todavia, como superar essas dificuldades? Qual caminho devemos ir em busca de um ensino que una as insurgências da contemporaneidade e ao mesmo tempo seja capaz de se adequar às deficiências do sistema em que as escolas estão inseridas?

Tais questões demandam do professor um olhar atento, sabemos que a escola real é aquela que não se prende ao papel, nem muito menos se limita às teorias, mas que vai além, seja capaz de ouvir e atender aos sujeitos que ali estão, a escola ideal é

sobretudo, aquela que reconheça suas lacunas e trabalhe sobre elas, na perspectiva do ensino libertador, e que oportunize aos sujeitos a possibilidade de pensar e refletir sobre si e sobre o mundo a sua volta.

6 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica perceptível, por sua vez, que as escolas no campo como já mencionado sofrem há muito tempo com a precariedade do sistema educacional, seja pela ausência da efetivação de políticas públicas ou pela descontinuidade do ensino contextual, o que por sua vez se acentua no período da pandemia, que escancarou os transtornos que perduram por décadas.

O ensino ideal está longe de ser o ensino pautado na perfeição estipulada nas normas, assim: “[...] é urgente pesquisar as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo. Desigualdades econômicas, sociais e para nós desigualdades educativas, escolares.” (ARROYO; 2006, p.104). O ensino então, ao nosso ver, precisa ser, real, contextual, e levar sempre em consideração entre outras coisas, a dinamicidade da vida humana, caminhar ao lado da subjetivação que os sujeitos carregam consigo, num olhar próximo e atento.

Ensinar passa a ser uma ação crítica-reflexiva, pautada na autonomia e na capacidade singular de viver, criar e coexistir no mundo, para além da utopia criada na normatividade dos textos. Ou seja, pensamos um ensino sem pilares rijos, mas com bases epistemológicas capazes de flexibilizar o olhar, para aí, termos uma escola que para além do nome, seja a escola do povo e que esse povo seja capaz de opinar e co-criar junto.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, MFB. Implicações da Didática na Formação do Professor Universitário: desafios e perspectivas. In: **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 353- 374, maio/agosto, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189119299006.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2022.

ARROYO, M. G., CALDART, R. S., MOLINA, M. C. (Orgs.). **I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo**. Documentos Finais. Luziânia, GO, 27 a 31 jul. 1998.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Vol. 2. Brasília. BF: articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999.

BENJAMIN, César e CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e escolas do Campo**. Brasília: **Articulação Nacional por uma educação básica no campo**. 2000. Coleção por uma educação básica no campo, nº 3.

BRASIL, MDA/SDT. 2006

BRASIL. MDA. **Referências para o desenvolvimento territorial sustentável**. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável – CONDRAF. Núcleo de Estados Agrários e Desenvolvimento Rural – NEAD, 2003. Disponível em: www.mda.gov.br. Acesso em: 01 jun. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº**, de 17 de novembro de 2012. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID - 19.

Caderno de Formação n. 18: **O Que Queremos Com as Escolas dos Assentamentos**. 2a . ed 1993

CALAZANS, M.J.C. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus, p. 15-40, 1993.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Rio: Paz e Terra, 1999. (2007). V. 1 e 2.

DORNAS, Roberto. Diretrizes e Bases da Educação Nacional: comentários e anotações. **Belo Horizonte: Modelo Editorial**. 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In A. Munarim et al. (Org.), **Educação do campo: reflexões e perspectivas (p. 19-46)**. Florianópolis, SC: Insular, 2010.

HENRIQUES, R et. al. (Org.). Educação do campo: diferenças mudando paradigmas. **Brasília: Cadernos Secad 2**, 2007 (INFOESCOLA, 2012).

KOLLING, E.J.; CERIOLI, P.R; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do campo**: Identidade e Políticas Públicas. Articulação Nacional por uma Educação do Campo, Brasília, v. 4, 2002.

LEITE, S.C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

MOLINA, M.C. A Constitucionalidade e a Justiciabilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. **Por uma educação do campo: Campo–Políticas Públicas–Educação**. Brasília: INCRA, p. 19-31, 2008.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v22i2.5252>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252>. Acesso em: 07 jun. 2022.

MORAN, J.M; MASETTO, M.T; BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MST. **Dossiê MST ESCOLA**: documentos e estudos, 1990-2001. São Paulo: Editora Expressão Popular, Setor de Educação do MST/Iterra, 2005.

OLIVEIRA, M. A. de. As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de educação do campo: do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno. Curitiba, UFPR, setor de educação, **Tese**, 2008.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 13ª Edição. Campinas: Autores Associados, 1993. Disponível em: https://books.google.com/books?hl=pt-BR&lr=&id=vfRMEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT19&dq=RIBEIRO,+M.+L.+S.+Hist%C3%B3ria+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Brasileira:+a+organiza%C3%A7%C3%A3o+escolar.+13%C2%AA+Edi%C3%A7%C3%A3o.++Campinas:+Autores+Associados,+1993.&ots=hZCs3DMAHs&sig=PW0YETjH7yoTR3ZSkQ8_QEd07JI. Acesso em: 07 jun. 2022.

SAVIANI, D. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS—Revista Científica**, v. 10, p. 147-168, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/viewFile/1356/1020>. Acesso em: 07 jun. 2022.

SILVA, A.L.B. A educação do campo no contexto da luta do movimento social: uma análise histórica das lutas, conquistas e resistências a partir do Movimento Nacional da Educação do Campo. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 20, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/rj/rbhe/a/CBJqwZKM8jQnWzXmpk7X8CD/?format=html>. Acesso em: 07 jun. 2022.

SUANNO, M.V.R; TORRE, Saturnino de La e SUANNO, João Henrique. Rede Internacional de Escolas Criativas. *In*: PINHO, Maria José; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa e SUANNO, João Henrique. **Formação de professores e interdisciplinaridade: diálogo investigativo em construção**. Goiânia: América, 2014. p. 15-33

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Editora Vozes, 2007.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acolhimento 266, 267, 270, 271, 272, 273, 280

Aislamiento 130, 131, 138

Alfabetização 51, 52, 53, 54, 55, 56, 60, 61, 62, 167, 168, 184, 215, 306, 343

Alfabetización informacional 288, 289, 290, 296

Amplificadores culturais 63, 64, 65, 67, 69, 70

Ansiedade 154, 155, 156, 157, 159, 160, 162, 163, 164, 268

Aprendizagem 32, 33, 34, 36, 37, 52, 53, 56, 61, 62, 64, 67, 95, 96, 117, 119, 121, 123, 124, 127, 142, 144, 146, 149, 166, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 220, 222, 224, 230, 241, 242, 243, 244, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 256, 260, 261, 262, 268, 271, 273, 278, 280, 281, 282, 284, 285, 286, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 306, 307, 308, 309, 311, 312, 313, 314, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 323, 324, 325, 326, 327

Aprendizaje 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 195, 196, 203, 204, 235, 236, 237, 238, 239, 290, 295, 296, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342

Atividades extracurriculares 206, 210

B

Brincar 53, 54, 63, 67, 69, 182, 241, 243, 244, 245, 251, 252, 253, 297, 298, 303, 307

Brinquedo 69, 245, 252, 297, 298, 299, 302, 304, 305, 306, 307, 308

C

Capoeira 142, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153

Ciclos escolares 166, 167, 168, 169, 171, 175, 178, 186, 188

Cinema 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94

Cinematoteca potiguar 80, 81, 82, 93, 94

CMS Wordpress 80, 81

Colaboración 95, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 112, 135, 137

Competencia 136, 141, 192, 193, 194, 196, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 328, 332, 341

Comunidade escolar 121, 128, 272, 275, 280, 284

Contenidos 106, 111, 235, 236, 237, 238, 239, 291

Covid-19 124, 130, 131, 132, 133, 138, 139, 254, 266

Cultura escolar 116, 117, 118, 119, 120, 125, 128, 287

D

Depressão 154, 156, 157, 159, 162, 163, 164, 165

Direitos humanos 1, 2, 3, 5, 6, 8, 15, 18

Docentes universitários 154, 156, 158, 163

Dualidade histórica 19, 24

E

Ecosistema 96

Educação 1, 2, 9, 10, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 45, 50, 58, 61, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 88, 93, 95, 96, 116, 117, 118, 119, 120, 124, 127, 128, 129, 142, 143, 149, 155, 156, 158, 159, 160, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 174, 175, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 224, 227, 229, 232, 233, 234, 241, 242, 243, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 278, 280, 281, 282, 284, 286, 287, 297, 299, 302, 303, 306, 308, 309, 311, 312, 314, 315, 327, 343, 345

Educação antirracista 38, 45, 50

Educação básica 28, 178, 210, 211, 213, 214, 215, 216, 217, 241, 243, 249, 256, 258, 262, 263, 312, 315, 327, 343

Educação física 23, 158, 159, 160, 241, 243, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253

Educação infantil 63, 64, 66, 67, 69, 70, 117, 180, 253, 308, 312

Educação profissional e tecnológica 19, 20, 23, 27, 28, 29, 30

Emancipação 1, 17, 19, 259

Empoderamento 266, 273

Enseñanza 101, 104, 113, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 192, 193, 195, 235, 238, 239, 328, 329, 330, 331, 332, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 341

Enseñanza-aprendizaje 104, 130, 132, 135, 136, 139, 140

Ensino fundamental 41, 52, 116, 117, 119, 124, 164, 166, 167, 168, 171, 175, 185, 188, 190, 222, 248, 249, 254, 256, 297, 298, 299, 306, 307, 312

Ensino no campo 254

Ensino remoto 124, 254, 256, 259, 260, 267, 268

Escola Pública Estadual 116

Espaços culturais 116

Estresse 154, 155, 156, 159, 160, 161, 162, 164, 165

Experiência 8, 14, 38, 53, 70, 117, 124, 146, 160, 206, 207, 209, 210, 245, 252, 266, 269, 271, 272, 273, 275, 284, 285, 309, 311, 313, 314, 318, 325, 327

F

Folclore 38, 39, 40, 45, 48, 49, 143

Formação docente 29, 45, 72, 73, 75, 78, 79, 206, 208, 210, 214, 215, 259, 346

Formação humana integral 19, 23, 24, 27

Formação inicial 25, 206, 207, 209, 217, 224, 309, 310, 311

G

Gestão 6, 31, 32, 35, 36, 37, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 124, 127, 166, 168, 169, 178, 186, 188, 214, 218, 223, 234, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 285, 286, 287

Gestión deportiva 235

Grupos de pesquisa 206, 250

I

Identidade 7, 9, 18, 38, 39, 40, 43, 44, 46, 48, 81, 118, 120, 153, 170, 184, 185, 209, 223, 264, 270, 273, 299

Imagem 17, 34, 36, 38, 39, 40, 41, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 59, 60, 88, 89, 173, 253

Inclusión 95, 112, 115

Indígenas 26, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 92, 141

Interesses 7, 8, 12, 13, 93, 126, 150, 179, 186, 187, 207, 259, 261, 262

J

Jogos cooperativos 241, 243, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253

Juventude 142, 145

L

Liberdade 6, 7, 8, 14, 17, 18, 142, 143, 145, 147, 149, 153, 177, 256

M

Matemática 306, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 327, 343

Medo 7, 9, 10, 16, 142, 143, 144, 145, 152, 153, 155, 162, 184, 266, 268

Métodos 29, 33, 62, 70, 116, 131, 137, 156, 161, 170, 194, 195, 235, 242, 250, 271, 276, 278, 290, 320

N

Neurociência 51, 52, 54, 56, 60, 61, 62

P

Pedagogia 23, 28, 50, 80, 158, 166, 179, 217, 251, 252, 264, 309, 311, 312, 313, 314

Pensamiento analítico 328, 331, 332, 342

Praça 88, 142, 143, 144, 146, 147, 149, 151, 152

Práticas culturais 116, 127, 128, 220, 252

Práticas educativas 119, 206, 207, 208, 221, 254

Professional 19, 96, 112, 206

Professor 1, 37, 39, 45, 49, 67, 69, 72, 76, 77, 78, 80, 121, 143, 146, 154, 156, 160, 163, 164, 165, 170, 172, 173, 174, 175, 180, 184, 185, 187, 206, 209, 211, 213, 215, 216, 217, 245, 249, 250, 251, 256, 260, 262, 263, 270, 271, 274, 286, 299, 306, 307, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 318, 320, 322, 323, 326, 343

Progressão continuada 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191

Psicomotricidade 51, 52, 53, 54, 56, 58, 60, 61, 62

Q

Qualidade 26, 27, 32, 34, 35, 36, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 175, 177, 181, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 213, 214, 215, 218, 224, 225, 232, 233, 257, 259, 261, 262, 268, 275, 279, 281, 282, 286, 311

Qualidade de vida 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165

R

Recomeço 266, 267, 269, 272

Región Mixteca 130, 133, 135

S

Sostenibilidad 95, 109

Streaming 80, 81, 82, 91, 92, 93, 108

T

Tecnología de información y comunicación 288

Tecnología educativa 130, 131, 136, 138, 140

Tecnologias 23, 31, 33, 63, 69, 70, 80, 81, 82, 91, 127, 164, 220, 221, 230, 242, 253, 259, 260, 262, 264, 267, 268, 269, 270, 273, 307

Teoria histórico-cultural 63, 64, 65, 70, 297, 298, 299, 300, 308

V

Violência 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 40, 126, 144, 145, 152

Virtualización 135, 328, 331

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Gestão e práticas pedagógicas 2



- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉ contato@atenaeditora.com.br
- 📷 @atenaeditora
- 📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Gestão e práticas pedagógicas 2



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