

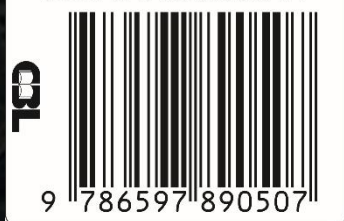
A young man with dark hair, wearing a white t-shirt and a black backpack, is seen from the side, looking towards a village built on a hillside. The village features houses with red-tiled roofs and a prominent white corrugated metal roof. The background is a lush green hillside. The foreground shows a stone path and some colorful flowers.


REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO NO CAMPO SOBRE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Atila Barros da Silva

Ecléa Pêrsigo Moraes
(org.)

ISBN: 978-65-978905-0-7





REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO NO CAMPO SOBRE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Atila Barros da Silva

Ecléa Pérsigo Morais
(org.)

**MOV
ER.**

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO NO CAMPO SOBRE
TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Átila Barros da Silva

Copyright © 2026 Revista Mover

Título original: **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO NO CAMPO SOBRE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS**

Autor: Atila Barros da Silva

Organizador: Ecléa Pêrsigo Moraes

Imagem de Capa: Atila Barros da Silva

Editora: Revista Mover Editores

Ano de publicação: 2026

Edição: 1ª Edição

ISBN nº: 978-65-978905-0-7

Número de páginas: 130

Formato: Digital

Idioma: Português

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Silva, Atila Barros da
Representações sociais de professores da
educação no campo sobre tecnologias educacionais
[livro eletrônico] / Atila Barros da Silva ;
organização Ecléa Persigo Moraes. -- 1. ed. --
Teresópolis, RJ : Revista Mover, 2026.

PDF

Bibliografia.

ISBN 978-65-978905-0-7

1. Ciências sociais 2. Educação no campo
3. Formação docente - Metodologias ativas
4. Representações sociais 5. Tecnologia
educacional I. Moraes, Ecléa Persigo. II. Título.

26-331997.0

CDD-370.91734

Índices para catálogo sistemático:

1. Representações sociais : Tecnologias educacionais :

Educação do campo 370.91734

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Este livro está protegido por lei e não pode ser reproduzido, distribuído ou transmitido, total ou parcialmente, por qualquer meio, sem a autorização expressa do autor e da editora. Qualquer utilização indevida estará sujeita às penalidades previstas na legislação vigente.



Conselho Editorial

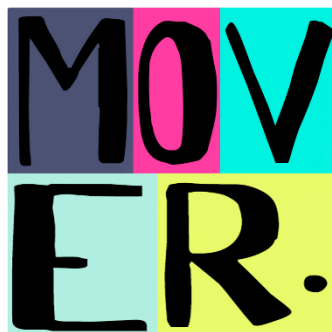
Profa. Dra. Ecléa Pêrsigo Moraes

Prof. Dr. Ricardo José de Moura

Prof. Dr. Rodrigo Cunha de Mello Pedreiro

Prof. Me. Atila Barros

Profa. Me. Leslie Loreto Mora Gonzalez



REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO NO CAMPO SOBRE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Átila Barros da Silva



Teresópolis 2026

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| APRESENTAÇÃO | 9 |
| AGRADECIMENTOS | 11 |
| INTRODUÇÃO..... | 12 |
| RELEVÂNCIA DO ESTUDO / JUSTIFICATIVAS..... | 18 |
| CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O CAMPO..... | 23 |
| AS PERSPECTIVAS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS | 26 |
| FORMAÇÃO DE PROFESSORES..... | 28 |
| TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS..... | 32 |
| FUNDAMENTOS DA TRS | 32 |
| CONCEITOS DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS | 33 |
| PROCESSOS DE OBJETIVAÇÃO E ANCORAGEM..... | 36 |
| FUNÇÕES DA TRS | 39 |
| ABORDAGENS/ESCOLAS DOS ESTUDOS EM TRS..... | 41 |
| AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES | 42 |
| METODO..... | 45 |
| TIPO DE PESQUISA..... | 45 |
| LÓCUS DO ESTUDO | 46 |
| HISTÓRICO E DESCRIÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS..... | 47 |
| ESCOLA A..... | 47 |
| ESCOLA B..... | 48 |
| DIMENSÕES DE ANÁLISE..... | 49 |
| ETAPAS DA PESQUISA..... | 51 |
| ETAPA 1 – EXPLORATÓRIA | 51 |
| PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS..... | 51 |
| PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS I | 54 |
| ETAPA 2 - APROFUNDAMENTO EMPIRICO | 56 |
| PARTICIPANTES DA PESQUISA | 57 |
| PROCEDIMENTO DE ANÁLISE II | 58 |
| FERRAMENTAS COMPUTACIONAIS DE ANÁLISE TEXTUAL | 59 |
| PRESSUPOSTOS ÉTICOS DA PESQUISA CIENTÍFICA | 64 |
| APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE..... | 65 |
| INTERPRETAÇÃO DOS DADOS EXPLORATÓRIOS | 66 |
| SÍNTESE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS A E B..... | 67 |
| APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DE APROFUNDAMENTO..... | 70 |
| ANÁLISE DE SIMILITUDE..... | 70 |
| ANÁLISE DE PADRÕES DE LINGUAGEM | 76 |
| ANÁLISE DA CLASSE 3 – DIFERENÇAS DE MODALIDADES ESCOLARES..... | 78 |
| SUBCLASSE 1 – CAMPO, CONTINGÊNCIAS E POTENCIALIDADES..... | 79 |
| SUBCLASSE 2 – URBANO E CIDADE..... | 81 |
| SUBCLASSE 3 – QUALIDADE DO ENSINO E APRENDIZAGEM..... | 83 |
| ANÁLISE DA CLASSE 2 - EMPREGO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO | 85 |
| SUBCLASSE 1 – DESAFIOS PARA O USO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS | 86 |
| SUBCLASSE 2 – DESAFIOS E RISCOS | 88 |
| ANÁLISE DA CLASSE 1 - DOCÊNCIA NO CAMPO..... | 90 |

| | |
|---|-----|
| SUBCLASSE 1 – FORMAÇÃO DO DOCENTE | 92 |
| ANÁLISE INTEGRADA DAS CLASSES..... | 93 |
| SÍNTESE REFLEXIVA DOS DADOS..... | 95 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 100 |
| REFERÊNCIAS..... | 106 |
| SOBRE O AUTOR | 129 |

APRESENTAÇÃO

Este livro nasce do encontro entre caminhos aparentemente distintos, mas profundamente entrelaçados: o da educação, o da vida no campo, o das tecnologias digitais e o da experiência sensível com os territórios. Nas últimas décadas, a Educação no Campo deixou de ser compreendida apenas como uma modalidade educativa destinada a populações rurais para se afirmar como um campo epistemológico, político e pedagógico próprio, marcado por disputas de sentidos, projetos societários e concepções de desenvolvimento que extrapolam os limites da escola e alcançam a própria organização da vida social.

Como nos lembra Caldart (2012), pensar a Educação no Campo não é adaptar modelos urbanos a realidades rurais, mas reconhecer o campo como espaço de produção de cultura, saberes, identidades e resistências. Trata-se de afirmar o direito das populações camponesas a uma educação que dialogue com seus modos de vida, com suas temporalidades, com suas relações com a terra, o trabalho, a natureza e a coletividade. Nesse sentido, a Educação no Campo não se reduz a uma política pública setorial, mas inscreve-se no conjunto mais amplo das lutas por justiça social, democratização do conhecimento e valorização da diversidade socioterritorial brasileira.

É nesse horizonte que se insere a presente obra. Seu objetivo essencial é compreender de que modo as tecnologias digitais vêm sendo apropriadas no contexto da Educação no Campo, não apenas como ferramentas técnicas, mas como dispositivos simbólicos, culturais e políticos que reconfiguram práticas pedagógicas, relações sociais e modos de aprender e ensinar. Para tanto, este livro mobiliza como eixo teórico a Teoria das Representações Sociais (TRS), conforme formulada por Moscovici (1978) e desenvolvida por autores como Jodelet (2001) e Abric (2001), por compreender que não são apenas os dispositivos tecnológicos que produzem mudanças, mas, sobretudo, os significados que os sujeitos constroem em torno deles.

A TRS permite acessar o universo de crenças, valores, imagens e discursos que professores e estudantes elaboram sobre as tecnologias digitais, revelando tensões, resistências, expectativas e contradições que atravessam o cotidiano escolar no campo. Ao deslocar o foco da análise do objeto técnico para o campo simbólico, este livro busca compreender por que, como e em que condições as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) são aceitas, rejeitadas, ressignificadas ou silenciadas nos espaços educativos rurais.

Entretanto, discutir tecnologias digitais na Educação no Campo exige uma abordagem sensível e contextualizada. A simples introdução de tecnologias não garante a democratização do acesso ao conhecimento, podendo, inclusive, aprofundar desigualdades historicamente constituídas. No campo brasileiro, essas desigualdades se expressam de forma acirrada na precariedade da infraestrutura, na insuficiência de conectividade, na ausência de equipamentos adequados e na fragilidade das políticas de formação docente. Os dados do Censo Escolar e da pesquisa TIC Educação evidenciam que, embora haja avanços na ampliação do acesso à internet nas escolas públicas, persiste um hiato significativo entre conectividade, uso pedagógico efetivo e apropriação crítica das tecnologias.

Nesse cenário, a Educação no Campo aparece não apenas como espaço de carência, mas como território de potência. Esta obra assume que os povos do campo têm o direito de pensar

e construir sua própria educação, articulando saberes tradicionais, práticas culturais e inovação tecnológica de forma situada, crítica e emancipatória. As TDIC, nessa perspectiva, não devem ser impostas como modelos universais e neutros, mas incorporadas como meios para fortalecer o protagonismo das comunidades, ampliar horizontes formativos e favorecer a produção de conhecimentos socialmente referenciados.

A formação docente ocupa, nesse processo, lugar estratégico. Como destaca Chamon (2014), a identidade do professor constrói-se na interseção entre trajetórias pessoais, contextos sociais e práticas formativas. Pensar o professor no campo como mediador entre saberes locais e saberes técnicos implica reconhecer sua centralidade na construção de representações sobre as tecnologias e, conseqüentemente, na forma como estas serão integradas, ou não, ao projeto pedagógico das escolas rurais. Não basta prover equipamentos: é indispensável investir na formação crítica e continuada dos educadores para que possam exercer, de modo consciente e ético, seu papel na educação digital.

Este livro, porém, não nasce apenas de uma inquietação teórica. Ele emerge também de uma trajetória vivida como montanhista, marcada por deslocamentos, experiências e encontros. Encontrei nas montanhas e nos vales não apenas desafios físicos, mas territórios densos de memória, cultura e sociabilidade. As narrativas de infância sobre Darcy Ribeiro e os irmãos Villas-Bôas, as viagens, as escaladas e trilhas e o convívio com comunidades serranas foram lentamente tecendo uma sensibilidade voltada para o saber popular, o patrimônio cultural e as formas não hegemônicas de produção do conhecimento.

Assim, este livro é, ao mesmo tempo, fruto de uma trajetória pessoal e de um esforço acadêmico coletivo. Ele se propõe a dialogar com educadores, pesquisadores, gestores e estudantes interessados em pensar a Educação no Campo para além de estereótipos, romantizações ou soluções tecnicistas. Ao articular TRS, Educação no Campo e TDIC, pretende-se oferecer subsídios teóricos e empíricos para a construção de políticas e práticas educativas que reconheçam o campo como espaço legítimo de produção de conhecimento, cultura e cidadania.

Mais do que responder a perguntas, este livro convida à problematização: que educação queremos para o campo? A serviço de quais projetos societários estão nossas escolhas tecnológicas? De que modo as tecnologias podem contribuir para ampliar, e não restringir, as possibilidades de existência, aprendizagem e participação das populações rurais?

Entre montanhas, saberes e tecnologias, este é, portanto, um convite ao diálogo, à escuta e à construção coletiva de uma Educação no Campo que seja, de fato, equilibrada, sensível e transformadora.

AGRADECIMENTOS

Este livro é fruto de um percurso coletivo, atravessado por escutas, diálogos e compromissos éticos com a Educação no Campo e com os sujeitos que a constroem cotidianamente. Nada do que aqui se apresenta teria sido possível sem o acompanhamento atento, generoso e, intelectualmente, rigoroso dos professores que orientaram e tornaram possível a conclusão desta pesquisa sobre as Representações Sociais de Professores da Educação no Campo sobre Tecnologias Educacionais.

À Profa. Dra. Edna Chamon, minha orientadora, agradeço pela sensibilidade teórica e metodológica, pela escuta cuidadosa e pela presença firme nos momentos decisivos do trabalho. Sua leitura atenta e suas contribuições foram fundamentais para que esta pesquisa alcançasse densidade analítica sem perder o vínculo com a realidade concreta dos sujeitos investigados.

À Profa. Dra. Patrícia Diana Edith Belfort de Souza Camargo Ortiz, referência intelectual ao longo de todo o processo, expressei minha profunda gratidão pela confiança, pelo rigor acadêmico e pelo incentivo permanente à reflexão crítica. Sua condução ética e generosa foi decisiva para a maturação deste trabalho e para a consolidação de suas escolhas teóricas e políticas.

Ao Prof. Dr. André Felipe Costa Santos, meu orientador, agradeço pelas contribuições precisas, pelo olhar interdisciplinar e pelo estímulo constante ao aprofundamento conceitual, especialmente no diálogo entre educação, tecnologia e campo. Sua parceria foi essencial para tensionar, ampliar e qualificar os caminhos desta investigação.

A cada um e cada uma, meu reconhecimento por terem tornado este livro não apenas possível, mas intelectualmente comprometido com uma Educação do Campo, sensível e transformadora.

INTRODUÇÃO

A Educação no Campo, nas últimas décadas, tem sido objeto de amplos debates que transcendem questões meramente estruturais ou operacionais, alcançando discussões mais profundas sobre sua identidade, sentido e papel social. Como destaca Caldart (2012), não se trata de adaptar os modelos urbanos à realidade rural, mas de reconhecer e valorizar as especificidades sociais, econômicas e culturais que compõem o universo das comunidades camponesas. Assim, a Educação no Campo deve ser compreendida em sua singularidade, como expressão dos modos de vida e das lutas históricas que caracterizam o campo brasileiro.

Nesse processo de construção e ressignificação, a Teoria das Representações Sociais (TRS) oferece um importante aporte teórico para a análise das concepções que professores e estudantes elaboram sobre a Educação no Campo. A TRS permite compreender como os sujeitos, a partir de suas experiências e práticas cotidianas, constroem e reproduzem discursos que revelam tensões, resistências e desafios, especialmente diante da presença cada vez mais marcante das tecnologias digitais, que reconfiguram as formas de ensinar, aprender e se comunicar.

Embora a Educação no Campo esteja frequentemente circunscrita ao campo da disputa por políticas públicas, sua constituição está intrinsecamente relacionada às contradições estruturais da questão agrária. Isso inclui os projetos de desenvolvimento rural, os modelos de agricultura e produção predominantes, as matrizes tecnológicas em uso e as formas de organização do trabalho tanto no campo quanto na cidade. Em outras palavras, pensar a Educação no Campo implica inseri-la no conjunto das disputas por projetos societários, o que exige compreender sua dimensão política, pedagógica e epistemológica (Caldart, 2012).

A TRS, conforme elaborada por Moscovici (1978) e aprofundada por autores como Jodelet (2001) e Abric (2001), busca compreender como os sujeitos e grupos constroem significados compartilhados sobre fenômenos sociais. No contexto da educação no campo, essa teoria possibilita a análise das concepções que professores e estudantes têm sobre o acesso e o uso das tecnologias digitais, especialmente em um cenário marcado por desigualdades estruturais (Camacho, 2017). A partir dessa perspectiva, pode-se compreender como as representações sociais da tecnologia influenciam sua aceitação e integração na Educação no Campo.

O avanço das tecnologias digitais tem sido frequentemente apontado como uma solução para os desafios educacionais, promovendo a democratização do acesso ao conhecimento. No entanto, a simples inserção de novas tecnologias não garante a superação das desigualdades educacionais, podendo, inclusive, acentuá-las (Araújo, 2022; Castells, 2005). No contexto da Educação no Campo, essa crítica se intensifica, já que a infraestrutura precária, a falta de formação adequada dos docentes e as dificuldades de acesso à internet representam obstáculos significativos (Caldart, 2009; Alencar, 2010). Assim, a crítica à tecnologia na educação no campo não está na sua existência ou potencial, mas na forma desigual como é implementada e utilizada.

Dessa maneira, a discussão sobre a educação no campo e a TRS fornece um arcabouço analítico relevante para compreender os desafios e as possibilidades da inserção das tecnologias digitais nesse contexto. É imprescindível considerar as especificidades do campo e os significados atribuídos por seus atores para evitar a reprodução de um modelo educacional urbano e excludente (Camacho, 2017). Assim, as tecnologias digitais devem ser incorporadas de maneira crítica e contextualizada, respeitando a diversidade cultural e promovendo uma educação verdadeiramente emancipatória.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) desempenham um papel de destaque na reconfiguração das dinâmicas educacionais contemporâneas, promovendo novas formas de aprendizagem, interação social e experiência cultural. No contexto da educação formal, estruturada por conteúdos previamente delimitados, a presença dessas tecnologias impõe desafios significativos, tanto no que se refere à adaptação curricular quanto à redefinição das metodologias de ensino. Quando se trata da educação voltada às populações do campo, esses desafios se tornam ainda mais complexos, exigindo reflexões aprofundadas sobre as possibilidades e os limites da integração das TDIC ao currículo escolar (Araújo, 2022; Castells, 2005).

Historicamente, as políticas educacionais direcionadas às populações do campo foram marcadas por negligência e omissão, resultando em um déficit estrutural que compromete o acesso, a qualidade e a continuidade dos processos formativos dessas comunidades. A exclusão educacional dos povos do campo reflete um modelo centralizado que desconsidera suas especificidades socioculturais e produtivas. Nesse sentido, a Educação no Campo surge como um movimento de resistência e afirmação de direitos, buscando consolidar práticas pedagógicas que respeitem a identidade e as necessidades dessas populações (Caldart, 2009; Camacho, 2017).

A integração das TDIC na Educação no Campo não deve ser concebida apenas como um instrumento pedagógico, mas como um elemento capaz de fomentar uma aprendizagem contextualizada, crítica e emancipatória. A perspectiva de Arroyo (2011) enfatiza que a Educação no Campo deve garantir o direito dos povos do campo de refletirem e definirem sua própria educação, baseada em suas experiências, cultura e demandas específicas. Essa abordagem crítico-contextual que evidencia desafios, exclusões históricas e desigualdades, vai ao encontro da concepção de Chamon (2014), que propõe a compreensão do campo como a interseção entre territórios materiais e imateriais, ressaltando a necessidade de práticas educativas que dialoguem com essa realidade.

A efetiva implementação das TDIC na Educação no Campo demanda, portanto, a superação de desafios estruturais, como a precariedade da infraestrutura tecnológica, a escassez de equipamentos e a ausência de conexão de qualidade. Além disso, é imprescindível investir na formação docente para o uso dessas tecnologias, garantindo que os educadores tenham domínio técnico e pedagógico para incorporá-las ao ensino de forma significativa e contextualizada (Souza, 2022). Nesse sentido, Arroyo (2007) destaca que as políticas de formação de educadores do campo devem estar alinhadas com uma perspectiva emancipatória, permitindo que os docentes sejam mediadores do conhecimento, capazes de articular saberes tradicionais e inovação tecnológica.

No contexto da relação entre professores e alunos, a TRS se apresenta como uma ferramenta indispensável para compreender como as tecnologias digitais são percebidas e incorporadas ao cotidiano escolar. Segundo Abric (2001) e Jodelet (2001), as representações sociais são construções coletivas que influenciam comportamentos e práticas. No ambiente escolar, essas representações impactam diretamente a forma como educadores e estudantes lidam com as TDIC, determinando o grau de aceitação, resistência ou apropriação dessas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem (Araujo, 2008).

Ao considerar a inserção das TDIC na Educação no Campo, é essencial refletir sobre as relações pedagógicas que emergem desse processo. Conforme apontado por Kenski (2003), a presença de ferramentas digitais no ambiente de ensino modifica as interações entre professores e alunos, exigindo novas estratégias didáticas e metodológicas. Nesse cenário, as tecnologias não devem ser vistas como um fim em si mesmas, mas como meios para potencializar o aprendizado, respeitando os contextos e as especificidades das comunidades rurais.

Diante do exposto, fica evidente que a incorporação das TDIC na Educação no Campo deve contemplar não apenas os aspectos técnicos, mas também os socioculturais e pedagógicos. O desafio reside em construir um modelo educativo que alie inovação tecnológica, valorização dos saberes locais e protagonismo das comunidades, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora (Arroyo, 2017; Castells, 2005). Isto é,

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018, p.9).

Logo, a capacitação do professor é uma questão relevante a ser considerada nesta pesquisa. Chamon (2014) destaca que a formação do educador é um processo de construção contínua, no qual os sujeitos estão em constante mudança e interação dentro de um contexto social específico. Esses processos cumprem um papel decisório na composição da identidade do professor.

Nessa perspectiva, percebe-se que a visão da formação docente como uma prática social tem o potencial de impactar os novos professores, destacando a importância da interação com outros sujeitos e do contexto social na construção da identidade e das representações sobre a formação do professor.

A edificação de concepções igualmente desempenha um papel elementar no modo como os alunos compreendem o mundo e as conexões instituídas. Chamon (2014) destaca que a educação detém o poder da mudança, consentindo que os alunos criem conceitos e promovam mudanças em seu entendimento e autocompreensão. Nesse sentido, é imprescindível que os professores estejam cientes desse poder modificador da educação.

Segundo Kenski (2012), a qualificação dos professores para a inclusão das tecnologias digitais em sala de aula é indispensável, já que os educadores desempenham um papel essencial na promoção de experiências de aprendizagem. Além disso, é imprescindível prover recursos tecnológicos digitais adequados e acesso à internet de qualidade nas escolas do campo com a finalidade de diminuir a lacuna digital e permitir que os alunos se beneficiem integralmente da educação digital (Kenski, 2012).

A inclusão das tecnologias digitais em ambientes educacionais rurais traz oportunidades consideráveis de aprendizado e ampliação de horizontes. Os educadores desempenham um papel decisivo na adoção e incorporação dessas ferramentas, enfrentando os desafios da falta de recursos digitais e resistência à mudança. Entretanto, investir na capacitação dos professores e fornecer infraestrutura tecnológica adequada são passos elementares para promover uma educação inclusiva e igualitária no campo (Lemos, 2018).

Os professores que atuam na educação no campo devem pensar uma educação que tenha como base o campo e da qual participem os trabalhadores rurais e que esteja conectada com as necessidades culturais, humanísticas e sociais da população rural. Contudo, esses professores precisam produzir uma formação que amplie a exposição das pessoas à cultura histórica. Isto coloca grandes desafios à educação rural e à formação de professores associada. Essa possivelmente seja a grande colaboração que a teoria das representações sociais pode conduzir para a discussão sobre a educação no campo e sua formação docente. Ela está interessada no conhecimento do senso comum que circula na comunicação do grupo; os valores, crenças e opiniões desse grupo; dependendo da cultura e identidade do conjunto (Dias, 2016).

De acordo com os dados do Censo Escolar 2023, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Brasil conta com 178,5 mil escolas de educação básica em atividade, totalizando 47,3 milhões de matrículas. Observou-se uma leve redução de 0,16% nas matrículas em relação a 2022, com a rede pública registrando uma diminuição de 500 mil matrículas, enquanto a rede privada apresentou um aumento de 423 matrículas.

Entre 2019 e 2023, houve um avanço significativo na conectividade das escolas públicas: o percentual de instituições com acesso à internet aumentou de 70,4% para 88,5%. No entanto, apenas 62,1% dessas escolas utilizam a internet nos processos de ensino e aprendizagem, indicando que a mera presença de conexão não garante seu uso pedagógico.

A pesquisa TIC Educação 2022, divulgada em setembro de 2023, revelou que, embora 93% das escolas públicas tenham acesso à internet, apenas 58% dispõem de computadores ou tablets conectados para uso dos alunos. Além disso, 75% dos professores apontaram a falta de cursos específicos como um obstáculo para a adoção de tecnologias digitais nas atividades educacionais.

Esses dados evidenciam que, apesar dos avanços na infraestrutura tecnológica, ainda há desafios significativos na integração efetiva das tecnologias digitais no ambiente escolar, especialmente nas áreas rurais. A falta de dispositivos adequados e a necessidade de formação contínua para os docentes são barreiras que precisam ser superadas para garantir uma educação de qualidade e equitativa em todo o país.

Quadro 1: Total de escolas públicas no Brasil, destacando aquelas sem acesso à internet, sem laboratório de informática e sem energia.

| | ESCOLAS | SEM INTERNET | SEM LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA | SEM ENERGIA |
|-------------------------|---------|--------------|--------------------------------|-------------|
| Total | 138.355 | 8.365 | 96.192 | 3.031 |
| Áreas Rurais | 52.122 | 7.303 | - | - |
| Áreas Urbanas | 86.233 | 1.062 | - | - |
| Estudantes sem Internet | - | 439.559 | - | - |
| Docentes sem Internet | - | 32.558 | - | - |

Segundo a pesquisa TIC Educação 2023, divulgada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.Br), em 2023, 64% das escolas no país permitiam o uso de telefones celulares pelos alunos apenas em determinados espaços e horários, enquanto 28% das instituições educacionais proibiam o uso desses dispositivos. Além disso, houve uma redução na proporção de escolas que liberam o acesso ao Wi-Fi para os alunos – de 35% em 2020 para 26% em 2023 – e um aumento naquelas que restringem esse acesso – de 48% para 58% no mesmo período.

Os dados também exibem que 66% dos professores da área urbana apresentaram falta de habilidade para realizar atividades educacionais com os alunos com o uso de tecnologias digitais. No campo, o índice de professores com essas dificuldades aumentou para 76%. Destes professores que apresentaram dificuldades em realizar atividades utilizando as tecnologias digitais, 69% eram professores da rede pública de ensino, seja ela municipal ou estadual.

Ainda de acordo com a pesquisa TIC Educação 2023, a maioria dos professores (93%) usou o smartphone para desenvolver atividades educacionais; 84%, notebook ou laptop; 44%, computador de mesa (desktop); e 11%, tablet. Um a cada quatro professores não tinha um dispositivo de uso exclusivo e precisava compartilhá-lo com outras pessoas da mesma casa. Considerados apenas os professores que lecionam no campo, 12% afirmaram ter utilizado exclusivamente o smartphone.

Nesse contexto, as famílias rurais assumem uma óptica distorcida do mundo contemporâneo, na qual a educação de qualidade só existe na cidade, ou seja, para que a pessoa tenha direito à educação é imprescindível deixar o campo (Camacho, 2017). Segundo Campos (2023), essa dinâmica cria um ciclo vicioso em que perdura a condição de inferioridade, o qual pode ser descontinuado por meio da implementação de políticas públicas que visem à capacitação de educadores (Campos, 2023).

As motivações que permanecem por trás da luta pela educação no campo são resultados da realidade de exclusão dos povos rurais. A carência de acesso a um ensino que consinta o progresso territorial das comunidades está associada com a história da organização agrária do país, fundamentada no latifúndio e na desterritorialização das populações rurais de sua terra de trabalho.

Para Chamon (2016), ao ultrapassar para o campo os modelos das cidades, ao treinar os professores nos modelos culturais da classe dominante, ao valorizar um determinado

arbitrário cultural em detrimento de outras formas de cultura e conhecimento, o sistema educacional mecanicamente repete as desigualdades sociais e exclui os povos do campo.

A TRS, desenvolvida por Moscovici (Moscovici, 2012), constitui um referencial teórico elementar para a compreensão de como os conhecimentos, saberes, crenças e valores sociais moldam as formas de interação dos sujeitos com as tecnologias digitais no contexto da educação no campo sobre tecnologias educacionais. Essa abordagem destaca que a incorporação das tecnologias digitais não ocorre de maneira neutra ou homogênea, mas é mediada por construções simbólicas e pela bagagem sociocultural dos sujeitos envolvidos no processo educativo (Jodelet, 2001).

Assim, a formação docente no contexto da educação no campo não pode se restringir a uma capacitação instrumental voltada apenas para o domínio técnico de ferramentas digitais. Como destacam Arroyo (2007) e Caldart (2009), é imperativo que esse processo englobe uma reflexão crítica sobre os processos sociais, políticos e cognitivos que permeiam a utilização dessas tecnologias. Nesse sentido, a apropriação pedagógica dos recursos digitais pelos educadores está intrinsecamente vinculada às representações sociais que eles constroem sobre tais instrumentos, conforme fundamentado por Abric (2001) e Jodelet (2001). Essas representações, por sua vez, são moldadas pelas dinâmicas institucionais e pelas políticas educacionais que regulam sua implementação, como discutem Camacho (2017) e Alencar (2010).

A mediação pedagógica em ambientes digitais exige, portanto, uma compreensão das inter-relações entre tecnologia, ensino e aprendizagem, considerando ainda os impactos dessas ferramentas na construção do conhecimento e na formação identitária dos estudantes (Castells, 2005). Como aponta Araújo (2022), o uso de tecnologias na educação no campo deve ser analisado à luz das especificidades territoriais e culturais, evitando-se a reprodução de modelos urbanocêntricos que negligenciam as demandas das comunidades camponesas. Nessa perspectiva, a formação docente deve incorporar abordagens interdisciplinares, capazes de problematizar os efeitos das tecnologias digitais na Educação no Campo e fomentar práticas pedagógicas reflexivas, inclusivas e contextualizadas (Caldart, 2009).

Neste estudo, busca-se compreender como se estabelece a relação entre educadores e educandos no que tange ao uso de tecnologias digitais, investigando sua aplicação em escolas rurais do município de Teresópolis, na região serrana do estado do Rio de Janeiro, Brasil. Partindo da TRS (Moscovici, 2003; Marková, 2017), interessa-nos analisar como professores e alunos significam essas tecnologias, considerando os condicionantes estruturais e simbólicos que influenciam sua adoção. Conforme Chamon (2014), as representações sociais atuam como filtros interpretativos que orientam práticas educativas, sendo fundamental desvelar os sentidos atribuídos às ferramentas digitais em um contexto marcado por desigualdades de acesso e infraestrutura.

RELEVÂNCIA DO ESTUDO / JUSTIFICATIVAS

De acordo com a pesquisa TIC Domicílios 2023, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, 99% dos jovens entre 16 e 24 anos usam a internet regularmente no Brasil. Já entre as pessoas com idade entre 25 e 34 anos, o índice de uso da internet é de 98%. A maior parte dos usuários de internet está concentrada na faixa etária entre 16 e 44 anos (TIC, 2023).

As tecnologias digitais de informação e comunicação são ferramentas que podem oferecer novas oportunidades de aprendizagens aos alunos, facilitando o trabalho do professor através de novos recursos. O uso de novas ferramentas tecnológicas na escola vem se tornando cada vez mais comum, trazendo novas possibilidades de ensino e aprendizagem dos alunos. A utilização dos dados da pesquisa TIC em prol do desenvolvimento educacional requer que a educação se adapte, incorporando as tecnologias digitais como instrumentos pedagógicos que favoreçam a aprendizagem. Nesse sentido, a integração dessas tecnologias ao contexto escolar pode contribuir para a construção de um ensino mais participativo e colaborativo. A adoção de dispositivos móveis, o uso de ambientes virtuais de aprendizagem e a exploração de redes sociais são exemplos de estratégias que ampliam as possibilidades pedagógicas no ambiente escolar. Dessa forma, é indispensável uma abordagem que reconheça a complexidade e a dinamicidade da educação, demonstrando como as tecnologias digitais podem ser utilizadas para potencializar os processos de ensino e aprendizagem, tornando-os mais interativos e alinhados às exigências do avanço tecnológico (Castells, 2005).

A nova realidade das tecnologias digitais, que atinge áreas rurais tem apresentado seu lado solidário com as práticas pedagógicas. Apesar disso também expõe um caráter excludente no que se refere à falta de acesso de estudantes sem condições de adquirir os recursos necessários para se manter dentro dessa nova realidade (Araújo, 2008). Tal circunstância impacta as escolas, devido a oferta seletiva de oportunidades de panoramas atualizados de aprendizagem. As disparidades no acesso à internet, ao letramento digital, aos aparelhos sofisticados e às formações continuadas tem se apresentado como grandes obstáculos para dispersão das novas tecnologias nas áreas rurais, dificultando o aprimoramento da escolarização dos estudantes no campo (Mörschbacher, 2021).

Segundo Munarim (2014), não é apenas levar as tecnologias digitais para as zonas rurais, mas as formas como são pensadas as condições de acesso e apropriação dessas tecnologias nos projetos voltados às escolas. As tecnologias digitais podem ser utilizadas para a promoção da inclusão digital e social nas comunidades rurais, desde que sejam pensadas as condições de acesso e apropriação dessas tecnologias nos projetos voltados às escolas e que vinculem a opção de uso das tecnologias digitais ao contexto de vida de quem nasceu, cresceu e escolheu viver no campo (Munarim, 2014).

Para que as relações entre educador e educando a partir das tecnologias digitais seja possível e benéfica para ambos, se faz necessário a compressão e domínio da mídia que une os dois pontos. De acordo com Moran (2006), os docentes enfrentam dificuldades em dominar as tecnologias, apesar de seus esforços para implementar alterações em seus métodos de ensino, ainda não conseguiram superar abordagens repressivas e repetitivas. O autor salienta a

importância de diversificar as configurações de ensino, realizar atividades variadas e adotar diferentes formas de avaliação. Para Moran (2006), o novo profissional da educação necessita integrar melhor as tecnologias digitais com a afetividade, o humanismo e a ética. Ele deve ser um docente mais criativo, pesquisador, orientador de processos de aprendizagem presencial e a distância. Além disso, deve ser um profissional menos eloquente, menos informador e mais administrador de atividades de pesquisa, experimentação e projetos. Ele deve desenvolver situações instigantes, desafios, solução de problemas e jogos, combinando a flexibilidade dos espaços e tempos individuais com os colaborativos grupais. Em síntese, o professor precisa ser maduro intelectual e emocionalmente, curioso, entusiasmado, aberto, capaz de motivar e dialogar com os alunos. Ele deve ser capaz de transformar o espaço escolar, modificar e inovar o processo de ensino e aprendizagem, além de conhecer e saber utilizar as tecnologias disponíveis (Moran, 2006).

Segundo Alencar (2010), para que a formação de professores contribua para a implementação de uma política educacional para o campo, é necessário que os cursos de formação de professores promovam a harmonia entre os saberes produzidos pelas universidades e os saberes criados pelos professores em suas práticas cotidianas. Isso significa ultrapassar o domínio das disciplinas e da falta de diálogo entre os conhecimentos científicos e cotidiano. Adaptando-se para garantir o direito à educação dos povos do campo por meio da inclusão de conteúdos que valorizem a cultura e a história dessas comunidades, além de abordar temas como a agroecologia e a sustentabilidade. É elementar que os cursos de formação docente sejam concebidos a partir das especificidades do campo, superando modelos homogêneos e descontextualizados que historicamente desconsideram as dinâmicas culturais, econômicas e sociais das populações rurais (Caldart, 2012). A formação dos educadores que atuarão no campo deve, portanto, ser orientada por uma perspectiva crítica, emancipatória e enraizada nas realidades locais, possibilitando a construção de práticas pedagógicas contextualizadas, interdisciplinares e comprometidas com os sujeitos do território. Nesse sentido, torna-se imprescindível que os currículos dos cursos de formação inicial e continuada sejam elaborados de maneira participativa, dialogando com os saberes das comunidades camponesas, dos povos e comunidades tradicionais, e com os movimentos sociais do campo. Como afirma Alencar (2010), os processos formativos devem incorporar as vozes e experiências desses sujeitos históricos, reconhecendo-os não apenas como destinatários da ação educativa, mas como produtores de conhecimento e protagonistas da construção de uma escola do/no campo com identidade própria.

A construção curricular, portanto, não pode se limitar a adaptações pontuais de conteúdos urbanos, mas precisa ser pensada como um processo coletivo de afirmação de um projeto educativo alternativo, que valorize os modos de vida no campo, promova a soberania alimentar, a agroecologia, a memória social e a resistência cultural. A formação docente voltada para o campo deve capacitar os educadores a problematizar as relações de poder presentes nas práticas educativas, reconhecer os múltiplos saberes locais e articular tais saberes aos conhecimentos sistematizados, promovendo uma educação comprometida com a justiça social e com a transformação da realidade.

Os alunos, muitas vezes, têm mais acesso às TDIC do que o professor. Essas ferramentas podem confrontar os saberes do professor, propiciando um tensionamento constante de sua prática pedagógica e expondo suas limitações frente às TDIC, levando à perda de poder e ameaçando a hegemonia docente. As relações hierárquicas e assimétricas tão características da educação são colocadas em xeque a partir do surgimento das TDIC, de forma que é possível um aluno ter mais conhecimento sobre a usabilidade de determinadas tecnologias. Dessa forma, a figura do professor como detentor do saber é rechaçada futuro (Anjos et al., 2018, p.31).

A falta de projetos que estabeleçam ações equilibradas na formação de professores e gestores, a criação de recursos educacionais digitais, as mudanças curriculares e a avaliação da aprendizagem, juntamente com a infraestrutura tecnológica necessária para apoiar o uso das tecnologias digitais integradas ao currículo em sala de aula, são questões prementes. Nesse contexto, o estudo do legado do passado em termos de ganhos, dificuldades, erros e desafios pode fornecer bases sólidas para projetar a educação do futuro (Valente et al., 2023).

A Educação no Campo surge como resultado da disputa territorial entre a classe rural e o agronegócio. Associada ao desenvolvimento das áreas rurais. Essa forma de educação requer uma reflexão sobre a construção do conhecimento para promover um projeto verdadeiramente transformador da posição atual (Camacho, 2017). As tecnologias desempenham um papel indispensável na compreensão dos fluxos de informação, conhecimento e poder que permeiam os territórios rurais, podendo ampliar a consciência dos direitos de elaboração de políticas públicas inclusivas e de geração de bem-estar, que abrangem desde o acesso a serviços de saúde e educação até a organização para o desenvolvimento local e regional (Quilião; Santi, 2020).

As tecnologias digitais fazem parte da sociedade como um todo, independentemente da classe social ou origem cultural. Todo cidadão tem o direito de experimentar essas inovações e explorar o potencial das tecnologias, independentemente de viver em áreas urbanas ou rurais. Diante disso, educadores e gestores educacionais demonstram preocupação em implementar políticas públicas que acelerem a chegada da tecnologia às regiões mais distantes dos centros urbanos, promovendo novos métodos de comunicação com o mundo e priorizando o fim do isolamento tecnológico e informacional (Duran, 2008).

É incontestável que os professores tenham conhecimento da realidade do campo e sejam habilitados para superar as desigualdades presentes nessa situação. Nesse sentido, a educação aliada à tecnologia pode cooperar para o desenvolvimento das comunidades rurais, enquanto as leis educacionais devem garantir os direitos já conquistados (Leal; Mengarelli, 2018).

No que diz respeito à oferta de educação básica para o meio rural, os sistemas de ensino devem realizar os ajustes necessários para adequá-la às singularidades da vida no campo e de cada região específica, sendo significativo ressaltar a dimensão e a multiplicidade étnica do nosso país. Segundo Freire (2005), não devemos olhar para uma única "educação no campo",

mas sim "educações nos campos", sendo indispensável pensar a educação a partir das peculiaridades de cada região (Freire, 2005).

Segundo Dourado (2012), no município da região serrana, onde serão realizadas as pesquisas, como Teresópolis, a própria geografia apresenta algumas especificidades na educação das escolas locais. Essas escolas possuem características influenciadas pelo ambiente e pela comunidade local, que estão intimamente ligadas às atividades agrícolas e pecuárias. Portanto, é necessário promover as adaptações necessárias para a melhoria do ensino nesse contexto (Dourado et al., 2012). Assim, a demanda por políticas públicas de Educação no Campo está alinhada à visão do direito à educação como contexto para a concretização de outros direitos. Essa concretização ocorre no espaço público e envolve a edificação de uma proposta curricular contextualizada às questões pertinentes ao campo. Isso fortalece uma pedagogia rural que desafia as concepções culturais arraigadas nas convicções burguesas elitistas, provocando reflexões que buscam espaço e influência para esclarecer o imaginário coletivo sobre as relações existentes entre o campo e a cidade (Viero, 2018). Desse modo, é possível superar a visão do campo como lugar de retrocesso e enxergar a cidade como local de civilização e modernidade (Viero, 2018).

Os estudos foram realizados com educadores e coordenadores de escolas que estão nas áreas rurais do município da região serrana do estado do Rio de Janeiro, Teresópolis, caracterizado por sua importância agrícola para o estado. Situada na região serrana do estado, Teresópolis possui raízes profundas na agricultura e pecuária. A produção de laticínios, frutas, verduras e flores tem contribuído substancialmente para o abastecimento de alimentos não apenas da região, mas também em outras partes do estado (EMBRAPA, 2023).

Fazendo fronteira geográfica com outros municípios da região serrana do estado, estão os municípios de Petrópolis, São José do Vale do Rio Preto, Sumidouro, Nova Friburgo, Cachoeiras de Macacu e Guapimirim também caracterizados por sua importância agrícola para o estado do Rio de Janeiro, está o município de Teresópolis, cravado nas montanhas da Serra do Mar, fazendo parte do Parque Nacional da Serra dos Órgãos. Segundo IBGE (2022) O município de Teresópolis está situado no interior do estado do Rio de Janeiro, Região Sudeste do país. Sua população estimada em 2022 é de 165.123 habitantes. Localizado na Serra Fluminense, pertence à Região Geográfica Intermediária de Petrópolis, e está distante a cerca de 94,3 km a norte da capital do estado. Ocupa uma área de pouco mais de 770 km², sendo aproximadamente 64 km² em área urbana. O município de Teresópolis faz parte do cinturão verde do estado do Rio de Janeiro, sendo responsável pela produção de grande parte dos hortigranjeiros consumidos no estado, atraindo turistas, que visitam as áreas de produção geralmente a partir do mês de outubro. O município é reconhecido também por ser o maior produtor de tangerina no estado, com área cultivada de 456 hectares e produtividade média de 20 toneladas por hectare, centralizados nas localidades de Vale do Cuiabá e Brejal (EMATER-RIO 2020).

No ano de 2021, o município recebeu o título de Capital Estadual da Agricultura Familiar. Dados oficiais coletados pelo Projeto Proteger Teresópolis Rural (2021) evidenciaram o município como o maior produtor de hortaliças no estado do Rio de Janeiro (EMATER-RIO 2017). Em 2018, foi indicado como o 2º maior PIB da Região Serrana e o 1º

colocado no PIB do setor agropecuário (Observatório do Trabalho-RJ 2021- Teresópolis). São 3.492 estabelecimentos entre lavouras permanentes e temporárias e a produção de flores, com 8.094 pessoas lotadas e 4.879 produtores rurais, com uma produção de 160.707 toneladas/ano e faturamento superior a R\$ 178,5 milhões de reais (EMATER-RIO, 2020).

Com uma população urbana de 145.473 (88,81%) e população rural 18.332 (11,18%) segundo IBGE (2022), o município é constituído por 3 distritos: Teresópolis, Nhungaçu (ex-Sebastiana) e Paquequer-Pequeno. Seda a maior parte de sua população concentrada no distrito administrativo, Teresópolis. O município ocupa uma área de pouco mais de 770 km², sendo aproximadamente 64 km² em área urbana, o que coloca somente 8,31% da área total no perímetro urbana e mais de 91,69% de áreas rurais, divididas entre montanhas, florestas de mata atlântica e propriedades rurais. Segundo dados do INEP (2022), o ensino publico do município possui nove escolas estaduais e noventa e dois escolas municipais, sendo que 82,51% das escolas em perímetro urbano e 17,49% em áreas rurais. Devido as poucas escolas em áreas rurais, existe o deslocamento da população do campo para as escolas consideradas em áreas urbanas, localizadas nas periferias do município, atendendo a demanda de alunos do ensino medio (INEP, 2022). Este panorama se reflete nos dados das escolas selecionadas para pesquisa, visto o número de alunos matriculados no ano de 2022 nas duas escolas¹, nos bairros de Venda Nova (A) e Meudon (B), periferias do município de Teresópolis:

Quadro 2: Matrículas na Educação Básica em Teresópolis - 2022

| ESCOLA | ALUNOS | PROFESSORES | LAB. INFORMÁTICA | MODALIDADE | ETAPAS |
|--------|--------|-------------|------------------|---|---------------------------------|
| A | 772 | 42 | 1 | Ensino Regular, Curso Técnico Integrado | Ensino Médio |
| B | 923 | 80 | 1 | Ensino Regular | Ensino Fundamenta, Ensino Médio |

Fonte: Sinopses da educação básica de Teresópolis – INEP 2022²

A escola no campo vem cumprindo seu papel sociocultural ao respeitar as especificidades e as limitações de cada local e de cada família, considerando-se, ainda, a cultura, os modos de vida e os saberes historicamente construídos por cada comunidade. Trata-se de um espaço que vai além da mera transmissão de conteúdos escolares, assumindo a função de valorização das identidades camponesas, dos territórios e das práticas sociais ligadas à terra e ao trabalho. Nesse contexto, torna-se indispensável reconhecer a diversidade existente no meio rural, o que implica em construir propostas pedagógicas que dialoguem com a realidade vivida pelos sujeitos no campo. Para melhor atender essa demanda, compreender as necessidades concretas das escolas, dos professores e dos estudantes configura-se como tarefa cada vez mais urgente e estratégica, sobretudo diante dos desafios impostos pelas políticas públicas

¹ O nome das escolas pesquisadas foi substituído pelos nomes dos bairros onde estão localizadas preservando a identidade das instituições.

² Até o ano de 2019, ano antes da pandemia de COVID-19 que teve início em janeiro de 2020, as escolas pesquisadas passavam de 1000 alunos matriculados, 1007 na escola estadual do bairro Venda Nova e 1013 no bairro de Meudon (INEP, 2019).

educacionais e pelas transformações sociais e tecnológicas contemporâneas. Debater sobre a Educação no Campo na atualidade, buscando permanecer fiel aos seus objetivos e princípios fundantes, exige uma perspectiva de totalidade que integre dimensões pedagógicas, políticas, históricas e culturais. Conforme aponta Caldart (2009), essa compreensão requer um rigor metodológico que permita enxergar a escola não de forma isolada, mas articulada a um projeto de sociedade, a uma leitura crítica da realidade e à construção coletiva do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O CAMPO

Para iniciar as considerações acerca das políticas educacionais para o campo é relevante destacar que, de acordo com Alencar (2010) a construção de uma Política Educacional para o Campo Brasileiro apresenta uma discussão relevante sobre a educação no Brasil, especialmente no que diz respeito à população rural. A autora destaca a importância de se construir uma política educacional específica para o campo, que leve em consideração as particularidades e desafios enfrentados por essa população (Alencar, 2010).

De acordo com o Censo Escolar 2023, um quinto da população do país encontra-se na zona rural, somando aproximadamente 32 milhões de pessoas. A rede de ensino da educação básica possui 178.476 estabelecimentos, sendo que quase 80% são públicos. Ainda, muitas escolas no campo continuam operando com estrutura precária, e metade delas possui apenas uma sala de aula, oferecendo exclusivamente o ensino fundamental de 1º ao 5º ano. São atendidos milhões de estudantes, que representam uma parcela significativa da matrícula nacional, com 60% dos alunos cursando as primeiras séries do ensino fundamental. Em relação à infraestrutura, as escolas rurais ainda estão em desvantagem. Enquanto na área urbana 52,5% dos estabelecimentos de ensino possuem biblioteca ou sala de leitura, essa é a realidade em uma parcela muito menor das escolas do campo. O mesmo cenário se repete quanto a laboratórios de informática, microcomputadores e laboratórios de Ciências, evidenciando um desamparo histórico e a necessidade urgente de mudanças para garantir melhores condições de ensino e aprendizagem.

A mudança de concepção em torno do campo interfere, de forma direta, na concepção de educação para o campo e também para uma concepção de formação de professores que atenda às novas dimensões e princípios que formam a identidade da educação no campo. Assim, em uma síntese dessas relações, podemos delinear as características básicas entre a educação no campo e a educação rural (Alencar, 2010).

O reconhecimento do caráter específico de uma educação voltada para pessoas que vivem no campo é uma temática recente e em ascensão. O sistema capitalista hegemônico aponta para uma educação de caráter instrumental, com foco na exploração do campo e da natureza. Uma proposta contra-hegemônica de Educação do Campo deve apontar para o conhecimento e a transformação da natureza para o bem-estar do ser humano (Dias et al., 2016, p.268).

O contexto histórico-político que levou à discussão sobre a Educação no Campo no Brasil destaca-se pela luta dos movimentos sociais e sindicais, pela garantia de direitos e pela valorização da cultura e identidade dos povos do campo. A partir dessa luta, foi possível avançar na construção de políticas públicas que buscam atender às demandas da população rural, incluindo a educação (Antonio, 2007).

Segundo Arroyo (2007), o treinamento de professores é apontada como um dos grandes desafios para a implementação de uma política educacional para o campo. É essencial que os professores estejam prontos para trabalhar com as particularidades da população rural, valorizando sua cultura e identidade e buscando formas de ensino que sejam adequadas às suas necessidades. Além disso, é relevante que os professores estejam engajados na luta pela garantia de direitos e pela valorização da população rural.

Uma das principais questões abordadas por Arroyo (2007) é a necessidade de se superar o modelo de gestão por projetos de suplência de carências, que muitas vezes é adotado pelos governos para atender às demandas da educação no campo. Esse modelo, segundo o autor, não é suficiente para garantir uma formação de qualidade para os educadores que atuam nesse contexto, pois não leva em consideração as especificidades locais e as lutas dos movimentos sociais.

De acordo com Camacho (2017) os principais desafios enfrentados pela Educação no Campo no Brasil, seriam a falta de infraestrutura adequada, a dificuldade de acesso à educação, a falta de recursos financeiros e a desvalorização da cultura e identidade dos povos no campo. O autor deixa evidente que se faz necessário que esses desafios sejam enfrentados de forma conjunta, por meio da construção de políticas públicas que busquem atender às demandas da população rural e garantir o acesso à educação de qualidade.

Segundo Caldart (2009), o avanço da qualidade na educação no campo, tem a ver com a necessária articulação entre os próprios movimentos sociais, dos movimentos sociais com outras forças, outros sujeitos, materializando um aspecto muitas vezes defendido na opinião de cada movimento, mas difícil de se consolidar, que é a de romper com corporativismos, particularismos e interesses imediatos. Isso implica em outro avanço, que é o de pensar o público recuperando o seu sentido originário de um espaço próprio aos interesses do povo, da maioria da população (Caldart, 2009).

Para Cavalcante (2010), os principais entraves para a implementação da educação no campo no Brasil, incluem a falta de políticas públicas efetivas, a falta de formação adequada para os professores que atuam nas áreas rurais, a falta de infraestrutura nas escolas e a falta de valorização da cultura e das tradições locais. No entanto, a autora também aponta algumas possibilidades para superar esses entraves e melhorar a educação no campo no Brasil. Entre elas, destacam-se a necessidade de políticas públicas que valorizem a cultura e as tradições locais, a formação adequada para os professores que atuam nas áreas rurais, a melhoria da infraestrutura das escolas.

Para Arroyo (2007), é elementar que se reveja o paradigma urbano que muitas vezes é adotado na formação de educadores no campo. É preciso considerar as particularidades culturais e sociais dos povos que vivem no campo, bem como as lutas dos movimentos sociais

que atuam nesse contexto, para garantir uma formação de qualidade e que atenda às demandas locais.

É comum o estereótipo do campo como uma região cultural, econômica e socialmente antiquada e atrasada. Um lugar onde vivem pessoas ainda em estágio de baixo desenvolvimento, não apenas de baixa escolarização, mas sem obrigação de qualquer outra escolarização, em função do tipo de atividade que exercem. A ideia dominante do campo como um espaço privado, sem bens de consumo e recursos tecnológicos é suprimida por essas imagens. O desenvolvimento da cidade permite o consumo imediato de bens, contrastando com a noção de campo. A imagem representativa da cidade incorpora a superioridade, simbolizando a organização social, econômica, política e cultural avançada como o modo social dominante (Dias et al., 2016).

Como apresenta Arroyo (2007, p.158);

Há uma concepção da cidade como o espaço civilizatório por superioridade, de convívio, sociabilidade e socialização, da manifestação da dinâmica política, cultural e educativa. A essa concepção da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas representações que se completam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação.

É imprescindível superar modelos de gestão por projetos de suplência de carências e adotar políticas públicas específicas que garantam o acesso à educação de qualidade para todos os povos que vivem no campo (Arroyo, 2007).

A educação no campo é fruto de um novo projeto de sociedade, fundamentado no conhecimento, apoiado na transformação e preservação do meio ambiente, a fim de obter o pleno desenvolvimento do ser humano e buscar sua libertação e independência. Isto é, “Representa, portanto, mais do que uma alternativa ao modelo capitalista de produção, uma proposta contra-hegemônica para a sociedade”. (Chamon, 2006, p.193).

São diversas as qualidades de potencial e desafios identificados a partir do uso das novas tecnologias da comunicação e informação no campo da educação. Contudo, as considerações dos autores dedicados ao tema se encontram em um argumento central, o de que não é suficiente incorporar novas tecnologias digitais na educação no campo. É necessário pensar além disso em suas utilidades e potenciais para o ensino e aprendizagem daquele contexto, unindo as TDIC à realidade dos alunos de modo a transformar a própria escola (Mörschbacher, 2021).

Ao pensar em uma educação de qualidade no campo, deve-se primeiro considerar as necessidades da própria comunidade, que por sua vez, possui particularidades que precisam de um olhar cuidadoso que colabore para a construção de uma política de educação consistente, que se mantenha firme e alinhada com seus princípios ao longo do tempo.

AS PERSPECTIVAS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

A educação no campo no Brasil ainda enfrenta muitos desafios para garantir uma educação de qualidade para os estudantes. Entre os principais desafios, estão a falta de infraestrutura nas escolas, a falta de formação adequada dos professores e a falta de recursos didáticos que atendam às especificidades do campo (Andrade, 2020).

Lemos (2018) defende que as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) podem ser uma ferramenta importante para superar esses desafios e garantir uma educação mais inclusiva e de qualidade para os estudantes do campo. Segundo a autora, as TDIC podem ser utilizadas para ampliar o acesso à informação, promover a interação entre os estudantes e professores, e estimular a criatividade e a autonomia dos estudantes.

No entanto Lemos (2018), salienta que a simples inclusão das TDIC no currículo escolar não é suficiente para garantir uma educação de qualidade. É preciso que os professores estejam preparados para utilizar essas ferramentas de forma crítica e reflexiva, de modo a promover uma educação que desperte o pensamento crítico e a formação de indivíduos conscientes e participativos.

Segundo o Relatório de Monitoramento Global da Educação realizado pela Unesco, publicado em 6 de julho de 2023 (UNESCO, 2023), cada vez mais, o direito à educação é sinônimo de direito à conectividade adequada. Mas a desigualdade de acesso é um dilema mundial: 40% das escolas primárias (equivalente ao ensino fundamental 1), 50% das escolas de primeiro nível da educação secundária (ensino fundamental 2) e 65% das escolas de segundo nível da educação secundária (ensino médio) estão conectadas à internet. Ou seja, uma grande parte das escolas ainda não tem acesso à internet.

Ainda, segundo relatório, não basta garantir acesso à internet ou a equipamentos de informática, é imprescindível garantir que elas sejam integradas às atividades pedagógicas em alinhamento com as carências e objetivos estabelecidos pelos professores. Devem focar nos resultados e não nos recursos, já que as tecnologias digitais podem ajudar a fortalecer a inclusão, acessibilidade e personalização para alunos com deficiência, na medida em que apartam barreiras de aprendizagem e comunicação. Mas, em muitas regiões, as tecnologias digitais ainda são muito custosas, e por isso se tornam acessíveis a uma minoria (UNESCO, 2023).

Corrêa (2020), ressalta que a inclusão das TDIC no currículo da educação “não” deve ser vista como uma solução mágica para os problemas da educação no campo. É preciso que essa inclusão seja acompanhada de políticas públicas que garantam a infraestrutura necessária para a utilização dessas ferramentas, além de uma formação adequada dos professores e uma reflexão crítica sobre o papel das TDIC na educação.

Segundo Correa (2020), faz-se indispensável uma consideração importante sobre a inclusão das TDIC no currículo da educação e sua relevância na formação crítica dos alunos. O autor salienta a necessidade de políticas públicas que garantam a infraestrutura e a formação adequada dos professores, além de uma reflexão crítica sobre o papel das TDIC na educação.

A inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no contexto da Educação no Campo apresenta desafios estruturais e pedagógicos significativos.

Segundo Araújo (2022), a precariedade da infraestrutura escolar, a deficiência na formação docente para o uso das tecnologias e a escassez de materiais didáticos adequados às especificidades do campo constituem os principais entraves para a efetiva integração das TDIC no currículo escolar.

Nesse sentido, Arroyo (2017) enfatiza que a simples adoção das tecnologias no ambiente escolar não garante, por si só, a melhoria da qualidade educacional. É imprescindível que os docentes estejam preparados para utilizar essas ferramentas de maneira crítica e reflexiva, promovendo um ensino que favoreça o pensamento autônomo e a formação cidadã.

Estudos demonstram que a incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nas práticas pedagógicas tem gerado avanços significativos no processo de ensino-aprendizagem. Pesquisas realizadas por organismos internacionais como a UNESCO (2021), a OCDE (PISA, 2018) e o Banco Mundial (2018) apontam que o uso pedagógico das tecnologias digitais contribui para o aumento da motivação discente, a melhoria na qualidade do ensino e o desenvolvimento de competências relevantes, como a autonomia e o pensamento crítico. No contexto brasileiro, a pesquisa TIC Educação (CGI.br, 2020), com apoio do IBGE, evidencia que escolas que integram de forma planejada as TDIC observam maior engajamento dos estudantes e práticas pedagógicas mais inovadoras e inclusivas. Esses resultados reforçam a importância de se investir não apenas em infraestrutura tecnológica, mas também em formação docente para que a dinâmica de mudança das tecnologias seja plenamente realizado no ambiente escolar. As tecnologias digitais podem ampliar o acesso à informação, dinamizar a interação entre professores e alunos e incentivar a reflexão crítica sobre os conteúdos midiáticos, contribuindo para uma educação mais contextualizada e significativa (Castells, 2005).

De acordo com Jesus (2014), é inegável que a integração das TIC no contexto educacional trouxe benefícios para a educação. No entanto, essas mudanças também criaram muitos desafios para as disciplinas que trabalham nesse campo. Portanto, é cada vez mais necessário investir na formação docente para utilizar de forma efetiva e plena os recursos tecnológicos na prática docente. Trata-se de entender o potencial e as possibilidades que esses recursos oferecem, uma variedade de situações de aprendizagem, que podem ocorrer tanto em espaços presenciais quanto virtuais. Em relação às competências do professor, quanto ao uso do recurso tecnológico na perspectiva da educação, o autor ressalta que é importante pensar em uma formação para além dos saberes e conhecimentos específicos para cada área de conhecimento.

Os professores precisam exercer o papel de mídia-educadores e para isso têm que desenvolver as habilidades e competências necessárias. Entre as competências possíveis destacam-se: analisar o contexto; conhecer métodos de análise e de pesquisa; conhecer as mídias; saber usar e operar as mídias e as tecnologias da informação e comunicação; planejar a intervenção formativa; aprender e ensinar usando ferramentas on-line (Jesus, 2014, p.34).

O avanço das tecnologias digitais tem proporcionado uma conectividade sem precedentes, permitindo mobilidade e acesso à informação em qualquer lugar. No contexto da educação rural, essas ferramentas se tornam aliadas para aprimorar as atividades de ensino, reduzindo barreiras geográficas e promovendo maior integração entre alunos, professores e os conteúdos curriculares. A utilização de mídias digitais possibilita a manutenção da continuidade pedagógica, garantindo que todos os participantes possam acompanhar o desenvolvimento das aulas, independentemente de sua localização.

Nesse cenário, surge a reflexão sobre como essas tecnologias podem potencializar estratégias educacionais, como o sistema de rodízio, permitindo a realização de atividades de forma híbrida, mesclando encontros presenciais com ações mediadas digitalmente. Dessa forma, amplia-se a flexibilidade do ensino, tornando-o mais inclusivo e acessível. Além de sua aplicação prática no cotidiano escolar, o impacto das tecnologias digitais também deve ser analisado em um nível mais profundo, considerando suas implicações culturais e sociais. Afinal, o uso dessas ferramentas não apenas transforma os métodos de ensino e aprendizagem, mas também influencia a forma como a educação é percebida e experienciada pelas comunidades rurais (Casimiro, 2022).

Segundo Lemos (2018), entender as TDIC e o papel delas na sociedade atual e futura para integrá-las à formação do educador do campo é atuar para a construção da autonomia do novo estudante e de sua capacidade transformadora. Ou seja, “Um dos principais aspectos que compreende a leitura do mundo atual, por exemplo, é o desvelamento do caráter de neutralidade com o qual a tecnologia é apresentada à sociedade” (Lemos, 2018, p.24).

De acordo com Castells (2008), a nova realidade das TDIC, por vezes inclusiva, por outras excludente, nos traz problemáticas que articulam a respeito da conexão da sociedade com as novas tecnologias digitais. Estas problemáticas também impactam diretamente as escolas, de modo que geram dúvidas e debates sobre as TDIC aplicadas à educação. Ao mesmo tempo, discute-se letramento digital, desigualdade de acesso à internet e mesmo a oferta de uma formação continuada para os professores das escolas no campo. Quando voltamos nosso foco para a utilização das TDIC, percebe-se que muitos são os avanços necessários para que os alunos das escolas no campo tenham um acesso compatível com o seu contexto e necessidades (Castells, 2008).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

De acordo com Diogo (2016), a formação continuada de professores adota os princípios de marco de partida e de linha de chegada com a aprendizagem sobre os interesses e necessidades dos professores, abordando questões técnicas e pedagógicas, orientando-se pelas práticas e condições seguidas pelos professores e empregando uma abordagem participativa e aberta. O autor destaca que a formação continuada é uma medida importante para que os professores dominem as TDIC. Diogo (2016), menciona que, além das barreiras inerentes à pesquisa e à formação de professores, a compreensão e o uso da teoria da atividade enfrentam desafios cognitivos, epistemológicos, metodológicos e filosóficos. Ainda enfatiza que, para que a formação continuada alcance o objetivo dos professores de integrar as TDIC à

prática docente, o principal problema a ser superado é o descompasso entre o preparo técnico para o uso dos recursos tecnológicos e a capacitação para o uso docente. Além da necessidade de abordar a formação de forma aberta, há a necessidade de utilizar esses recursos, começando e terminando com os interesses, desejos e necessidades dos professores em formação.

A utilização das TDIC na educação no campo pode ser potencializada por meio de estratégias que envolvam a formação continuada de professores e estudantes, a elaboração de materiais didáticos contextualizados com a realidade rural, a ampliação do acesso à internet e a disponibilização de equipamentos tecnológicos nas escolas. Além disso, a integração dessas tecnologias ao cotidiano escolar e às práticas pedagógicas pode contribuir significativamente para a melhoria da qualidade do ensino e para a formação de sujeitos críticos e aptos a utilizar as novas tecnologias de forma emancipadora (Araújo Et Al., 2022; Castells, 2005).

Para que as escolas no campo se diferenciem das instituições urbanas, é elementar que seus objetivos e métodos educacionais estejam alinhados à realidade local, considerando as especificidades da relação entre escola, comunidade e produção rural. Dessa forma, a educação no campo deve ser estruturada de maneira a atender às demandas da população rural e a contribuir para a melhoria da qualidade de vida dessas comunidades. Isso implica reconhecer a diversidade cultural, social e econômica presente nesses territórios, garantindo que os conteúdos escolares dialoguem com o cotidiano dos estudantes e valorizem os saberes locais.

Além disso, a inserção das TDIC, quando efetivada de forma planejada e sustentada por políticas públicas competentes, pode desempenhar um papel terminante nesse processo, possibilitando a qualificação dos docentes e o fortalecimento da aprendizagem dos estudantes (Caldart; Molina, 2011). Para tanto, é indispensável que haja investimentos na infraestrutura tecnológica das escolas, garantindo o acesso à internet e a equipamentos adequados para o uso pedagógico das TDIC. Ao mesmo tempo, a formação continuada dos professores deve ser uma prioridade, de modo que possam explorar essas tecnologias de maneira crítica e contextualizada, promovendo práticas inovadoras que potencializem o ensino e a aprendizagem no campo.

Outro aspecto relevante é a adaptação do ensino às realidades locais, integrando o uso das TDIC a práticas pedagógicas que fortaleçam a autonomia dos estudantes e estimulem a construção coletiva do conhecimento. Como sugestão de apoio, a utilização de metodologias ativas. Estas configuram estratégias de ensino que colocam o estudante como protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, rompendo com o modelo tradicional centrado na transmissão passiva de conteúdos (Moran, 2000). Em vez de apenas receber informações, o aluno é instigado a participar ativamente, refletir, criar, resolver problemas e construir conhecimentos de maneira autônoma e crítica. Conforme Valente (2017), a aprendizagem torna-se mais significativa quando o estudante vivencia, experimenta, discute e aplica os saberes, ao invés de apenas memorizar conteúdos. Entre as práticas mais comuns associadas às metodologias ativas estão a aprendizagem baseada em problemas (PBL), na qual o aluno aprende resolvendo situações-problema reais ou simuladas; a sala de aula invertida (flipped classroom), em que o conteúdo é estudado previamente para que o tempo em sala seja dedicado a debates, projetos e esclarecimentos; a aprendizagem por projetos, em que o conhecimento é

construído mediante o desenvolvimento de atividades práticas; a gamificação, que incorpora elementos de jogos como desafios, pontuações e recompensas para estimular a motivação e o engajamento dos estudantes; e os estudos de caso, que possibilitam a análise e discussão de situações reais para a aplicação prática de conceitos teóricos (Valente, 2017). O objetivo central dessas metodologias, como afirmam Moran (2000) e Valente (2017), é desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais, como pensamento crítico, colaboração, autonomia e criatividade, elementares para a formação integral dos estudantes. Com estas práticas de apoio somadas as novas tecnologias digitais, a educação no campo pode se consolidar como um espaço dinâmico de formação cidadã, contribuindo para a valorização da identidade rural e para a construção de um futuro mais justo e sustentável para essas populações.

Segundo Casimiro (2022), nas últimas décadas tivemos um processo de modernização social marcado pela inclusão cada vez mais acelerada de novas tecnologias digitais, mas não vemos essa modernização chegando às escolas rurais na mesma velocidade.

Nas últimas décadas acompanhamos na sociedade um processo de modernização, marcado pela inserção de novas tecnologias digitais da comunicação e da informação num ritmo cada vez mais acelerado, não vemos essa modernização chegar ao campo e à Escola do Campo no mesmo ritmo, tornando necessária ações e políticas mais eficazes para que ocorra de forma concreta a oferta de uma educação tecnológica nas escolas, principalmente nas escolas do campo, a fim de envolver de forma significativa os educandos, e conduzi-los pelo fantástico mundo do saber, estimulando a preservação e manutenção dos saberes tradicionais e até mesmo usando esses recursos para difundi-los (Casimiro, 2022, p. 104-105).

É relevante que aluno e professor estejam prontos para interagir com base em uma perspectiva aberta de aprendizagem. Assim, pode-se inferir que uma possível solução seria o investimento na formação e capacitação dos professores para lidar com essas tecnologias digitais e promover uma abordagem mais colaborativa e dialógica na relação entre aluno e professor (Parreira et al., 2022).

Mais que inserção de tecnologia nas escolas, o olhar para educação não deve se apoiar somente em ferramentas estatísticas e facilitadoras de conhecimento. Segundo Chamon (2016), compreendemos o saber como uma construção social e histórica e a educação como transmissor desse conhecimento:

A educação é imprescindível ao ser humano visto que não nascemos suficientemente equipados (do ponto de vista genético) para a produção de nossa existência. Não se deve, no entanto, entender educação como mero transporte ou transmissão de conhecimento: ela é, também, produtora de conhecimento (Chamon, 2016, p.187).

Segundo a TRS, todo conhecimento é examinado na experiência social e a representação coletiva é um conjunto de conhecimentos e crenças que tem como principal função transmitir conhecimentos ancestrais e integrar o patrimônio social e cultural além da experiência pessoal (Chamon, 2014).

A modernização tecnológica tem avançado rapidamente na sociedade, mas seu impacto nas escolas do campo ainda é insuficiente. Essa desigualdade compromete a qualidade da educação e reforça a necessidade de políticas competentes para garantir a inclusão digital no meio rural. No entanto, mais do que simplesmente inserir tecnologias nessas escolas, é elementar investir na formação dos professores, permitindo uma abordagem mais colaborativa e dialógica no ensino.

A tecnologia, por si só, não garante um aprendizado significativo. A educação deve ser compreendida como um processo social e histórico, no qual o conhecimento não é apenas transmitido, mas também produzido coletivamente. Assim, qualquer iniciativa de modernização educacional deve respeitar e valorizar os saberes tradicionais, integrando-os às novas ferramentas de ensino. Diante disso, é imprescindível adotar uma perspectiva crítica na implementação da tecnologia na Educação no Campo. O avanço digital deve servir como um meio para potencializar o aprendizado, sem desconsiderar a identidade cultural e os conhecimentos ancestrais dessas comunidades.

Contudo, a modernização tecnológica tem avançado a passos largos nas áreas urbanas, enquanto o impacto nas escolas do campo continua a ser limitado. Essa desigualdade tecnológica, longe de ser um reflexo de atraso, expõe as lacunas de um sistema educacional que não contempla as especificidades do meio rural. Ao invés de garantir o acesso equitativo às tecnologias, o modelo atual de educação, centrado em abordagens uniformes, ignora a necessidade de políticas públicas que considerem a realidade e as necessidades dos estudantes do campo.

Além de garantir a inclusão digital, é indispensável investir na formação contínua dos professores, não apenas em termos técnicos, mas também pedagógicos, para que possam adotar práticas mais colaborativas e dialógicas. A formação de educadores precisa ser um processo dinâmico, que valorize o contexto local e permita aos docentes integrar as tecnologias digitais de forma crítica e contextualizada. Não basta apenas inserir ferramentas digitais; é preciso transformar a forma de ensinar e aprender, respeitando as singularidades do campo e promovendo uma educação que, ao mesmo tempo, seja moderna e profundamente enraizada nas culturas locais.

Nesse sentido, a TRS permite analisar de maneira mais rica a relação entre a proficiência dos alunos e as características específicas no campo. Essa abordagem possibilita uma compreensão aprofundada de como os estudantes percebem e interpretam a educação e a realidade das regiões rurais onde vivem. Dessa forma, a TRS oferece uma visão mais ampla e complexa das representações que os alunos constroem sobre o conhecimento e o processo de aprendizagem, gerando evidências experienciadas que podem ser utilizadas para ajustar e melhorar as práticas pedagógicas. Ao focar na compreensão dos processos cognitivos e sociais que influenciam a aprendizagem, a TRS pode contribuir para uma avaliação mais eficiente, capaz de identificar as áreas de dificuldade e de sucesso dos estudantes. Assim, ao articular os

resultados da TRS com propostas de formação docente, pode-se construir estratégias pedagógicas mais sensíveis às realidades locais, promovendo um ensino mais justo e inclusivo (Marková, 2017). A TRS, quando aplicada, torna-se um instrumento potente para identificar lacunas de aprendizagem e orientar intervenções que considerem tanto as capacidades individuais dos estudantes quanto os desafios estruturais do território onde vivem e aprendem. Dessa forma, a TRS não deve ser vista apenas como uma ferramenta de avaliação, mas como uma aliada na construção de práticas pedagógicas contextualizadas e fundamentadas em evidências. Sua utilização pode contribuir significativamente para a formação crítica dos professores, permitindo-lhes refletir sobre os resultados obtidos pelos estudantes não como um fim em si mesmos, mas como indicadores de processos mais amplos de ensino e aprendizagem. Para tanto, é imprescindível que os docentes sejam capacitados a interpretar e utilizar os dados provenientes da TRS de maneira autônoma e significativa, incorporando essas análises ao planejamento pedagógico cotidiano.

Particularmente no contexto da educação no campo, onde há uma diversidade de ritmos, trajetórias e experiências de vida, a leitura qualitativa dos dados obtidos por meio da TRS pode orientar práticas que respeitem a heterogeneidade dos sujeitos, combatendo a lógica padronizadora que frequentemente desconsidera as especificidades territoriais. A valorização da experiência dos estudantes do campo e o reconhecimento de saberes tradicionais, quando articulados com práticas avaliativas mais refinadas, como as propostas pela TRS (Moscovici, 2012), permitem um ensino mais dialógico, menos excludente e mais comprometido com a justiça social.

TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Neste capítulo, abordaremos a Teoria das Representações Sociais, um campo imprescindível para a compreensão dos processos cognitivos, sociais e culturais que orientam as interações entre os sujeitos e os grupos. A TRS, proposta por Serge Moscovici (1961), constitui um referencial teórico primordial no campo da psicologia social e das Ciências Humanas, compreendendo como os sujeitos e as coletividades constroem, compartilham e comunicam significados sobre o mundo ao seu redor. Além disso, discutiremos as contribuições de Jodelet (2001), que enfatiza a importância das representações sociais como uma forma de conhecimento socialmente compartilhado, com um papel ativo na construção da realidade social e na organização das práticas coletivas. Este capítulo visa, assim, proporcionar uma visão abrangente sobre a TRS, suas origens, seus desenvolvimentos e suas implicações para o entendimento das relações sociais e da construção de significados coletivos.

FUNDAMENTOS DA TRS

Elaborada nos anos 1960 na França por Serge Moscovici (2012), a TRS estuda como o conhecimento prático, ou de senso comum, se produz, se estrutura e se difunde nos diferentes grupos humanos em prol da interpretação das realidades sociais. Segundo Moscovici (2012), as representações sociais são justamente uma forma de conhecimento particular, o saber do

senso comum, cujos conteúdos mostram a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados (Moscovici, 2012). De uma forma mais geral, a TRS é uma teoria interdisciplinar que abrange fenômenos pessoais e sociais, na interseção das ciências sociais e psicológicas. É uma teoria sociológica da psicologia social que se iniciou nos campos da sociologia e da antropologia. A teoria enfoca a construção social e a transmissão do conhecimento por meio da comunicação (Guareschi; Jovchelovich, 2009).

Moscovici introduziu o termo "representações sociais" em seu livro *A Psicanálise, sua imagem e seu público*, no qual ele descreveu essas representações como palavras, gestos e interações quase tangíveis que circulam, se cruzam e se reforçam. (Moscovici, 2012).

A TRS trouxe mudanças significativas para a Psicologia Social, fornecendo novas perspectivas sobre questões relacionadas à cognição, comunicação e conhecimento geral (Chamon, 2007). O conceito de representação social é diretamente influenciado pelo conceito de representações coletivas de Durkheim (2021). Émile Durkheim discutiu em seu livro "Formas básicas de vida religiosa: o sistema totem da Austrália" o conceito de representação coletiva. Publicado pela primeira vez em 1912, Durkheim descreve fenômenos produzidos por comunidades aborígenes australianos, em particular o sistema totêmico. Ao pesquisar as crenças e práticas religiosas dessas sociedades, ele desenvolve a noção de "representações coletivas" (Durkheim, 2021).

De acordo com a Teoria das Representações Sociais, todo conhecimento é validado na experiência social, e as representações coletivas são coleções de saberes e crenças cuja principal função é transmitir saberes ancestrais, incorporando herança social e cultural, além da experiência pessoal. Nessa perspectiva, a individualidade é determinada socialmente, os indivíduos não têm ação direta e as representações coletivas são impostas, estáticas e homogêneas (Chamon, 2014).

Ao contrário de Durkheim, Moscovici entendia que a construção da identidade e da sociedade se transferia por meio da difusão do conhecimento, tendo as pessoas um papel ativo nesse processo, existindo uma conexão dinâmica e interdependente entre os indivíduos e a sociedade. Os indivíduos colaboram para a construção da sociedade e também são afetados por ela. Segundo Moscovici (2012), as representações sociais não são forçosas, mas produzidas (Moscovici, 2012). No contexto das representações sociais, elas podem ser entendidas como saberes socialmente construídos que não apenas orientam a cognição e a comunicação individual e grupal, mas também justificam condutas e escolhas. A linguagem e a comunicação desempenham um papel indispensável na produção e circulação das representações sociais, nos níveis interindividual, institucional e midiático, constituindo as possibilidades e determinantes da representação (Moscovici, 2012).

CONCEITOS DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Segundo Jovchelovitch (2017), as Representações Sociais refere-se tanto a um fenômeno quanto a uma teoria. Esse fenômeno é moldado pelas práticas de determinados grupos em relação aos objetos sociais, enquanto a teoria busca explicar como o conhecimento social é articulado e transformado por meio de processos de comunicação e interação social.

O estudo de uma determinada cultura e sociedade pode ser feito de forma mais completa utilizando a teoria das representações sociais como ferramenta metodológica. A teoria auxilia na compreensão da formação geral das conexões sociais e culturais entre os sujeitos de um grupo, oferecendo assim uma abordagem teórico-metodológica para investigar o impacto significativo da teoria das representações sociais na compreensão das relações sociais e culturais dentro de um grupo humano.

Segundo Jodelet (2001), estamos constantemente em busca de compreender nossa relação com o mundo ao nosso redor. Precisamos nos situar, tanto fisicamente quanto intelectualmente, identificar desafios e encontrar soluções. É nesse processo que construímos representações, pois não reagimos ao mundo apenas por instinto, nem vivemos isolados em um vazio social. Compartilhamos experiências, trocamos percepções e, seja em concordância ou conflito, buscamos interpretar e dar sentido à realidade que nos cerca.

As representações sociais são elementares na nossa vida cotidiana. Elas orientam como nomeamos, definimos e compreendemos os diferentes aspectos do mundo, influenciando nossas interpretações e posicionamentos. Através delas, lidamos tanto com fenômenos diretamente observáveis quanto com aqueles reconstruídos por meio do conhecimento científico. Não à toa, as representações sociais se tornaram um objeto central de estudo nas ciências humanas, dando origem a um campo de pesquisa próprio, com metodologias e conceitos específicos, que dialoga com diversas disciplinas.

Essas representações se manifestam de múltiplas formas: circulam em discursos, estão presentes nas palavras que escolhemos, nas imagens que consumimos e nas mensagens que transmitimos. São cristalizadas em comportamentos, práticas sociais e até mesmo na organização dos espaços ao nosso redor. Basta observar atentamente para perceber como moldam nossas compreensões e interações, tornando-se um elemento essencial na construção do conhecimento e na dinâmica social (Jodelet, 2001).

Para Doise (1990), as representações sociais desempenham um papel imperativo na forma como os sujeitos e grupos interpretam e interagem com a realidade. Elas não são apenas construções individuais, mas emergem das relações sociais e dos contextos históricos e culturais nos quais estão inseridas. Ao longo de seus estudos, Doise argumentou que essas representações são compartilhadas coletivamente e moldam tanto as percepções quanto as práticas sociais. Uma das principais contribuições de Doise para a teoria das representações sociais foi destacar a sua dimensão estrutural e relacional. Para ele, as representações sociais não surgem isoladamente, mas resultam das interações entre diferentes grupos, refletindo disputas de poder, identidades coletivas e contextos ideológicos. Dessa forma, o estudo das representações sociais permite compreender como as relações intergrupais influenciam a construção do conhecimento e a percepção da realidade.

Outro aspecto essencial de sua abordagem foi a análise dos processos de ancoragem e objetificação. A ancoragem refere-se ao mecanismo pelo qual novos conceitos ou informações são assimilados com base em conhecimentos prévios, permitindo que sejam interpretados dentro de uma estrutura já existente. A objetificação, por sua vez, transforma ideias abstratas em imagens concretas e acessíveis, facilitando sua disseminação e fixação no

imaginário coletivo. Esses processos são fundamentais para a internalização e a perpetuação das representações sociais dentro de uma sociedade.

Além disso, Doise (1990), enfatizou a importância de uma perspectiva sociológica e política na análise das representações sociais. Para ele, essas representações não apenas refletem a realidade, mas também desempenham um papel ativo na sua construção. Elas podem reforçar relações de poder estabelecidas ou, ao contrário, servir como instrumentos de resistência e transformação social. Dessa maneira, estudar as representações sociais é imprescindível para compreender fenômenos como preconceito, identidade social e ideologia, pois elas estruturam a forma como os grupos se percebem e se relacionam. Com sua abordagem, Doise ampliou a teoria inicialmente proposta por Serge Moscovici, oferecendo um olhar mais atento às dinâmicas sociais e aos conflitos intergrupais. Seu trabalho demonstrou que as representações sociais não são apenas um produto do pensamento coletivo, mas também influenciam diretamente as práticas sociais e políticas. Assim, seu estudo continua sendo uma referência essencial para compreender a interseção entre cognição social, cultura e relações de poder (Doise, 1990).

Para Jodelet (2001, p. 22), as representações sociais são formas de conhecimento que são socialmente elaboradas e compartilhadas, com o objetivo de orientar as práticas tanto individuais quanto coletivas. Elas não se limitam a representar a realidade, mas têm um papel ativo na construção e na interpretação dessa realidade, servindo como um guia para as ações e interações sociais. De acordo com a autora, essas representações são instrumentos fundamentais para o entendimento do mundo social, uma vez que permitem que os indivíduos se insiram e interajam de maneira estruturada dentro de seus contextos socioculturais. Assim, elas contribuem para a organização do pensamento coletivo e influenciam diretamente as práticas cotidianas dos membros de um grupo, possibilitando a criação de um senso comum compartilhado que orienta as ações dos indivíduos dentro de uma sociedade.

Abric (1996), ao aprofundar os estudos de Serge Moscovici sobre as representações sociais, desenvolveu o modelo estrutural dessas representações, conhecido como a abordagem do núcleo central. Para Abric (1996), as representações sociais são compostas por um núcleo central e uma periferia, sendo que o núcleo central consiste nos elementos mais estáveis e fundamentais de uma representação, enquanto a periferia abrange as ideias mais flexíveis e suscetíveis a mudanças. O núcleo central serve como a base que sustenta a compreensão do fenômeno representado, funcionando como um ponto de referência constante para o grupo. A periferia, por outro lado, está em constante adaptação, refletindo as influências externas e as variações nas experiências individuais ou coletivas. A articulação entre o núcleo central e a periferia das representações sociais permite que essas representações se ajustem às transformações sociais sem perderem sua função de orientação e coesão dentro do grupo.

Portanto, enquanto Jodelet (2001), destaca a capacidade das representações sociais de organizar e orientar as práticas sociais, Abric contribui com uma visão mais detalhada sobre a estrutura dessas representações, oferecendo uma compreensão mais profunda de como elas se constroem e se mantêm ao longo do tempo. Ambas as perspectivas convergem ao enfatizar o papel central das representações sociais na formação de significados compartilhados e na

adaptação dos indivíduos às suas realidades sociais, sendo essenciais para a análise dos processos de comunicação e interação dentro de qualquer grupo social.

Essa abordagem propõe que as representações sociais possuem uma estrutura organizada em dois níveis: o núcleo central e o sistema periférico. O núcleo central é formado por elementos estáveis e fundamentais que dão significado e coerência à representação, sendo compartilhado por um grupo social. Já o sistema periférico é composto por elementos mais flexíveis e adaptáveis, permitindo a integração de novas informações e a adequação às situações cotidianas. Abric também destacou que as representações sociais influenciam as atitudes e os comportamentos, estruturando a forma como os indivíduos interpretam o mundo e interagem com ele. Seu trabalho teve grande impacto nas ciências sociais e na psicologia, sendo aplicado em diversas áreas como educação, saúde, comunicação e relações intergrupais (Abric, 2001).

Ao abordar a maneira como as interpretações coletivas influenciam comportamentos e interações, a TRS destaca que as representações sociais não são apenas construções cognitivas, mas também práticas, organizando e dando sentido ao mundo social. Sua relevância reside na capacidade de analisar como essas representações são moldadas por fatores socioculturais e históricos, refletindo as dinâmicas de poder, identidade e comunicação dentro de uma sociedade. Além disso, a teoria oferece ferramentas para investigar fenômenos como o processo de socialização, a formação de grupos e a constituição da realidade compartilhada, sendo aplicada de forma interdisciplinar em áreas como psicologia, sociologia, educação, comunicação e estudos culturais.

PROCESSOS DE OBJETIVAÇÃO E ANCORAGEM

Os processos de objetivação e ancoragem constituem mecanismos elementares na constituição das representações sociais, conforme articulado por Moscovici (2012). A objetivação é o processo pelo qual elementos abstratos ou desconhecidos, inicialmente desprovidos de uma forma definida ou de um significado socialmente compartilhado, são transformados em objetos concretos e compreensíveis dentro de um determinado contexto social. Esse processo implica na materialização simbólica de conceitos ou fenômenos, tornando-os acessíveis à cognição coletiva e passíveis de integração ao repertório cultural do grupo. A objetivação, portanto, possibilita que o desconhecido se insira na realidade cotidiana dos indivíduos, permitindo sua apropriação e circulação discursiva, o que, por sua vez, facilita a sua construção como um fenômeno reconhecido e convencionalizado. Conforme Chamon (2014, p. 116), “a objetivação é o processo que torna concreto o que é abstrato. Ela substitui o objeto pela sua imagem, a imagem tornando-se o próprio objeto e não mais sua representação. Essa imagem é sempre uma simplificação, necessariamente deformada, do conceito que lhe deu origem.” A objetivação ocorre em três fases: a construção seletiva, a esquematização estruturante e a naturalização, etapas que permitem a organização do novo conhecimento dentro de categorias compreensíveis para o grupo.

A ancoragem, por sua vez, refere-se ao mecanismo cognitivo e simbólico pelo qual novas representações sociais são assimiladas e integradas aos sistemas de crenças preexistentes. Esse processo assegura que as informações novas ou desconcertantes sejam assimiladas de

forma a não gerar dissonância cognitiva ou rupturas com os esquemas de entendimento já consolidados no grupo. Como Chamon (2014, p. 117) afirma, “a ancoragem diz respeito ao enraizamento social da representação. Sua função é de realizar a integração cognitiva do objeto representado em um sistema de pensamento preexistente. Dessa maneira, os novos elementos de conhecimento são colocados numa rede de categorias mais familiares.” A ancoragem opera por meio da associação de novos objetos de conhecimento a categorias previamente estabelecidas, vinculando o novo ao já conhecido e garantindo a continuidade e a estabilidade das representações sociais. Assim, a ancoragem é um processo de adaptação simbólica, no qual a inovação é suavemente incorporada ao sistema representacional coletivo, mantendo a coerência e a homogeneidade do conjunto de significados compartilhados (Mazzotti, 2008). Esse processo envolve, conforme Moscovici (2003), a classificação e nomeação das novas representações, e pode ocorrer de três formas principais: a partir de crenças e valores compartilhados pela sociedade, pelo posicionamento dos sujeitos dentro de um determinado campo social ou pelas relações simbólicas estabelecidas entre grupos.

Ambos os processos, objetivação e ancoragem, desempenham papéis terminantes na constituição, estabilização e modificação das representações sociais, uma vez que permitem que novos conteúdos sejam introduzidos sem desestabilizar o sistema de crenças coletivas.

A objetivação, nesse sentido, deve ser compreendida como um mecanismo que materializa o abstrato, tornando visível e tangível aquilo que, até então, se encontrava na esfera da intangibilidade discursiva ou conceitual. Ela cristaliza conteúdos novos ao transformá-los em imagens, metáforas ou objetos que possam ser facilmente comunicados e apreendidos no cotidiano dos sujeitos. Já a ancoragem consiste na reinterpretação do novo à luz do já conhecido, o que implica sua inserção em um sistema de categorias e valores previamente instituído. Ambos os processos, em permanente interação dialética, possibilitam a atualização e a continuidade dos sistemas de conhecimento socialmente elaborados e partilhados.

A TRS, nesse escopo, vai além da mera descrição das crenças coletivas. Ela incide criticamente sobre os modos pelos quais o saber se organiza e circula na vida social, constituindo uma epistemologia sensível à historicidade, à linguagem e à práxis dos sujeitos. Em sua perspectiva estrutural, conforme desenvolvida por Abric (2001), evidencia-se que as representações sociais possuem um núcleo central resistente à mudança, em torno do qual se articulam elementos periféricos mais flexíveis e suscetíveis às transformações contextuais. Esse modelo estrutural contribui sobremaneira para a compreensão da complexidade do processo representacional, ao articular estabilidade e mudança, tradição e inovação, coerência interna e adaptação externa.

No campo educacional, especialmente no contexto das lutas por uma Educação no Campo, como evidenciado nas obras de Arroyo (2007) e Caldart (2009), a TRS emerge como uma ferramenta analítica de particular relevância. Através dela, torna-se possível apreender como os sujeitos do campo constroem sentidos sobre a escola, o saber, a tecnologia e a política educacional, tendo como pano de fundo suas histórias de vida, seus territórios e suas práticas socioculturais.

Nesse cenário, ganha especial relevo a articulação entre representação social e tecnologia. A pesquisa de Araújo et al. (2022), realizada na região canavieira da Mata Sul de

Pernambuco durante a pandemia de Covid-19, ilustra como as tecnologias, enquanto foram vistas como solução emergencial para a continuidade do ensino, revelaram profundas desigualdades estruturais e simbólicas na sua apropriação por sujeitos do campo. A ancoragem das novas tecnologias digitais em sistemas representacionais historicamente forjados, que muitas vezes associam o mundo digital à lógica urbana e excludente, limita suas possibilidades de apropriação crítica e emancipatória. Essa constatação exige uma reflexão rigorosa sobre os modos pelos quais o discurso tecnológico é representado e reapropriado em contextos de vulnerabilidade social, evidenciando a urgência de políticas educativas enraizadas nos saberes e necessidades das populações no campo.

A TRS, assim, nos convoca a compreender que o conhecimento não é um dado neutro, mas sim uma construção coletiva, marcada por relações de poder, disputas de sentido e dinâmicas de reconhecimento e invisibilização. Como argumenta Marková (2017), as representações sociais não são meras imagens mentais ou crenças isoladas, mas sim formas de conhecimento socialmente produzidas que participam da construção dos mundos de vida dos sujeitos. Tal compreensão se aproxima de uma ontologia do cotidiano que reivindica o pluralismo epistêmico, e que desafia as formas hegemônicas de produzir e validar saberes no espaço escolar e acadêmico.

Logo, torna-se possível articular o pensamento de Moscovici (2003) com as formulações de autores como Jodelet (2001), para os quais as representações sociais devem ser compreendidas enquanto fenômenos intersubjetivos que não apenas refletem a realidade social, mas também a constituem. Isso implica reconhecer que as imagens sociais de escola, campo, professor e aluno não estão dissociadas das experiências históricas e afetivas que atravessam os sujeitos, e que a transformação dessas imagens é, por conseguinte, um ato político. Como propõe Camacho (2017), a educação no campo permanece em disputa, e as representações que circulam sobre ela, muitas vezes carregadas de estigmas e silenciamentos, revelam os embates simbólicos que estruturam essa disputa.

Por fim, o aporte teórico da TRS oferece um instrumental robusto para problematizar a relação entre cultura, memória e identidade, em especial quando se trata de pensar a educação em contextos historicamente marginalizados. Ele permite mapear os itinerários simbólicos que conformam as práticas pedagógicas, as formas de pertencimento e os discursos que legitimam ou negam o direito à educação plena. Como analisa Castells (2005), a sociedade contemporânea é atravessada por fluxos de informação que transformam a forma como os sujeitos se comunicam e se organizam, e isso exige, mais do que nunca, a compreensão das mediações simbólicas que estruturam nossa convivência. Dessa forma, os processos de objetivação e ancoragem, ao estruturarem as representações sociais, se apresentam como elementos centrais para a análise crítica das práticas educativas, das políticas públicas e das relações sociais no campo da educação. Longe de serem meros dispositivos descritivos, esses conceitos nos permitem adentrar as camadas profundas da tessitura simbólica que organiza o mundo social, oferecendo possibilidades para sua transformação a partir de uma atuação comprometida com a justiça social e o reconhecimento da diversidade.

FUNÇÕES DA TRS

Segundo Moscovici, as representações sociais desempenham uma função fundamental ao simplificar a comunicação e a adaptação dos indivíduos ao meio social. Elas possibilitam que os membros de uma sociedade compreendam o mundo ao seu redor e interajam com ele de maneira mais eficiente, criando uma base comum de conhecimento que orienta o discernimento, a interpretação e a ação. Moscovici (2003) assegura que essas representações funcionam como “pontes” entre o conhecimento científico e o senso comum, permitindo que ideias complexas se tornem mais acessíveis a um público amplo, sem a necessidade de um aprofundamento técnico. Nesse sentido, as representações sociais não só tornam o conhecimento mais acessível, mas também facilitam sua circulação entre diferentes segmentos da sociedade, promovendo uma comunicação mais fluida e uma adaptação mais ágil às transformações sociais.

De acordo com Abric (1996), as representações sociais têm uma função de legitimação, pois ajudam a dar sentido ao mundo social e a justificar o status quo. Elas fornecem explicações para as normas, valores e práticas sociais existentes, consolidando as estruturas de poder vigentes e favorecendo a manutenção da ordem social. As representações sociais, ao promoverem a homogeneidade dentro dos grupos, criam coesão, o que facilita a convivência e a interação entre seus membros. No entanto, como destaca o autor, elas também têm um potencial de subversão, podendo ser usadas para desafiar o status quo e contestar as estruturas de poder dominantes, dependendo do contexto social e político. Assim, as representações sociais possuem uma função ambígua, podendo tanto reforçar como transformar as relações de poder, dependendo da forma como são compartilhadas e reinterpretadas por diferentes grupos sociais.

Além disso, as funções das representações sociais não se restringem à adaptação e justificação social. Elas desempenham um papel categórico na construção da identidade social e na delimitação das fronteiras entre os grupos. Como instrumento de comunicação, as representações sociais ajudam a definir o “nós” e o “eles”, criando uma base para a coesão interna e, simultaneamente, para a diferenciação em relação aos outros grupos sociais. Jodelet (2001) define as representações sociais como “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade a um conjunto social”. Esse processo de categorização é essencial para a formação das identidades coletivas, que influenciam a maneira como os indivíduos se percebem e se posicionam dentro do contexto social mais amplo. As representações sociais não apenas ajudam os grupos a manterem sua coesão, mas também a construírem narrativas e símbolos que os distinguem, delineando uma visão particular da realidade e justificando suas práticas e valores.

Por sua vez, Doise (2003) argumenta que as representações sociais “são princípios geradores das tomadas de posição ligadas a inserções específicas num conjunto de relações sociais e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações”. Dessa forma, as representações sociais são essenciais para entender como os indivíduos e os grupos sociais se orientam, se adaptam e interagem com o mundo. Elas oferecem explicações para as práticas

sociais cotidianas e para a construção de significados compartilhados, sendo, portanto, fundamentais para o entendimento das dinâmicas sociais. Elas não apenas moldam o comportamento coletivo, mas também influenciam as atitudes, crenças e valores que sustentam a organização social, tornando-se um elemento central na análise das relações entre indivíduos, grupos e estruturas sociais.

As representações sociais, além de orientarem a adaptação e justificação dos indivíduos em relação ao seu meio social, também desempenham um papel significativo na construção e na transformação das realidades sociais. Elas são fundamentais para a estruturação das interações sociais e para a dinâmica de poder dentro de uma sociedade. A maneira como os grupos sociais utilizam as representações sociais para se posicionarem e interagirem reflete diretamente os processos simbólicos que permeiam as relações interpessoais e coletivas. Como expõe Doise (2001, p. 193), “as representações sociais são princípios geradores das tomadas de posição ligadas a inserções específicas num conjunto de relações sociais e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações”. Essa afirmação reforça o papel das representações como organizadoras da dinâmica social, influenciando não apenas a forma como os indivíduos se posicionam frente ao mundo, mas também como esses posicionamentos moldam a realidade social em que vivem.

A construção de identidades coletivas é outro aspecto essencial das representações sociais. Ao definir as fronteiras entre os grupos, elas criam espaços de pertencimento, onde os indivíduos podem se reconhecer como parte de um coletivo, compartilhando não apenas valores e crenças, mas também um conjunto de significados que conferem sentido às suas vidas e práticas. Esse processo é especialmente importante em sociedades marcadas pela diversidade cultural e social, onde as representações sociais funcionam como um mecanismo de integração e de distinção entre grupos. Jodelet (2001) observa que as representações sociais são “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade a um conjunto social”, o que implica que elas são, ao mesmo tempo, um produto da interação social e uma ferramenta para construir e reforçar a coesão dentro dos grupos.

Além disso, as representações sociais têm uma dimensão dinâmica, uma vez que estão em constante evolução e adaptação ao longo do tempo. As mudanças nas condições sociais, culturais, políticas e econômicas podem influenciar a forma como as representações sociais são construídas e reinterpretadas pelos indivíduos e grupos. As representações sociais não são estáticas; elas se transformam à medida que novos elementos de conhecimento são incorporados e reinterpretados dentro dos sistemas de crenças preexistentes. Como destaca Abric (1996), essas representações operam como um “sistema interpretativo da realidade que rege as relações dos indivíduos no seu contexto físico e social e determina os comportamentos ou práticas.” Essa flexibilidade das representações sociais permite que elas se ajustem às mudanças da realidade social, refletindo as transformações e os desafios enfrentados pelos indivíduos e grupos.

Por fim, a compreensão das representações sociais é fundamental para entender os processos de comunicação, adaptação e mudança nas sociedades contemporâneas. Elas fornecem a base para a construção de significados compartilhados que orientam a ação social,

permitindo que os indivíduos interajam de forma mais produtiva em um mundo complexo e interconectado. Moscovici (2003), ao destacar a função das representações sociais como pontes entre o conhecimento científico e o senso comum, sublinha a importância dessas representações para facilitar a comunicação entre diferentes esferas de conhecimento e para promover a compreensão mútua em contextos de diversidade cultural e social.

Portanto, ao integrar essas diferentes dimensões, adaptação, legitimação, construção de identidade e transformação simbólica, as representações sociais desempenham um papel central na organização das sociedades e na orientação das relações sociais. Elas são, em última análise, um reflexo dos processos sociais e culturais em curso, sendo essenciais para a construção de significados compartilhados e para a manutenção da ordem social, ao mesmo tempo que oferecem possibilidades de contestação e transformação.

ABORDAGENS/ESCOLAS DOS ESTUDOS EM TRS

As abordagens dos estudos em Teoria das Representações Sociais (TRS) refletem uma diversidade de perspectivas sobre como as representações sociais se formam, se estruturam e como afetam os indivíduos e as coletividades. Serge Moscovici, um dos principais pioneiros no campo, introduziu uma abordagem processual que concebe as representações sociais como produtos de um processo dinâmico. Segundo Moscovici (2003), as representações não são construções cognitivas fixas, mas processos interativos e contínuos, resultantes das interações entre indivíduos e suas práticas sociais e culturais. Esse processo de formação e transformação das representações é alimentado pelas trocas comunicativas e pela interação com o meio social, o que confere às representações um caráter adaptativo e funcional, ajudando os indivíduos a organizar e interpretar o mundo ao seu redor.

Abric (2001), por sua vez, contribui com uma perspectiva estrutural, que busca identificar e analisar as diferentes dimensões das representações sociais, focando na maneira como elas se organizam. Para Abric, as representações sociais possuem uma estrutura composta por um núcleo central e uma periferia. O núcleo é formado por elementos centrais, compartilhados e consensuais dentro de um grupo social, enquanto a periferia é mais flexível e sujeita a modificações, refletindo a diversidade de experiências e contextos. Essa abordagem busca compreender como as representações são estabilizadas em torno de certos pontos centrais e como as variações na periferia podem ocorrer conforme as influências sociais e individuais.

Marková (2003), ao integrar os modelos de Moscovici, apresenta uma abordagem dialógica processual, que coloca ênfase na interação entre os indivíduos no processo de formação das representações sociais. Para Marková, (2003), as representações não se formam apenas a partir de um nível individual ou coletivo, mas emergem de um processo contínuo de negociação e comunicação entre as pessoas. O diálogo e o confronto de diferentes perspectivas são essenciais para a construção e modificação das representações sociais, o que reflete um entendimento de que essas representações não são imutáveis, mas sim construídas e reconstruídas ao longo do tempo, com base nas práticas comunicativas e nas interações sociais.

A abordagem societal, desenvolvida por Doise (1990), propõe um deslocamento analítico das representações sociais para um campo mais amplo, considerando as estruturas sociais e as relações de poder que as permeiam. O autor enfatiza que as representações não são neutras ou meramente reflexivas, mas sim produtos das dinâmicas de dominação e resistência que caracterizam os contextos sociais. Sua análise aponta como tais representações podem tanto reforçar quanto desafiar as hierarquias existentes, revelando seu papel ativo na conformação das ideologias e das práticas sociais (Doise, 1990).

Por outro lado, Jodelet (1989) oferece uma leitura mais cultural e contextual das representações sociais, destacando que estas estão imbricadas em processos históricos e simbólicos específicos. Sua perspectiva sugere que as representações não emergem espontaneamente, mas são construídas e reconstruídas a partir de tradições discursivas, experiências coletivas e mecanismos institucionais. Dessa forma, a abordagem societal não apenas considera os efeitos das representações nas interações individuais e grupais, mas também suas implicações estruturais e políticas, que operam na manutenção ou transformação dos discursos hegemônicos.

A complementaridade dessas abordagens possibilita uma compreensão mais ampla e crítica das representações sociais, transcendendo análises reducionistas ou meramente descritivas. No entanto, é necessário reconhecer que ambas as perspectivas enfrentam desafios epistemológicos e metodológicos. A abordagem de Doise (1990), ao privilegiar a dimensão macroestrutural, pode por vezes minimizar a agência dos sujeitos na produção e ressignificação das representações. Por sua vez, a ênfase de Jodelet (1989), no aspecto cultural e contextual pode correr o risco de obscurecer as contradições inerentes aos processos de reprodução e contestação das estruturas sociais.

Assim, uma análise crítica das representações sociais exige uma articulação dialética entre essas perspectivas, considerando tanto os processos de interação e negociação simbólica quanto as determinações estruturais mais amplas. Somente ao integrar essas dimensões será possível compreender de maneira mais aprofundada como as representações se formam, se transformam e impactam as práticas sociais, culturais e políticas. Dessa forma, a abordagem societal e a perspectiva cultural de Jodelet (1989), longe de serem excludentes, devem ser vistas como instâncias analíticas que, em conjunto, proporcionam uma visão mais complexa e dinâmica das representações sociais na contemporaneidade.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES

No estudo em questão, das tecnologias digitais na educação no campo e as relações educadores e educando quanto ao seu uso, de acordo com Domingos (2018), a TRS pode potencializar o impacto da pesquisa educacional sobre a prática educativa, ao privilegiar a abordagem psicossocial e preencher as lacunas existentes nos estudos em educação, entre sujeito e sociedade (Domingos, 2018).

As uso da TRS permite olhar a Educação no Campo como atividade humana socialmente gerada, dando voz aos grupos que se dedicam a Educação no Campo, alunos, professores e coletivos do campo.

O uso da TRS permite ainda responder a uma das críticas que frequentemente é dirigida aos trabalhos de caráter sociológico, que é a de não atentar para a diversidade do sistema de ensino, com variações no modo de organização da escola, nos princípios pedagógicos adotados, nos critérios de avaliação. O estudo das RS possibilita adentrar nos grupos, nas famílias, nas salas de aula, levando em conta tal diversidade (Dias et al., 2016, p.270).

Nos dias atuais, tem-se a impressão de não mais haver instituição social que esteja fora do alcance dos efeitos produzidos pelas TDIC. Suas impressões digitais estão marcadas em todos os lugares; residem diferentes espaços e se objetivam, material e simbolicamente, na sociedade e nas representações sociais que circulam no campo social (Abdalla et al., 2010).

Assim, quando Moscovici (2012) analisa a cibernética, parece que ela anuncia um novo tipo de ciência que une diferentes campos do conhecimento e reúne pesquisadores das ciências naturais e das humanidades, assumindo que esse recurso é quase onipresente em escala global. Esse estudo o levaria ao aperfeiçoamento do conhecimento sobre a teoria da informação e da comunicação, aproximando-o, dessa forma, da ideia de representação social (Abdalla et al., 2010).

Moscovici também destaca a importância dos processos de ancoragem e objetivação na formação das representações sociais. A ancoragem refere-se à ligação das representações a conceitos e ideias existentes no sistema cultural e simbólico de uma sociedade. No caso da dicotomia entre escola do campo e escola urbana, as representações podem ser ancoradas em estereótipos, imagens culturais ou valores associados à vida rural e urbana (Moscovici, 2003).

As representações sociais da escola no campo e da escola urbana podem ser objetivadas em políticas educacionais específicas, estratégias de ensino, currículos diferenciados e infraestruturas adaptadas às necessidades desses contextos (Moscovici, 2003).

A abordagem de Moscovici, fundamentada na Teoria das Representações Sociais, contribui para compreender como as representações sociais moldam a compreensão e a interpretação da dicotomia entre escola do campo e escola urbana, influenciando a forma como esses contextos são valorizados, compreendidos e abordados no sistema educacional. Ao considerar as ideias de Moscovici, é possível analisar como as representações sociais dessas realidades educacionais são construídas, compartilhadas e objetivadas, contribuindo para a compreensão mais ampla das dinâmicas envolvidas nessa dicotomia (Moscovici, 2003).

A objetivação, por sua vez, diz respeito à transformação das representações sociais em objetos concretos, como discursos, práticas e instituições. No contexto educacional, as representações sociais da escola no campo e da escola urbana podem ser objetivadas em políticas educacionais específicas, estratégias de ensino, currículos diferenciados e infraestruturas adaptadas às necessidades desses contextos.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) ultrapassa as fronteiras disciplinares, compondo uma forma de conhecimento psicossocial particular, e por isso, nesta pesquisa se torna uma ferramenta norteadora para busca de resultados, visto as diferentes compreensões da educação no campo e suas necessidades para atender alunos e professores.

No contexto da educação no campo, essa abordagem revela-se fundamental para explorar as experiências e identidades dos educadores e alunos em ambientes rurais, onde as representações sociais desempenham um papel decisivo na construção do saber e na formação de práticas educativas.

Chamon (2014) destaca que a educação no campo, ao incorporar as especificidades culturais e sociais das comunidades rurais, deve levar em consideração as representações sociais que esses grupos desenvolvem. Essas representações não são apenas reflexos de realidades externas, mas sim construções dinâmicas que influenciam como os indivíduos se relacionam com a educação, a cultura e a tecnologia. Para Chamon (2014), compreender essas representações é essencial para promover uma educação que respeite e valorize a identidade dos estudantes e as particularidades do ambiente rural.

A formação docente, conforme proposta por Chamon (2014), também é profundamente afetada por essas representações sociais. Os professores em formação trazem consigo um conjunto de crenças e valores que moldam sua identidade profissional e suas práticas pedagógicas. A construção da identidade docente não ocorre de forma isolada, mas em interação constante com as representações sociais que permeiam a comunidade escolar e a sociedade em geral. As dimensões da educação no campo não podem ser dissociadas das representações sociais que circulam nesse contexto. Essas dimensões envolvem não apenas o conteúdo curricular, mas também as metodologias de ensino que valorizam as práticas locais e o saber tradicional. Assim, a educação no campo deve ser entendida como um processo de construção conjunta de conhecimento, em que as representações sociais desempenham um papel mediador na relação entre o saber acadêmico e as experiências de vida dos alunos.

Além disso, Chamon (2014) aponta que as representações sociais da formação docente são fundamentais para entender como estudantes e professores percebem o seu papel e a importância da educação no contexto rural. Este discernimento está intrinsecamente ligada às experiências vividas por esses indivíduos e às interações que estabelecem com a comunidade e com o meio ambiente. Logo, ao abordar a formação docente e a educação no campo, é imprescindível considerar as representações sociais como elementos centrais que orientam a prática pedagógica e a construção de identidades.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) oferece uma abordagem abrangente e enriquecedora para a análise das dinâmicas entre educação e sociedade no contexto rural. Ao considerar as especificidades das comunidades do campo, bem como as identidades, valores e percepções de educadores e estudantes, essa perspectiva teórica se revela essencial para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis e alinhadas às realidades locais.

Nesse sentido, a TRS possibilita compreender como os significados atribuídos à educação são construídos, compartilhados e ressignificados dentro dessas comunidades, influenciando diretamente a forma como o ensino e a aprendizagem ocorrem. Ao reconhecer e valorizar a diversidade cultural, social e econômica presente no meio rural, essa abordagem favorece o desenvolvimento de estratégias educacionais que respeitem os saberes locais e promovam a participação ativa da comunidade no processo educativo.

Assim, uma educação no campo embasada na compreensão das representações sociais pode se tornar um espaço de transformação e fortalecimento das identidades coletivas.

Essa perspectiva não apenas amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento, mas também fomenta o empoderamento das populações rurais, incentivando sua autonomia e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e equitativa.

METODO

A pesquisa tem como propósito analisar as representações sociais dos professores que atuam na Educação no Campo acerca do uso das tecnologias digitais na educação. Para isso, busca-se: identificar os processos de formação e capacitação desses docentes no que se refere à utilização das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, especialmente aquelas voltadas à contestação do modelo educacional urbanocêntrico e generalista; e compreender como se estabelecem as relações sociais entre professores e alunos no uso das tecnologias digitais em sala de aula, considerando as especificidades do contexto rural, bem como os aspectos sociais, culturais e subjetivos que envolvem crenças, saberes e comportamentos dos sujeitos participantes. A pesquisa fundamenta-se no referencial teórico das representações sociais, conforme discutidas por Jodelet (2001), compreendidas como construções coletivas que orientam a forma como os indivíduos percebem, interpretam e interagem com o mundo.

TIPO DE PESQUISA

A classificação da pesquisa pode ser realizada a partir de diferentes critérios, incluindo objetivos, métodos e procedimentos técnicos. No contexto desta investigação, que abrange a observação e a coleta de dados relacionados às características e fatos em suas formas espontâneas (Markoni; Lakatos, 2003), a pesquisa é caracterizada como exploratória. Essa abordagem revela-se elementar para a construção de uma análise sistemática do tema da educação tecnológica no campo, favorecendo a interpretação crítica das dinâmicas e dos desafios que permeiam esse contexto.

A pesquisa exploratória é especialmente útil, pois possibilita ao pesquisador aprofundar-se no universo contextual do objeto de estudo. Ao reunir informações relevantes, essa abordagem não apenas enriquece a compreensão das questões investigadas, mas também orienta a formulação de hipóteses. Nesse sentido, ela desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento, oferecendo uma base sólida para o futuro e contribuindo para o avanço das investigações acadêmicas e práticas na área da educação tecnológica.

Para a realização deste estudo, adotaremos uma epistemologia qualitativa, que se caracteriza por sua capacidade de análise teórica social e os aspectos subjetivos do comportamento humano. Essa abordagem se destaca ao lidar com questões que não podem ser quantificadas por meio de equações ou estatísticas (Moura, 2005). Uma pesquisa qualitativa permite um mergulho profundo nas compreensões, significados e representações sociais que emergem no contexto da educação no campo, refletindo a complexidade e a diversidade das experiências dos indivíduos envolvidos.

As representações sociais, conforme discutidas por Jodelet (2001), são construções coletivas que moldam a forma como os indivíduos percebem e interagem com o mundo. Elas funcionam como um sistema de conhecimentos e práticas que são compartilhados dentro de

um grupo social, influenciando comportamentos, atitudes e a construção de identidades. No contexto da educação tecnológica no campo, essas representações podem abranger as percepções sobre a relevância da tecnologia, o acesso a recursos educacionais e a valorização do conhecimento local.

A análise das representações sociais é determinante para entender como os indivíduos no campo interpretam e significam a educação tecnológica. Jodelet (2001) enfatiza que as representações sociais não são meros reflexos da realidade, mas sim construções dinâmicas que interagem com as experiências e o contexto sociocultural dos indivíduos. Essa perspectiva nos permitirá explorar como as comunidades rurais constroem seu conhecimento sobre a tecnologia, como percebem sua utilidade e quais barreiras enfrentam na sua adoção.

Além disso, Jodelet e Moscovici (1989) apontam que as representações sociais têm um papel contribui na formação de atitudes e comportamentos em relação às características sociais, e essa influência é particularmente significativa em contextos onde a tecnologia pode ser vista como uma ferramenta de transformação. Assim, ao investigar as representações sociais em torno da educação tecnológica, pretendemos identificar não apenas as percepções predominantes, mas também as reforçadas e as contradições que podem existir nesse espaço. Esta análise corrobora para a formulação de políticas e práticas educativas mais sensíveis às necessidades e contextos locais, promovendo uma educação tecnológica mais inclusiva.

Logo, a proposta de pesquisa não é apenas uma linha às considerações teóricas sobre representações sociais, mas também busca explorar as dinâmicas que emergem no campo da educação tecnológica no campo. O entendimento dessas representações permitirá um aprofundamento na compreensão das realidades vividas por esses indivíduos, promovendo um diálogo mais rico entre a teoria e a prática no campo educacional.

LÓCUS DO ESTUDO

A pesquisa foi conduzida em duas instituições públicas de ensino situadas no município de Teresópolis, na região serrana do Rio de Janeiro, Brasil. A seleção dessas instituições baseou-se na representatividade de contextos distintos e complementares da educação no campo, além da viabilidade de sua inclusão no estudo.

Ambas as escolas enfrentam desafios significativos na inserção de tecnologias digitais no ambiente educacional, evidenciando limitações estruturais que impactam diretamente a integração entre ensino e recursos tecnológicos no contexto da educação no campo.

A precariedade da infraestrutura é um dos principais obstáculos, com acesso limitado à internet e uma quantidade insuficiente de computadores para atender à demanda estudantil. Em uma das instituições, há apenas 20 computadores disponíveis para um total de 869 alunos matriculados em 2024, resultando em uma média de aproximadamente 43 alunos por dispositivo. Na outra escola, a situação é semelhante, com 25 computadores para 825 estudantes, o que equivale a cerca de 33 alunos por equipamento (QEdu, 2024). Esses dados ressaltam a necessidade urgente de investimentos que promovam a equidade no acesso às tecnologias educacionais, garantindo condições mais adequadas para o aprendizado digital.

Ao analisar as realidades dessas instituições, a pesquisa buscou compreender como as condições estruturais, os projetos pedagógicos e as práticas comunitárias impactam o processo de integração tecnológica no ambiente educacional rural, contribuindo para a reflexão sobre os desafios e potencialidades da comunicação digital na educação no campo.

HISTÓRICO E DESCRIÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS

As escolas A e B foram escolhidas para a pesquisa por representarem realidades específicas da educação no campo, onde os desafios relacionados à comunicação tecnológica digital entre alunos e educadores são acentuados (QEdu, 2024). Essas instituições enfrentam dificuldades que envolvem o acesso limitado a recursos tecnológicos digitais e a necessidade de adaptação dos professores e estudantes a novos modelos de comunicação digital. A escolha dessas escolas permite compreender como o paradigma da comunicação digital impacta o ambiente educacional em áreas rurais, contribuindo para uma análise aprofundada das necessidades e desafios enfrentados no contexto da educação no campo.

ESCOLA A

A escola A está localizado em uma região marcada por sua beleza natural e ambiente tranquilo e harmonioso, em Teresópolis, no bairro Venda Nova. A escola está localizado em uma área rural do município e é administrado pelo governo estadual. Oferece ensino médio em duas modalidades: ensino regular e curso técnico integrado.

Conforme informações cedidas pela escola, nas áreas da instituição predominam as atividades econômicas agrícolas e de hotelaria. Em uma área total de 19.428 m², dos quais 1.498 m² são de área construída, a escola é composta por seis pavilhões, ondem estão distribuídos a secretaria, direção, coordenação, orientação educacional, sala de vídeo, sala de professores, almoxarifado, banheiros, biblioteca, salas de aula, laboratório de informática e laboratório de química.

A escola possui aproximadamente uma área 12.000 m² destinada às atividades agrícolas, onde são desenvolvidos projetos como horta escolar, estufa de hidropônica, cultivo de frutas e produção de mudas de hortaliças e plantas ornamentais, posteriormente utilizadas na própria escola. Jardins ornamentais estão distribuídos em vários pontos da escola, contribuindo para o embelezamento do espaço escolar. Além dos projetos mencionados, a escola conta com o Projeto de Leitura "De olho no mundo", laboratório de informática, laboratórios de química, física e biologia, e a biblioteca polo, todos em pleno funcionamento.

Com um corpo docente composto 40 professores e 825 alunos matriculados, a escola A, possui um forte compromisso com a educação no campo, atuando como uma ponte de acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento integral para os estudantes das áreas rurais. Consciente dos desafios enfrentados por essa comunidade, a instituição busca proporcionar uma educação inclusiva que respeite e valorize as particularidades da vida no campo, promovendo uma formação que equilibre conteúdos acadêmicos com práticas voltadas à realidade rural.

A escola se empenha em adaptar seu ensino às necessidades locais, integrando atividades que incentivam a conscientização ambiental, o uso sustentável dos recursos naturais e o desenvolvimento de tecnologias apropriadas à vida no campo. Com essa visão, a escola não apenas contribui para a formação acadêmica dos estudantes, mas também reforça o vínculo com a terra e com as práticas sustentáveis, preparando-os para serem cidadãos ativos e comprometidos com a sua comunidade e com o meio ambiente.

ESCOLA B

A escola B foi selecionado para participar desta investigação por estar no Programa de Trabalho Protegido na Adolescência (PTPA), programa voltado ao público adolescente, com objetivo de prepará-los e inseri-los no mercado de trabalho. O programa, desenvolvido pela FIA/RJ em parceria com a UERJ, tem como propósito oferecer aos adolescentes, de ambos os sexos, oportunidade de inserção qualificada no mundo do trabalho por meio das articulações e parcerias promovidas pela FIA com instituições públicas e privadas.

O público-alvo são adolescentes de 15 a 18 anos incompletos que estejam matriculados, frequentando efetivamente o Ensino Fundamental ou Médio ou oriundos de famílias cadastradas no Programa Bolsa Família ou Renda Melhor Jovem. Também participam adolescentes que estejam cumprindo medidas sócias educativas.

A história da escola B tem um histórico de excelência acadêmica, com destaque para a formação de professores e alunos de qualidade. O colégio também tem se dedicado a promover ações e projetos sociais em prol da comunidade local. A escola B é uma instituição de ensino comprometida com a formação de seus alunos e com o desenvolvimento da comunidade local. A escola tem uma longa história de sucesso e realizações, sendo reconhecida como uma referência em educação na região serrana do Rio de Janeiro.

A escola possui capacidade para 1500 matrículas de escolarização e é referência de ensino na região de Teresópolis, oferecendo toda a estrutura necessária para o conforto e desenvolvimento educacional dos seus alunos, como: Internet, Banda Larga, Refeitório, Biblioteca, Quadra Esportiva Coberta, Laboratório de Ciência, Laboratório de Informática, Auditório, Pátio Coberto, Área Verde, Sala do Professor e Alimentação. A escola também possui Sala de Recursos multifuncionais - Segundo o INEP é o espaço destinado à realização de Atendimento Educacional Especializado, materiais didáticos, com mobiliário, recursos pedagógicos e acessibilidade, equipamentos específicos e professor com formação adequada para realizar o atendimento.

Com um corpo docente composto 90 professores, A formação continuada de professores tem sido entendida hoje como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos educadores. Ela é realizada após a formação inicial e tem como objetivo assegurar um ensino de qualidade cada vez maior aos alunos; sendo assim são participantes de cursos estruturados, horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, congressos, seminários, relações profissionais virtuais, dentre outros.

A escola B é uma escola pública estadual e, portanto, está sujeita às normas e diretrizes estabelecidas pelo governo estadual. Com isso, a escola é obrigada a seguir a BNCC e adaptar seu currículo para atender aos requisitos da mesma. Isso inclui a definição de objetivos de aprendizagem e o planejamento de atividades pedagógicas que estejam alinhadas com as competências e habilidades estabelecidas pela BNCC.

A instituição está inserida na comunidade e faz parte dela. Como tal, criou mecanismos de parcerias e de diálogo produtivo, em que cada uma compreende o seu papel e as suas responsabilidades junto aos moradores/alunos e professores. Visto que trabalhar na construção de uma relação positiva com a comunidade do entorno é muito importante para o desenvolvimento da escola e dos próprios alunos.

DIMENSÕES DE ANÁLISE

Na articulação das dimensões de análise dentro da Teoria das Representações Sociais (TRS), é possível observar como os conceitos propostos pelos autores mencionados se inter-relacionam e ampliam nossa compreensão do fenômeno social e educacional, especialmente no contexto da educação no campo.

A teoria das representações sociais, conforme explorado por Araujo (2008), destaca a importância de entender as representações sociais como construções coletivas que moldam as percepções, os discursos e as práticas sociais. A autora enfatiza que, para uma análise completa, é necessário considerar as dimensões cognitivas e comunicacionais das representações, ou seja, como elas são construídas e transmitidas dentro de grupos sociais. No caso da educação no campo, as representações sociais podem ser uma chave para entender como as comunidades rurais percebem a educação, suas necessidades e as práticas pedagógicas que circulam nesses contextos. Essas representações influenciam a forma como a educação é vivenciada e como os sujeitos do campo se relacionam com o saber formal, especialmente quando a tecnologia e a modernidade entram em cena.

A obra de Caldart (2009), ao abordar a educação no campo, faz uma crítica profunda sobre a exclusão histórica dos sujeitos rurais do acesso a um ensino de qualidade. A partir das dimensões de análise da TRS, podemos perceber que as representações sociais relacionadas à educação rural ainda são permeadas por estigmas e estereótipos, como a ideia de que as comunidades do campo são “atrasadas” ou “menos desenvolvidas”. A dimensão prática da TRS, nesse caso, ajuda a compreender como essas representações influenciam as ações e práticas pedagógicas nas escolas do campo, que muitas vezes enfrentam desafios significativos de infraestrutura, recursos e reconhecimento social.

Castells (2005), ao discutir a sociedade em rede, nos proporciona uma visão sobre como as representações sociais podem ser influenciadas pela tecnologia e pela globalização. Ele sugere que as representações sociais não são mais locais ou isoladas, mas atravessam fronteiras e se expandem pela conexão digital. Esse conceito se aplica diretamente à educação no campo, especialmente em um momento em que as tecnologias têm o potencial de transformar a maneira como as comunidades rurais se conectam ao saber e à informação. As representações sociais sobre a tecnologia e seu papel na educação rural, por exemplo, são moldadas pela

capacidade de acesso às redes e pela percepção da relevância dessas tecnologias para a vida no campo.

Camacho (2017), analisa a Educação no Campo a partir de uma perspectiva de resistência e subalternidade. Ele discute como a educação no campo é, muitas vezes, um campo de disputa entre a resistência das comunidades rurais e as forças do capital que buscam subordinar as práticas educacionais à lógica neoliberal. Na TRS, a dimensão identitária pode ser central aqui, pois as representações sociais sobre a identidade rural são frequentemente desafiadas por representações urbanas dominantes, que tentam moldar os sujeitos do campo conforme padrões externos. O conceito de subalternidade, nesse sentido, destaca como as representações sociais podem ser formas de poder e resistência, refletindo as tensões entre a educação rural e as pressões externas.

Portanto, ao articular essas dimensões com os textos dos autores mencionados, observa-se que a Teoria das Representações Sociais oferece um valioso arcabouço para compreender as complexas interações entre o contexto social, as práticas educacionais e as representações sobre a educação no campo. A análise dessas representações, considerando suas dimensões cognitivas, comunicacionais, práticas, identitárias e histórico-sociais, revela como as comunidades rurais constroem, negociam e resistem às formas de educação que são impostas ou oferecidas a elas, ao mesmo tempo em que buscam afirmar suas próprias formas de conhecimento e identidade.

Ao investigar a educação no campo, a análise também deve considerar as dimensões culturais e sociológicas que afetam a forma como a tecnologia é representada e utilizada nessas comunidades. Chamon (2016) argumenta que a educação no campo deve estar intrinsecamente ligada ao reconhecimento das especificidades culturais e sociais da vida rural, valorizando o conhecimento local e criando condições para a integração das novas tecnologias. A tecnologia, vista como um instrumento transformador, muitas vezes é recebida de forma ambígua nessas comunidades, onde fatores como o acesso desigual a recursos e a valorização de saberes tradicionais influenciam sua adoção.

Além disso, a formação docente no campo é outra dimensão essencial para a análise. Chamon (2014) destaca que as representações sociais que professores e alunos constroem sobre o papel da tecnologia na educação influenciam diretamente as práticas pedagógicas. Os professores em formação, por exemplo, trazem consigo referências e valores que moldam sua identidade profissional, o que, por sua vez, impacta a forma como a educação tecnológica está inserida nas práticas educativas. A formação docente, sobretudo no contexto das escolas do campo, não pode ser concebida como um processo pontual ou meramente instrumental, mas deve ser entendida como uma construção contínua, dialógica e situada. Trata-se de um percurso permanente de negociação e de ressignificação, no qual as representações sociais dos professores sobre seus alunos, sobre o território em que atuam e sobre o próprio fazer pedagógico constituem elementos centrais. Essas representações, muitas vezes atravessadas por vivências locais, saberes populares e experiências comunitárias, influenciam diretamente a forma como os docentes adaptam suas práticas às especificidades do meio rural (Caldart, 2012).

ETAPAS DA PESQUISA

A pesquisa foi conduzida em etapas sequenciais, estruturadas para permitir uma compreensão abrangente do contexto educacional das escolas selecionadas. Essas etapas foram delineadas para a coleta de dados iniciais, mapear desafios e identificar elementos estruturais e pedagógicos relacionados ao uso de tecnologias digitais na educação no campo.

ETAPA 1 – EXPLORATÓRIA

A etapa exploratória da pesquisa foi dedicada à compreensão inicial do contexto das escolas selecionadas, com o objetivo de identificar os principais desafios e potencialidades relacionadas ao uso de tecnologias digitais no âmbito da educação no campo. Durante essa fase, foram realizadas visitas às instituições para coleta de dados sobre suas estruturas físicas, dinâmicas organizacionais e relações com as comunidades locais. A coleta de dados incluiu análise de documentos institucionais, como projetos pedagógicos e planos de ação, além de conversas preliminares com os educadores, buscando abarcar as compreensões sobre as condições e práticas relacionadas à integração de tecnologias digitais nas escolas no campo.

Essa etapa foi determinante para contextualizar a pesquisa, permitindo o levantamento de informações que orientaram a formulação de perguntas e estratégias investigativas nas fases subsequentes.

PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

A pesquisa foi desenvolvida com base na análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas participantes, documentos institucionais fundamentais que orientam o trabalho educativo de cada unidade de ensino. Esses documentos foram disponibilizados pelas próprias instituições, possibilitando um olhar aprofundado sobre as concepções pedagógicas, os princípios formativos, os objetivos educacionais e as estratégias organizativas adotadas em cada realidade escolar. O PPP, além de refletir a identidade da escola, expressa a forma como a comunidade escolar compreende o processo de ensino-aprendizagem, considerando aspectos sociais, culturais, econômicos e territoriais que atravessam o cotidiano escolar. A aplicabilidade do Projeto Político-Pedagógico (PPP) manifesta-se quando ele consegue articular, de forma coerente e participativa, os princípios que orientam a ação educativa com as necessidades e potencialidades da comunidade escolar.

Um exemplo desta articulação é o PPP da Escola A, onde destaca-se por promover a qualidade do ensino, a curiosidade intelectual, a criatividade e a integração com a comunidade. Valoriza práticas educativas baseadas na vivência, reflexão crítica, cidadania e atitudes solidárias. Também prioriza metodologias inovadoras, atividades culturais, esportivas e artísticas, bem como a formação continuada dos docentes. Um de seus eixos centrais é o incentivo ao ensino agrícola, visando fortalecer os vínculos com o campo e contribuir para a permanência dos jovens na zona rural. Assim, o PPP configura-se como um instrumento participativo e contextualizado, comprometido com a transformação social, a sustentabilidade

e a valorização das identidades locais, reafirmando a escola como espaço de construção coletiva do conhecimento.

Dessa forma, o PPP constitui-se em uma ferramenta terminante para compreender como se materializam, no contexto específico de cada escola no campo, as diretrizes mais amplas da política educacional brasileira.

Ainda exemplificando a importância do PPP, a síntese da Escola B, onde tem como objetivo estratégico garantir a aprendizagem do aluno por meio de uma prática pedagógica comprometida com o experimentar, brincar, cuidar e o interagir; Promover o desenvolvimento integral do aluno, abrangendo os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família, com ênfase na preparação para a vida através do domínio de competências e habilidades que facilitem a inserção social da criança. Assim como proporcionar aos alunos uma educação de qualidade que atenda às principais necessidades e demandas locais, valorizando o respeito às adversidades, tornando-os cidadãos críticos, participativos e éticos para a construção de uma sociedade justa e democrática. Possibilitando assim, o ingresso no mercado de trabalho ou a continuação dos estudos para o nível superior.

Nota-se que os PPPs das escolas A e B são intrinsecamente ligados, pois ambos defendem e objetivam os mesmos ideais fundamentais para a formação integral dos alunos. Ambos buscam promover uma educação de qualidade, com foco no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes. Enquanto a Escola A enfatiza a integração da comunidade e a valorização das práticas educativas voltadas para a vivência e a reflexão crítica, a Escola B também se compromete com a formação cidadã, incentivando a participação ativa e o respeito às diversidades. Ambos os PPPs destacam a importância da aprendizagem contínua, tanto para os alunos quanto para os docentes, e adotam metodologias que favorecem a criatividade e a cooperação. Dessa forma, os dois PPPs se complementam, refletindo um compromisso comum com a transformação social, a sustentabilidade e a promoção de uma educação inclusiva e participativa, sem deixar brechas em suas propostas e objetivos.

O PPP desempenha um papel indiscutível na Educação no Campo, adaptando-se perfeitamente às necessidades e características específicas das comunidades rurais. Sua aplicabilidade é evidente na promoção da qualidade do ensino, estímulo à criatividade, fortalecimento dos vínculos com a comunidade local e valorização de práticas educativas que incentivam a vivência, a reflexão crítica e a cidadania. O PPP não deixa dúvidas de sua importância ao priorizar metodologias inovadoras, atividades culturais, artísticas e esportivas, além de fomentar o ensino agrícola como estratégia para a permanência dos jovens no campo. Com a formação continuada dos docentes, o PPP assegura que estes estejam preparados para lidar com as particularidades do contexto rural. Assim, ele se configura como um instrumento participativo, contextualizado e eficaz, sem lacunas em sua proposta, sendo capaz de transformar a realidade educacional, promover a sustentabilidade e valorizar as identidades locais, garantindo uma educação integral e de qualidade para os alunos, com foco no desenvolvimento social e humano.

Paralelamente, foi consultado o Plano Nacional de Educação (PNE), disponível no site oficial do Ministério da Educação (MEC), a fim de contextualizar as metas e estratégias

estabelecidas em nível nacional para a educação brasileira. O PNE, instituído pela Lei nº 13.005/2014, define um conjunto de 20 metas a serem alcançadas ao longo de um período decenal, abrangendo desde a educação infantil até a pós-graduação, além de prever ações para valorização docente, gestão democrática, inclusão, equidade e financiamento da educação. A consulta ao PNE permitiu estabelecer um referencial normativo e político mais amplo, fundamental para compreender se, e de que forma, os projetos das escolas investigadas dialogam, convergem ou se distanciam das orientações nacionais.

O uso articulado do PPP e do PNE na pesquisa justifica-se pela relevância de analisar tanto as políticas públicas educacionais no plano macro, quanto suas traduções e concretizações no plano micro, isto é, nas práticas cotidianas das escolas. A partir dessa perspectiva dialógica entre o nacional e o local, tornou-se possível identificar como as instituições educativas se apropriam das metas e princípios do PNE em suas propostas pedagógicas, bem como os desafios enfrentados para sua implementação em contextos específicos. Assim, a análise desses dois documentos possibilitou uma compreensão mais abrangente, crítica e situada do funcionamento das políticas educacionais e de sua incidência sobre o cotidiano escolar.

A seleção das escolas para participação no estudo foi cuidadosamente realizada com base em critérios de representatividade, com o intuito de refletir a diversidade de contextos presentes nas instituições de ensino e as diferentes realidades da Educação no Campo. Para isso, levou-se em conta a variabilidade de condições sociais, culturais e econômicas de cada escola, permitindo uma análise mais ampla e complementar das práticas pedagógicas em ambientes rurais. Além disso, a escolha das escolas buscou assegurar a viabilidade logística e operacional da pesquisa, garantindo que a coleta de dados fosse viável e eficaz. As escolas selecionadas não foram escolhidas apenas por sua localização geográfica, mas também pela relevância e impacto de suas práticas educativas na comunidade local, refletindo o papel fundamental da Educação no Campo na transformação social e no fortalecimento das identidades locais. Esse processo de seleção permitiu uma amostra diversificada, que proporciona uma visão abrangente das diferentes abordagens educacionais e desafios enfrentados pelas escolas no campo, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada das práticas pedagógicas que envolvem as especificidades do meio rural.

PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS I

Para analisar os dados coletados na pesquisa, foram definidas quatro categorias que abrangem aspectos fundamentais da relação entre as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) e a educação no campo.

1. A primeira categoria trata das diferenças no uso das TDIC entre alunos das áreas rurais e urbanas.
2. A segunda aborda a necessidade de formação específica para professores que atuam em escolas do campo.
3. A terceira diz respeito às principais demandas das instituições de ensino quanto à incorporação das tecnologias digitais na sala de aula.
4. A quarta categoria analisa a interação entre educadores e alunos no uso das TDIC no contexto escolar rural.

Esses temas são elementares para compreender as disparidades no acesso à tecnologia, a formação dos professores, as demandas das escolas e a interação entre educadores e alunos mediada pelas TDIC.

A diferença no acesso e no uso das TDIC entre alunos do campo e da cidade revela uma desigualdade estrutural, refletindo o impacto da infraestrutura precária, da falta de conectividade e do escasso investimento em tecnologia nas escolas rurais. Essa assimetria compromete não apenas o aprendizado dos estudantes, mas também suas oportunidades futuras, uma vez que a exclusão digital limita o desenvolvimento de habilidades necessárias para o mercado de trabalho contemporâneo.

A necessidade de formação específica dos professores para atuar nas áreas rurais com TDIC é outro ponto terminante. A capacitação docente deve ser contínua e adaptada às realidades do campo, considerando não apenas o aspecto técnico das tecnologias, mas também suas implicações pedagógicas. A ausência de políticas públicas eficientes voltadas para a formação de professores rurais agrava o descompasso entre a modernização tecnológica e a prática educacional.

As demandas das escolas quanto ao uso das tecnologias digitais em sala de aula envolvem tanto a melhoria da infraestrutura quanto a integração efetiva das TDIC nas práticas pedagógicas. A falta de dispositivos adequados, de acesso à internet e de suporte técnico adequado são barreiras que dificultam a implementação de estratégias educacionais inovadoras. A elaboração de conteúdos educacionais contextualizados para o campo se apresenta como solução viável, permitindo que as TDIC sejam utilizadas de maneira significativa e alinhada às necessidades locais.

O relacionamento entre educadores e alunos no uso das TDIC nas escolas do campo também ganha atenção. A tecnologia pode servir como um mediador potente no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo metodologias mais dinâmicas e colaborativas. No entanto, a resistência ao uso dessas ferramentas, tanto por parte dos professores quanto dos estudantes, revela a necessidade de um processo formativo que envolva toda a comunidade escolar.

A análise dos dados se ancora nas diretrizes do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Plano Nacional de Educação (PNE), que enfatizam a importância de uma educação inclusiva e contextualizada. O PPP, ao ser elaborado de forma participativa, permite que as práticas escolares reflitam as necessidades da comunidade rural, promovendo um ensino que respeite e valorize os saberes tradicionais. O PNE, por sua vez, estabelece metas que visam a equidade no acesso à educação, incluindo a ampliação da infraestrutura tecnológica e a formação docente como eixos centrais.

Dessa forma, a pesquisa evidencia que a inclusão digital no campo não pode se restringir à mera distribuição de equipamentos tecnológicos, como computadores e acesso à internet. Mais do que isso, ela requer políticas públicas robustas e contínuas que promovam a formação docente crítica e reflexiva, a reformulação dos currículos escolares de modo contextualizado e a valorização efetiva dos saberes locais e das práticas culturais próprias das comunidades rurais. Nessa perspectiva, a TRS, oferece uma lente imprescindível para compreender como os sujeitos, professores e alunos constroem sentidos e significados sobre a tecnologia em contextos educativos específicos (Marková, 2003). As representações sociais acerca da tecnologia, frequentemente associadas à modernidade, à eficiência e à urbanidade, podem entrar em tensão com os modos de vida do campo, exigindo processos de ressignificação que levem em conta as experiências, valores e expectativas da comunidade. Assim, a tecnologias digitais devem ser compreendida não como um fim em si mesma, mas como um meio potencializador do processo de ensino-aprendizagem, cuja eficácia está diretamente vinculada à sua apropriação crítica, à mediação pedagógica e ao respeito pela identidade cultural e pelos desafios singulares das escolas no campo. A inclusão digital, portanto, só será verdadeiramente emancipadora se for dialógica, participativa e alinhada às representações sociais dos atores envolvidos na Educação no Campo.

Ao compreender que a tecnologia carrega consigo significados historicamente construídos, é imprescindível considerar que sua introdução no contexto da Educação no Campo pode tanto reforçar desigualdades quanto atuar como instrumento de emancipação, dependendo da forma como é apropriada pelos sujeitos. A TRS nos permite examinar como as tecnologias digitais são percebidas pelos professores e estudantes no campo, muitas vezes associadas à lógica urbana, ao consumo e à velocidade da informação — representações que podem contrastar com os ritmos, valores e práticas da vida camponesa. Essa dissociação simbólica pode gerar resistência ou, ao contrário, submissão acrítica, quando a tecnologia é vista como símbolo de progresso inquestionável, sem mediação com os saberes e os modos de vida locais.

Nesse cenário, como aponta Caldart (2009), pensar uma Educação no Campo implica em romper com a lógica homogênea e universalizante da escola urbana, criando espaços educativos que reconheçam a diversidade e a complexidade dos sujeitos do campo. Isso significa que a tecnologia deve ser integrada à escola no campo de maneira dialógica, em que as representações sociais dos sujeitos sejam ouvidas, compreendidas e consideradas como ponto de partida para qualquer ação pedagógica ou política. Castells (2005) nos adverte que, na sociedade em rede, o acesso à informação não garante, por si só, a autonomia dos indivíduos, o que reforça a necessidade de uma mediação crítica para que os sujeitos do campo

não sejam apenas usuários passivos da tecnologia, mas produtores de sentido e de conhecimento enraizados em sua realidade.

Camacho (2017), ao discutir as disputas entre resistência e subalternidade no campo da educação rural, evidencia que há uma tensão constante entre as políticas que visam a autonomia camponesa e aquelas que reproduzem a lógica do capital. A inclusão digital, quando não articulada com uma pedagogia crítica e com as representações sociais dos sujeitos do campo, pode se tornar mais uma ferramenta de subalternização, reforçando a dependência técnica e epistemológica em relação à cidade e às corporações. Nesse sentido, a crítica à inclusão digital descontextualizada ganha força: não basta inserir computadores e internet nas escolas no campo; é preciso construir coletivamente os sentidos e usos dessas tecnologias, para que elas sirvam à formação crítica, à autonomia e à valorização da identidade camponesa.

Portanto, uma política de inclusão digital verdadeiramente comprometida com a educação no campo deve reconhecer as representações sociais dos sujeitos envolvidos como elementos estruturantes do processo educativo. Isso implica não apenas oferecer infraestrutura, mas também investir na formação docente em diálogo com a realidade local, fomentar práticas pedagógicas que articulem tecnologia e cultura camponesa, e promover a participação ativa das comunidades na construção do projeto educativo. Nessa perspectiva, compreender como professores, estudantes e famílias interpretam, ressignificam e atribuem sentidos às tecnologias digitais torna-se fundamental para que as políticas não se limitem a soluções tecnicistas, mas se pautem em um projeto político-pedagógico comprometido com a emancipação dos sujeitos do campo. A TRS nos adverte que o conhecimento não se forma de modo neutro ou espontâneo, mas é sempre mediado por sistemas simbólicos e práticas sociais compartilhadas, que moldam a forma como os indivíduos se relacionam com os objetos sociais, neste caso, a tecnologia digital e a própria escola. Assim, é indispensável reconhecer que a mera introdução de aparatos tecnológicos, sem considerar os saberes e experiências das comunidades camponesas, pode reforçar processos de exclusão simbólica e epistemológica, ao desqualificar os modos de vida locais e impor uma visão hegemônica de modernidade. Caldart (2009) alerta que a educação no campo deve ser pensada a partir das territorialidades e dos projetos de vida das populações no campo, valorizando seus conhecimentos tradicionais.

ETAPA 2 - APROFUNDAMENTO EMPIRICO

O aprofundamento empírico concentrou-se na coleta e análise detalhada de dados diretamente ligados às práticas pedagógicas e à infraestrutura tecnológica das escolas investigadas. Foram realizadas entrevistas com professores do Ensino Médio, buscando compreender suas percepções e experiências com o uso de tecnologias digitais no ensino. Além disso, observações sistemáticas das aulas e atividades escolares permitem analisar como as tecnologias digitais são integradas ao processo de ensino-aprendizagem e como os conteúdos. Também foi feito um mapeamento da infraestrutura tecnológica disponível, avaliando sua funcionalidade e acessibilidade para a comunidade escolar. Paralelamente, foi investigado o vínculo entre as escolas e a comunidade local, buscando compreender de que maneira as características e demandas específicas do contexto rural influenciam tanto as práticas

educacionais quanto a adoção de tecnologias digitais. Essa etapa da pesquisa permitiu identificar como os fatores socioculturais, econômicos e ambientais presentes nas comunidades rurais moldam a abordagem pedagógica das escolas e impactam o uso de ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem. A análise das interações entre as instituições escolares e os atores locais evidenciou a importância da colaboração mútua para o desenvolvimento de soluções educativas que atendam às necessidades do campo. Essa investigação consolidou informações essenciais para uma compreensão aprofundada dos desafios enfrentados pelas escolas na implementação de tecnologias, ao mesmo tempo em que revelou as potencialidades que essas ferramentas oferecem para a Educação no Campo.

PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa contou com a participação de 20 professores do ensino médio, atuantes em duas escolas estaduais localizadas próximas a comunidades rurais do município de Teresópolis, no estado do Rio de Janeiro. A seleção dos participantes contemplou indivíduos com idades que variam entre 30 e 60 anos, configurando uma amostra diversificada no que diz respeito à maturidade e à experiência profissional.

No que concerne à distribuição de gênero, a amostra revelou uma composição relativamente equilibrada: 11 professores identificaram-se como mulheres e 9 como homens. Essa distribuição possibilita uma análise que considera possíveis diferenças de gênero nas experiências, percepções e abordagens pedagógicas no ambiente escolar.

A caracterização demográfica dos participantes desempenha um papel central na compreensão do perfil docente, oferecendo subsídios consistentes para discussões sobre a influência do contexto rural na formação inicial e continuada, no exercício cotidiano da profissão e nas condições objetivas e subjetivas de trabalho desses educadores. Trata-se de uma etapa terminante, pois permite não apenas traçar um panorama das trajetórias profissionais e acadêmicas dos docentes, mas também evidenciar as relações entre origem, permanência e práticas pedagógicas em espaços educativos rurais. Além disso, os dados iniciais obtidos nesta caracterização possibilitam a elaboração de uma base de informações robusta para investigações posteriores, que poderão explorar de maneira mais particularizadas questões centrais como a construção das identidades docentes no campo, os desafios enfrentados na interlocução com as comunidades locais e as estratégias de resistência e inovação desenvolvidas no enfrentamento das precariedades estruturais. Essa base de dados também se configura como instrumento valioso para análises comparativas entre diferentes realidades rurais, permitindo identificar padrões e singularidades que atravessam os contextos educativos. Dessa forma, o estudo não apenas sistematiza informações relevantes sobre os sujeitos da pesquisa, proporcionando uma visão detalhada dos perfis e das realidades das escolas e das comunidades envolvidas, mas também contribui significativamente para a ampliação do debate crítico sobre a educação em contextos marcados por especificidades socioeconômicas, geográficas e culturais. Ao abordar as particularidades do ambiente rural, o estudo oferece uma reflexão sobre como as condições locais influenciam as práticas pedagógicas e a adoção de tecnologias educacionais. Essa análise não só esclarece os desafios enfrentados pelas escolas no campo, mas

também abre espaço para a construção de soluções mais adaptadas, que respeitem e potencializem as características regionais.

Quadro 3: Características dos Professores Pesquisados

| Nome | Sexo | Idade | Estado Civil | Etnia | Município | Disciplina | Formação acadêmica |
|---------|------|-------|--------------|--------|----------------|------------|--------------------|
| PROF.01 | F | 38 | Casada | Branco | Teresópolis/RJ | Matemática | Especialização |
| PROF.02 | M | 49 | Casado | Branco | Teresópolis/RJ | Português | Especialização |
| PROF.03 | M | 52 | Casado | Branco | Teresópolis/RJ | Geografia | Especialização |
| PROF.04 | M | 45 | Casado | Branco | Teresópolis/RJ | Biologia | Especialização |
| PROF.05 | F | 42 | Casada | Branco | Teresópolis/RJ | Português | Especialização |
| PROF.06 | F | 36 | Casada | Branco | Teresópolis/RJ | Português | Especialização |
| PROF.07 | M | 55 | Casado | Branco | Teresópolis/RJ | Biologia | Especialização |
| PROF.08 | F | 44 | Casada | Branco | Teresópolis/RJ | História | Especialização |
| PROF.09 | F | 40 | Casada | Branco | Teresópolis/RJ | Geografia | Especialização |
| PROF.10 | M | 50 | Casado | Branco | Teresópolis/RJ | Matemática | Especialização |
| PROF.11 | F | 45 | Casada | Branco | Teresópolis/RJ | Português | Especialização |
| PROF.12 | F | 30 | Casada | Branco | Teresópolis/RJ | História | Especialização |
| PROF.13 | F | 47 | Casada | Pardo | Teresópolis/RJ | Português | Especialização |
| PROF.14 | F | 35 | Casada | Branco | Teresópolis/RJ | Literatura | Especialização |
| PROF.15 | M | 60 | Casado | Branco | Teresópolis/RJ | Matemática | Especialização |
| PROF.16 | F | 39 | Casada | Pardo | Teresópolis/RJ | Literatura | Especialização |
| PROF.17 | M | 43 | Casado | Pardo | Teresópolis/RJ | Matemática | Especialização |
| PROF.18 | M | 58 | Casado | Branco | Teresópolis/RJ | História | Especialização |
| PROF.19 | F | 48 | Casada | Branco | Teresópolis/RJ | Português | Especialização |
| PROF.20 | M | 40 | Casado | Branco | Petrópolis/RJ | Filosofia | Especialização |

Fonte: Elaboração própria. 2025.

PROCEDIMENTO DE ANÁLISE II

Os discursos obtidos pelas entrevistas foram transcritos e preparados para tratamento pelo software IRaMuTeQ, uma ferramenta de análise de dados qualitativos desenvolvida na França e lançada em 2001 (IRaMuTeQ 0.2). O nome "IRaMuTeQ" significa "Interface de R pour les Analysis Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires" em francês, que pode ser traduzido como "Interface R para análise multidimensionais de textos e questionários" (Camargo, 2013).

IRaMuTeQ é amplamente utilizado em pesquisa qualitativa e análise de texto, especialmente em áreas como ciências sociais, humanidades e linguística. Permite a exploração e análise de grandes quantidades de dados textuais, como entrevistas, questionários, discursos, artigos, etc (Camargo, 2013).

A ferramenta extrai entendimentos significativos de dados usando técnicas como Análise de Correspondência Múltipla (ACM) e Análise de Correspondência de Dados Textuais

(ACDT). Embora seja chamado de "interface R", o IRaMuTeQ não requer conhecimento prévio de programação R, pois fornece uma interface gráfica amigável para facilidade de uso.

A análise de conteúdo compreende três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Na pré-análise faz-se uma leitura flutuante do recorte do trabalho, procurando identificar os possíveis núcleos de sentido relacionados ao tema da pesquisa; essa leitura permite uma reflexão sobre os objetivos e as expectativas de resultados, levando a um redirecionamento dos mesmos, caso necessário (Bardin, 2016).

Durante a exploração do material, os dados brutos são organizados em categorias, de acordo com os temas comuns encontrados, sempre mantendo relação com os objetivos do trabalho. Conforme Gaskell (2015, 2019), a busca por temas com conteúdos comuns leva à compreensão de sentidos. Procede-se também à codificação, onde as frases são analisadas na sequência em que aparecem, sendo extraídas delas as Unidades de Registro, compostas por frases ou expressões que serão posteriormente agrupadas e classificadas durante a categorização.

Conforme Bardin (2016) na fase de tratamento dos resultados obtidos e da interpretação, os resultados brutos devem ser tratados de maneira a serem significativos e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise fatorial), permitem construir quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, que facilitam a interpretação visual das informações fornecidas pela análise.

O pesquisador, nesse caso, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode sugerir deduções e fazer interpretações de acordo com os objetivos previstos, ou que apresentem diferentes descobertas imprevistas (Bardin, 2016).

A análise dos dados textuais foi realizada por meio do software IRaMuTeQ, utilizando duas abordagens principais: a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e a Análise de Similitude. Ambas as técnicas são elementares para estruturar e interpretar grandes volumes de informações textuais.

FERRAMENTAS COMPUTACIONAIS DE ANÁLISE TEXTUAL

A Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e a Análise de Similitude, embora fundamentadas em lógicas internas e propósitos analíticos distintos, compartilham uma mesma orientação epistemológica: ambas visam revelar a estrutura subjacente do corpus empírico não com base em categorias previamente estabelecidas, mas a partir das regularidades lexicais e das associações semânticas que emergem do próprio material analisado.

A CHD, também conhecida como método de Reinert, parte de um princípio estatístico rigoroso para classificar segmentos de texto com base em suas regularidades léxicas (Lebart, 1997). Essa técnica busca segmentar o corpus em unidades textuais chamadas de Unidades de Contexto Elementar (UCEs), comparadas entre si a partir da frequência e distribuição das palavras.

A Classificação Hierárquica Descendente (CHD), operacionalizada por meio do software IRaMuTeQ, constitui-se como uma metodologia estatística de análise textual amplamente empregada em pesquisas qualitativas e mistas, por sua capacidade de decompor

um corpus empírico em unidades lexicais semanticamente coesas e estatisticamente significativas (Camargo, 2013; Sousa et al., 2020). Fundamentada nos princípios da análise textual quantitativa e inspirada nas contribuições da teoria estrutural das representações sociais, essa técnica busca identificar a organização interna dos discursos por meio da segmentação hierárquica do corpus em classes lexicais com padrões de coocorrência relevantes.

Trata-se, portanto, de uma estratégia metodológica que articula o rigor estatístico com a densidade interpretativa da análise qualitativa, possibilitando uma leitura estruturada e inteligível de materiais discursivos complexos (Souza et al., 2018). No decorrer do processo analítico, o algoritmo da CHD realiza sucessivas divisões do corpus, partindo de uma totalidade homogênea até alcançar subconjuntos cada vez mais diferenciados. Essas divisões são orientadas pelo cálculo do qui-quadrado³ (χ^2), que avalia a associação estatística entre palavras e Unidades de Contexto (UCs), de modo a revelar os campos semânticos predominantes.

A lógica subjacente a essa segmentação repousa na premissa de que palavras que coocorrem frequentemente em determinados contextos refletem formas discursivas específicas. As divisões hierárquicas cessam quando não há mais ganhos estatisticamente relevantes na distinção lexical entre as classes formadas (Baril; Garnier, 2015). Cada classe resultante representa um núcleo discursivo emergente da organização interna do corpus, não imposto por categorias analíticas prévias, mas revelado por meio de regularidades lexicais.

Neste sentido, o pesquisador atua como um mediador epistemológico, orientando-se não apenas por critérios subjetivos de interpretação, mas pelo próprio comportamento lexical dos dados (Bardin, 2016). A nomeação de cada classe baseia-se nas palavras mais significativamente associadas a ela, cuja centralidade semântica é evidenciada estatisticamente. Essa prática reafirma o caráter indutivo e descritivo da CHD, sem perder de vista seu potencial heurístico para interpretações críticas e densas dos discursos analisados (Souza et al., 2018).

Apesar de produzir resultados quantitativos, a CHD não se restringe a uma leitura descritiva dos dados. Seu propósito essencial é heurístico, isto é, permitir ao pesquisador identificar a estrutura discursiva que sustenta as formas de produção de sentido social (Sousa et al., 2020). Em vez de reduzir os discursos à mera frequência de termos, a técnica projeta um mapa interpretativo das representações simbólicas presentes no corpus, ampliando as possibilidades de leitura sociológica, fenomenológica ou crítica, conforme o objetivo do estudo (Bardin, 2016).

No que diz respeito à visualização dos dados, o IRaMuTeQ oferece instrumentos gráficos como o dendrograma e o diagrama circular, que organizam visualmente as classes discursivas com o auxílio de cores distintas. Tais cores, atribuídas automaticamente pelo software, possuem função meramente operacional e não devem ser interpretadas como dotadas de significados analíticos ou teóricos próprios (Baril; Garnier, 2015).

³ O teste do qui-quadrado (χ^2) é uma ferramenta estatística utilizada para verificar se há diferença significativa entre frequências observadas e esperadas em variáveis categóricas, sendo aplicado em testes de aderência e de independência entre categorias (Baril, 2015).

Por exemplo, ao aplicar a CHD a uma investigação sobre os desafios e perspectivas do uso de tecnologias na educação no campo, pode-se evidenciar a emergência de diferentes discursos: um voltado à precariedade da infraestrutura tecnológica; outro que destaca os esforços de ressignificação pedagógica por meio das videoaulas; e ainda um terceiro que expõe as tensões entre a formação docente tradicional e as exigências contemporâneas de inovação. Cada discurso constitui uma classe distinta, cuja materialidade lexical revela formas de apropriação, resistência ou resignificação tecnológica (Sousa et al., 2020). Logo, a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) não se reduz a uma técnica estatística automatizada, mas afirma-se como uma via epistemológica de análise e interpretação das textualidades sociais. Ao iluminar os agrupamentos lexicais que sustentam os discursos, a CHD permite a emergência de análises críticas fundadas na articulação entre experiência, linguagem e poder, aspecto determinante sobretudo em pesquisas que envolvem práticas pedagógicas, políticas públicas, identidades sociais ou conflitos simbólicos (Bardin, 2016).

Já a Análise de Similitude, operacionalizada pelo software IRaMuTeQ, constitui-se como uma técnica estatística de natureza estrutural aplicada à análise textual, cuja finalidade é identificar as articulações léxicas mais recorrentes e estáveis em um corpus, revelando os núcleos semânticos centrais e os encadeamentos discursivos que conformam a tessitura simbólica dos dados empíricos. Essa técnica fundamenta-se nos pressupostos da análise fática de conteúdo (Bardin, 2016), propondo uma leitura relacional entre os elementos linguísticos a partir da frequência e da coocorrência dos termos.

No procedimento analítico, a Análise de Similitude parte da construção de um grafo, cuja configuração é determinada pelo algoritmo de cálculo de força de associação entre os vocábulos presentes nas Unidades de Contexto (UCs), com base na frequência com que os termos aparecem em proximidade uns dos outros. Esse grafo é constituído por vértices (palavras) e arestas (conexões entre palavras), representando uma estrutura de rede semântica na qual os termos mais centrais – aqueles com maior número de conexões significativas – são posicionados no núcleo do grafo, enquanto os termos periféricos ocupam posições marginais. Tal representação gráfica permite visualizar não apenas os campos lexicais dominantes, mas também as zonas de tensão, dispersão ou sobreposição entre diferentes discursos.

O princípio epistemológico que orienta a Análise de Similitude repousa na ideia de que o sentido não emerge exclusivamente da presença de um vocábulo isolado, mas da malha relacional que este estabelece com outros termos em contextos específicos. Assim, a rede de similitude torna-se uma cartografia da produção simbólica dos sujeitos, na qual os agrupamentos lexicais revelam os significados compartilhados e os pontos de dissenso discursivo (Souza et al., 2018). A centralidade de determinadas palavras no grafo não denota apenas sua frequência absoluta, mas sobretudo sua posição estratégica na organização dos sentidos no interior do corpus.

Em contextos investigativos complexos, como pesquisas sobre práticas pedagógicas, discursos sobre tecnologia educacional ou identidades socioculturais, a Análise de Similitude se revela particularmente potente, pois permite mapear os núcleos discursivos centrais sem perder a perspectiva das articulações marginais, oferecendo ao pesquisador uma visão tanto estrutural quanto interpretativa dos dados (Sousa et al., 2020). A interface gráfica do

IRaMuTeQ oferece ainda recursos visuais que favorecem a inteligibilidade da análise, como a disposição radial dos termos no grafo e a possibilidade de segmentação por categorias previamente definidas pelo pesquisador.

Importante destacar que, embora seja orientada por parâmetros estatísticos, a Análise de Similitude não prescinde da interpretação crítica e reflexiva do pesquisador. Como afirmam Camargo e Justo (2013), a leitura do grafo exige não apenas a observação da força das conexões lexicais, mas também a consideração dos sentidos contextualmente atribuídos aos termos no corpus, à luz dos objetivos teórico-metodológicos da pesquisa. Nesse sentido, a similitude textual opera como um dispositivo heurístico, permitindo ao pesquisador formular hipóteses sobre os modos de significação, resistência ou legitimação que atravessam os discursos analisados. Assim, a Análise de Similitude não deve ser compreendida como um mero recurso técnico de representação gráfica das palavras, mas como uma ferramenta epistemológica de exploração e interpretação das dinâmicas simbólicas presentes no discurso. Ao explicitar os encadeamentos lexicais mais significativos, essa técnica contribui para desvelar os eixos estruturantes do corpus, abrindo espaço para análises interdisciplinares que articulem linguagem, sentido e poder, dimensão fundamental nas pesquisas que interrogam o social por meio do discurso.

A linguagem utilizada pelo IRaMuTeQ é linguagem R, derivada da linguagem S, criada nos anos 1990, uma plataforma de código aberto voltada à computação estatística e à visualização gráfica. Sua estrutura extensível e colaborativa a torna ideal para o desenvolvimento de softwares como o IRaMuTeQ (Góes et al., 2021). Pacotes como FactoMineR, tm, igraph e ade4⁴ oferecem uma base sólida para análise textual, mineração de dados e visualizações estatísticas.

A modularidade do R permite que o IRaMuTeQ seja constantemente atualizado e adaptado às demandas da pesquisa. Sua arquitetura aberta facilita a integração de novos algoritmos e a personalização das análises (Souza et al., 2018). Além disso, a eficiência de sua linguagem vetorial favorece o processamento de grandes corpora, tornando-o especialmente adequado às ciências humanas e sociais, como sociologia, psicologia e linguística. O IRaMuTeQ também incorpora o Python 2.7⁵ como intermediário entre sua interface gráfica e os scripts em R⁶, o que permite a execução automatizada das análises e amplia a compatibilidade com diferentes sistemas operacionais.

A adoção do R para a implementação de técnicas como a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e a Análise de Similitude não é apenas uma escolha técnica, mas reflete

⁴ As bibliotecas FactoMineR, tm, igraph e ade4 são pacotes do R amplamente utilizados em análise multivariada (FactoMineR), mineração de textos (tm), análise de redes complexas (igraph) e análise de dados ecológicos e ambientais (ade4). Cada uma oferece funções específicas para facilitar a exploração, modelagem e visualização de dados em suas respectivas áreas (R-project, 2025).

⁵ Python 2.7 é uma implementação da linguagem Python lançada em 2010, compatível com a especificação PEP 373. Suporta paradigmas imperativo, orientado a objetos e parcialmente funcional, com tipagem dinâmica e gerenciamento automático de memória. Teve suporte oficial encerrado em 1º de janeiro de 2020, sendo substituído por versões da série Python 3.x (Python, 2010).

⁶ R é uma linguagem de programação voltada à análise estatística, modelagem matemática e visualização de dados, com tipagem dinâmica e forte integração com bibliotecas científicas. Desenvolvida inicialmente por Ross Ihaka e Robert Gentleman na década de 1990, é amplamente utilizada em estatística, bioinformática e ciência de dados (R, 2024).

uma convergência entre os requisitos metodológicos dessas abordagens e as capacidades da linguagem. A CHD, voltada à identificação de classes lexicais homogêneas, demanda operações estatísticas intensivas, como testes do qui-quadrado e manipulação de matrizes de alta dimensionalidade. Já a Análise de Similitude, ao explorar coocorrências lexicais, constrói redes semânticas baseadas na frequência e intensidade das conexões entre palavras, exigindo modelagens complexas de grafos.

Nesse contexto, o R se destaca por sua robustez estatística, capacidade de lidar com grandes volumes de dados e recursos avançados de visualização. Sua estrutura vetorial facilita operações reiteradas sobre corpora extensos, enquanto pacotes como FactoMineR e tm permitem a construção e análise de matrizes textuais. Simultaneamente, igraph possibilita a visualização dos núcleos semânticos identificados pela Análise de Similitude.

Outro ponto central é a natureza aberta e modular do R, que favorece a personalização dos procedimentos analíticos e a incorporação de novos recursos, garantindo a adaptabilidade da ferramenta a diferentes contextos de pesquisa. A integração com o Python 2.7 potencializa essa flexibilidade, conferindo interoperabilidade e automação ao IRaMuTeQ, inclusive para usuários sem formação em programação.

A escolha pela linguagem R também reflete um compromisso com a ciência aberta e a democratização do conhecimento. Sendo livre e de código aberto, R amplia o acesso a metodologias analíticas rigorosas, mesmo em instituições com recursos limitados. Assim, ao sustentar tecnicamente as análises realizadas pelo IRaMuTeQ, R contribui para uma prática científica crítica, acessível e fundamentada.

A utilização do IRaMuTeQ se justifica ainda metodologicamente pelo fato de que, ao tratar os dados textuais de forma automatizada e estatística, amplia a capacidade de sistematização e de análise de grandes corpora, algo que seria impraticável apenas pela leitura manual. O recurso permite a combinação entre procedimentos estatísticos rigorosos e abordagens hermenêuticas, possibilitando triangulações metodológicas que fortalecem a validade e a profundidade das interpretações. Dessa maneira, a análise qualitativa ganha em consistência e densidade, pois o pesquisador pode transitar entre a objetivação estatística das regularidades lexicais e a interpretação crítica e contextualizada dos discursos.

Do ponto de vista da cientificidade, a indispensabilidade do IRaMuTeQ reside no fato de que ele atende a princípios fundamentais exigidos na produção de conhecimento acadêmico. Em primeiro lugar, promove o rigor, uma vez que os procedimentos de análise se baseiam em algoritmos estatísticos reconhecidos, minimizando vieses subjetivos iniciais. Em segundo lugar, favorece a reprodutibilidade, pois os métodos empregados podem ser descritos, replicados e verificados por outros pesquisadores, assegurando a confiabilidade dos resultados. Além disso, proporciona transparência analítica, já que toda a sequência de operações realizadas sobre o corpus pode ser documentada e exposta de forma clara. Finalmente, contribui para a profundidade interpretativa, ao permitir uma exploração minuciosa das articulações e polarizações semânticas presentes nos discursos analisados. Nesse sentido, conforme argumentam Camargo (2013), o IRaMuTeQ representa um avanço significativo na articulação entre análise quantitativa e qualitativa de dados textuais, superando a dicotomia tradicional entre métodos numéricos e interpretativos. Ao possibilitar a integração entre

estatística textual e hermenêutica discursiva, o IRaMuTeQ inaugura uma perspectiva analítica híbrida, na qual a densidade dos significados é preservada, ao mesmo tempo em que a sistematização rigorosa amplia o alcance científico das investigações qualitativas.

Portanto, diante das exigências contemporâneas de rigor metodológico, validade empírica e profundidade analítica, o uso do IRaMuTeQ não se apresenta apenas como uma conveniência operacional, mas como uma exigência epistemológica para aqueles que buscam produzir conhecimento qualitativo de alta qualidade e relevância científica. Sua capacidade de articular complexidade textual e precisão analítica torna-o um recurso imprescindível para o fortalecimento e a renovação das práticas de pesquisa no campo das ciências humanas e sociais.

PRESSUPOSTOS ÉTICOS DA PESQUISA CIENTÍFICA

Este estudo está inserido no Projeto de Pesquisa intitulado “Análise Psicossocial das Estratégias Empregadas por Professores da Educação Básica Pública para o Desenvolvimento da Cultura de Paz nas Escolas”, coordenado pelo Professor Doutor André Felipe Costa Santos, da Universidade Estácio de Sá (UNESA), e aprovado sob o CAAE: 68796323.9.0000.5284.

As pesquisas que envolvem seres humanos devem, obrigatoriamente, seguir os preceitos legais e éticos vigentes, de modo a assegurar a integridade, a dignidade e a proteção dos participantes, em conformidade com o que dispõe o Comitê de Ética em Pesquisa (2010). A Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, marco regulatório fundamental para esse tipo de investigação, estabelece diretrizes e normas para a condução de estudos envolvendo seres humanos em todas as áreas do conhecimento, não se restringindo apenas ao campo biomédico. Elaborada sob uma perspectiva multidisciplinar e com a contribuição de diversos segmentos da sociedade, inclusive dos próprios sujeitos da pesquisa, essa resolução reforça a necessidade do respeito incondicional aos direitos dos participantes.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas coletivas, envolvendo a participação voluntária de professores da educação básica pública. Todos os participantes foram previamente informados sobre os objetivos, os procedimentos, os riscos e os benefícios do estudo, conforme estabelece o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado no Apêndice B. A adesão à pesquisa se deu de forma livre e esclarecida, respeitando-se o direito de recusa ou desistência a qualquer momento.

O objetivo central do projeto é analisar as representações sociais dos professores da Educação no Campo sobre o uso das tecnologias digitais na educação. Busca-se identificar os processos de formação e capacitação dos professores da Educação no Campo no tocante ao uso das tecnologias digitais nas práticas que visam a contestar o modelo de educação generalista e urbano e compreender como se dão as relações sociais entre professores e alunos quanto ao uso das tecnologias digitais em sala de aula nas escolas no campo considerando as particularidades e os aspectos sociais dos participantes como crenças, saberes e comportamento.

Ao integrar-se a TRS, o presente estudo contribui de maneira significativa para a ampliação do diagnóstico das condições educacionais e tecnológicas das escolas participantes, fornecendo um mapeamento mais preciso das práticas, discursos e percepções que atravessam

o cotidiano escolar. Tal ampliação não apenas permite identificar deficiências estruturais e carências formativas, mas também evidencia as potencialidades locais, os saberes comunitários e as estratégias de resistência desenvolvidas pelos sujeitos escolares frente às adversidades.

Nesse sentido, os subsídios oferecidos pelo estudo favorecem uma compreensão mais aprofundada e contextualizada dos desafios que permeiam a implementação de práticas voltadas à construção de ambientes escolares inclusivos, democráticos e pacíficos. Tais práticas exigem mais do que intervenções pontuais: demandam a articulação entre recursos materiais, formação continuada de professores, adaptação curricular e fortalecimento de culturas escolares que valorizem a diversidade, a equidade e o diálogo.

Ao lançar luz sobre as condições objetivas e subjetivas que configuram o campo educacional investigado, a integração da TRS permite que se vá além de um diagnóstico descritivo, alcançando uma leitura crítica dos processos formativos em curso. Assim, o estudo não apenas identifica problemas, mas também aponta caminhos para a transformação, oferecendo elementos que podem subsidiar políticas públicas, projetos pedagógicos e ações comunitárias comprometidas com uma educação verdadeiramente emancipadora e socialmente comprometida.

Dessa forma, a pesquisa reafirma a importância de metodologias que reconheçam a complexidade dos contextos escolares e que favoreçam a emergência da pluralidade de vozes que os constituem, valorizando tanto a dimensão material quanto simbólica da experiência educativa, em um movimento que articula rigor analítico, sensibilidade interpretativa e compromisso ético-político com a transformação social.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE

Esta parte está estruturado em dois momentos distintos e inter-relacionados, permitindo uma abordagem metódica e abrangente da análise dos dados encontrados. No primeiro momento, é realizada uma análise exploratória dos dados obtidos por meio de entrevistas realizadas com 20 professores do ensino médio. Esses docentes desempenham suas atividades em duas escolas públicas estaduais situadas nas proximidades de comunidades rurais no município de Teresópolis, localizado no estado do Rio de Janeiro, Brasil. Nessa etapa inicial, busca-se organizar, descrever e mapear os principais aspectos que emergem das narrativas dos participantes, considerando suas experiências, percepções e os contextos educacionais em que estão inseridos.

O segundo momento, por sua vez, é dedicado ao aprofundamento crítico e interpretativo dos dados já explorados, buscando identificar significados mais complexos e interconexões que possam enriquecer a compreensão do objeto de estudo. Nesta etapa, são realizadas combinações entre as informações obtidas, baseadas em referenciais teóricos pertinentes, de modo a fomentar uma análise detalhada e reflexiva. Essa sequência metodológica, ao articular exploração e interpretação, proporciona uma leitura mais consistente e robusta do específico investigado, respeitando suas múltiplas dimensões e especificidades.

INTERPRETAÇÃO DOS DADOS EXPLORATÓRIOS

A relação entre os contextos rural e urbano emergiu como um tema recorrente. Os professores apontaram diferenças significativas no acesso a recursos e oportunidades as novas tecnologias digitais, ressaltando a importância de adaptar o currículo e as metodologias às especificidades locais. Houve consenso sobre a necessidade de políticas públicas que garantam equidade no acesso às tecnologias, respeitando a identidade cultural das comunidades rurais.

Além disso, os depoimentos evidenciaram o papel central das relações humanas na educação. Para os professores, as tecnologias devem complementar o ensino tradicional, sem substituir a interação direta entre alunos, docentes e o ambiente local. Apesar dos desafios, prevaleceu um sentimento de otimismo quanto ao potencial das ferramentas digitais, desde que utilizadas de forma planejada e alinhadas às características do campo.

A resistência ao modelo educacional urbano e generalista predominante também foi um ponto de destaque. Tal resistência reflete representações sociais enraizadas sobre a educação no campo, mas a pesquisa revelou exemplos de professores que desafiam essas normas, desenvolvendo abordagens pedagógicas diferenciadas e valorizando as especificidades locais. Esses resultados reforçam a necessidade de investimentos em capacitação tecnológica docente, aliando domínio técnico das ferramentas digitais à superação de estereótipos sobre o ensino rural. Assim, a educação pode ser mais contextualizada, respeitando as particularidades regionais e promovendo um ensino mais inclusivo.

Para que uma educação de qualidade seja efetivamente promovida nas escolas do campo, é elementar a implementação de diretrizes claras e bem estruturadas. Nesse contexto, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano Nacional de Educação (PNE) emergem como instrumentos essenciais para garantir que a educação rural atenda às demandas locais e promova o desenvolvimento integral dos alunos. O PPP é um documento que orienta as práticas pedagógicas das instituições escolares, refletindo diretrizes administrativas e as especificidades de cada escola. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), tornou-se obrigatória sua elaboração, garantindo que cada instituição possua um plano educacional alinhado à sua realidade.

A construção do PPP exige a participação ativa de gestores, professores, alunos e membros da comunidade, promovendo um planejamento educacional que atenda às necessidades locais. Esse processo colaborativo assegura que a escola não apenas reflita os valores e saberes da comunidade rural, mas também desenvolva estratégias para superar desafios estruturais e pedagógicos. Como enfatiza o documento "Escola em Movimento" (SMEDC, 1998), a construção coletiva do PPP é fundamental para que a educação seja um processo dinâmico, orientado pelo compromisso compartilhado entre os diferentes agentes da escola.

No contexto rural, o PPP deve ir além de diretrizes generalistas, propondo um currículo contextualizado que valorize as vivências e os saberes locais. Isso significa integrar ao ensino práticas sociais, culturais e econômicas da comunidade, promovendo um aprendizado que respeite e fortaleça a identidade dos estudantes no campo. Dessa forma, a escola se torna um

espaço onde a valorização da vida rural contribui para a permanência dos jovens em suas comunidades, combatendo a evasão escolar e a migração para áreas urbanas.

SÍNTESE DO PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS A E B.

A construção e a implementação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas A e B refletem o compromisso coletivo com uma educação democrática, crítica e transformadora. Ambos os documentos fornecidos pelas instituições pesquisadas, surgem da participação ativa das comunidades escolares, envolvendo gestores, professores, alunos, famílias e demais colaboradores, e traduzem as especificidades de cada realidade local. Mais do que simples instrumentos de gestão, os PPPs constituem-se como expressões vivas dos princípios, valores e metas que norteiam a prática educativa, guiando ações que buscam promover o desenvolvimento integral dos estudantes e a construção de uma sociedade mais justa, solidária e sustentável. A seguir, apresenta-se a síntese dos principais elementos que compõem esses projetos, evidenciando suas convergências e singularidades.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola A é fruto de um processo democrático e participativo que envolve professores, técnicos administrativos, alunos e pais, reafirmando o compromisso da instituição com a construção coletiva de sua identidade educacional.

O histórico da instituição destaca a importância do curso técnico em agropecuária para a região, enquanto os princípios da educação escolar ressaltam seu papel no desenvolvimento econômico e social. A base teórico-metodológica do projeto fundamenta-se na educação ambiental e na sustentabilidade, refletindo as especificidades da comunidade local. Os objetivos educacionais visam promover a qualidade do ensino, estimular o conhecimento, integrar a comunidade, desenvolver a cidadania crítica e reflexiva, e valorizar práticas que incentivem a solidariedade e o respeito às diferenças. Além disso, busca-se a formação de competências analíticas, criativas e sociais nos estudantes, fortalecendo a interdisciplinaridade e a continuidade da formação docente.

As metas estabelecidas para cada quadriênio propõem a constante avaliação e reformulação das práticas pedagógicas, com a intenção de diminuir a evasão e a reprovação escolar, fortalecer o ensino agrícola e manter vivas as manifestações culturais regionais. A escola se compromete também a dinamizar a biblioteca e o laboratório de informática, ampliar a inclusão digital e consolidar projetos que trabalhem temas como a educação fiscal e a cultura afro-brasileira. A construção de espaços de participação para estudantes, famílias e comunidade reafirma a missão da Escola A de formar cidadãos críticos, conscientes e agentes de transformação em seus contextos sociais.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola B, pauta sua atuação em princípios fundamentais como a ética, a solidariedade, o compromisso e a valorização da comunidade escolar. Defende o respeito e a dignidade como bases para a formação humana, incentivando a colaboração, a empatia e o cumprimento do compromisso de oferecer uma educação de qualidade, mesmo diante das adversidades. Valoriza-se o resgate da autoestima dos alunos e o reconhecimento das culturas e experiências pré-existentes, respeitando as singularidades de cada educando.

Sua missão é proporcionar uma educação de excelência que atenda às necessidades locais, formando cidadãos críticos, participativos e éticos, preparados tanto para o mercado de trabalho quanto para a continuidade dos estudos superiores. Para isso, a instituição se compromete a aperfeiçoar continuamente a prática pedagógica, elevar o desempenho acadêmico dos alunos e promover um ambiente escolar de satisfação e acolhimento. A formação integral do aluno é entendida como essencial, abrangendo os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, com foco na liberdade de pensamento, na justiça social e na capacidade de intervenção crítica no mundo.

A filosofia da escola enfatiza a preparação para a vida e o exercício da cidadania ativa, estimulando as aptidões individuais, valorizando as produções dos alunos e acolhendo as diferenças. Busca-se uma formação que considere as múltiplas dimensões do ser humano e que resulte em cidadãos solidários, cooperativos e capazes de transformar a sociedade. Nesse sentido, a escola B orienta-se por uma visão pedagógica que prioriza a experimentação, a interação e o cuidado, promovendo a construção do conhecimento como meio de transformação e adaptação à realidade.

Em síntese, os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas A e B destacam-se como instrumentos básicos na construção de uma educação voltada para o fortalecimento de valores como cidadania, respeito à diversidade e comprometimento com a melhoria contínua do processo educativo. Embora cada escola apresente características e demandas específicas de sua comunidade, ambos os projetos compartilham o objetivo comum de proporcionar uma formação integral, preparando os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de maneira crítica e participativa. A constante avaliação e adaptação desses projetos às necessidades locais garantem a aplicação das ações pedagógicas, reafirmando o papel da escola no campo como agente de transformação social e formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

Em articulação com Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, está o Plano Nacional de Educação (PNE), que propõem a construção de uma educação mais justa e inclusiva no Brasil.

O Plano Nacional de Educação (PNE), estabelece diretrizes e metas para o ensino em âmbito nacional, funcionando como um norteador para as políticas educacionais estaduais e municipais. No caso da educação no campo, o PNE reforça a necessidade de investimentos em infraestrutura, formação docente e inclusão digital, promovendo equidade no acesso à educação. A sinergia entre o PNE e os PPPs das escolas rurais possibilita a criação de estratégias para garantir que as diretrizes nacionais sejam adaptadas às especificidades locais, garantindo um ensino mais democrático e inclusivo.

Além de estabelecer metas educacionais, o PNE busca fomentar a colaboração entre diferentes esferas do governo, a sociedade civil e a comunidade escolar. Embora essa abordagem participativa seja, teoricamente, essencial para a implementação de políticas públicas, na prática, muitos desafios se apresentam. As decisões tomadas em níveis nacional e estadual, muitas vezes distantes da realidade das escolas rurais, nem sempre conseguem alcançar o impacto desejado no cotidiano das instituições de ensino. A centralização de políticas públicas e a falta de um acompanhamento adequado dificultam a adaptação das

diretrizes gerais às especificidades das comunidades rurais, perpetuando desigualdades e descompassos.

A valorização da participação da comunidade no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico (PPP) e na execução do PNE, embora imprescindível, nem sempre é devidamente incentivada ou implementada. Em muitas situações, a ausência de uma infraestrutura mínima de comunicação e de formação adequada para os atores locais impede que essa participação seja realmente efetiva. Sem o comprometimento genuíno dos gestores públicos e sem recursos adequados, a construção de um PPP verdadeiramente colaborativo torna-se um processo superficial, comprometendo a criação de um ambiente educacional verdadeiramente conectado às necessidades e realidades locais.

Dessa maneira, a implementação de um PPP alinhado às diretrizes do PNE, se não for acompanhada por uma articulação mais profunda com as realidades específicas do campo, corre o risco de ser mais uma imposição normativa do que uma resposta efetiva às demandas das escolas rurais. Para que as escolas no campo ofereçam uma formação verdadeiramente inclusiva e contextualizada, é indispensável que haja uma abordagem mais sensível à valorização da identidade cultural e ao modo de vida das comunidades. A adoção de tecnologias digitais, que é amplamente defendida no discurso educacional, também enfrenta obstáculos significativos, como a falta de acesso a equipamentos e à internet, o que coloca em risco a equidade no processo de ensino-aprendizagem.

A participação ativa da comunidade escolar no contexto da Educação no Campo constitui um eixo estruturante, embora muitas vezes negligenciado ou atravessado por limites estruturais e simbólicos. A partir da TRS, proposta por Moscovici (1961), compreende-se que os modos como os sujeitos pensam e se posicionam em relação à escola do campo são moldados por representações socialmente compartilhadas, que influenciam práticas, relações de poder e a própria percepção da função educativa nos territórios rurais. Essas representações, forjadas historicamente sob a ótica da marginalização, associam o campo à precariedade, à carência e à ausência de protagonismo intelectual, dificultando, por exemplo, o reconhecimento da escola do campo como espaço legítimo de produção de saberes e de afirmação identitária.

As escolas situadas em áreas rurais, ao carecerem de apoio institucional consistente, enfrentam obstáculos significativos para consolidar uma participação comunitária robusta e autônoma. Mesmo quando há mobilização local, esta frequentemente se dá de maneira fragmentada ou é capturada por discursos externos que pouco dialogam com as necessidades concretas e as formas de vida camponesas. Nessa perspectiva, a representação social da comunidade rural como passiva ou subalterna pode ser internalizada pelos próprios atores escolares, enfraquecendo sua potência transformadora e sua capacidade de reivindicação.

No entanto, os pressupostos da Educação no Campo, especialmente como formulados nos documentos elaborados por movimentos sociais e pesquisadores da área (Caldart, 2012), propõem uma ruptura com essas visões reducionistas. Defendem uma concepção de educação como prática emancipatória, vinculada à realidade socioterritorial dos sujeitos do campo, que reconheça a pluralidade de saberes e modos de vida como constitutivos do processo educativo. Trata-se de uma educação enraizada, politizada e contra-hegemônica, que busca afirmar a

identidade camponesa, combater as desigualdades históricas e transformar o espaço rural em lugar de vida plena.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP), quando elaborado de maneira participativa e em consonância com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), pode configurar-se como um instrumento de democratização e afirmação de direitos. Contudo, para que esse potencial se realize, é imprescindível que se supere uma lógica meramente formalista na construção dos PPPs. É necessário instaurar um processo dialógico e crítico, onde a escuta ativa das comunidades locais seja central, valorizando suas representações, suas memórias e seus projetos de futuro.

Nesse sentido, a promoção de uma educação de qualidade no campo requer mais do que políticas públicas bem-intencionadas: exige investimentos estruturais duradouros, formação continuada de educadores sensível ao contexto rural, acesso a tecnologias adequadas e, sobretudo, o fortalecimento de uma cultura escolar que valorize as representações sociais dos sujeitos do campo como produtoras legítimas de conhecimento.

Preparar estudantes para uma atuação cidadã crítica, ativa e engajada, sobretudo no campo, requer um esforço coletivo que articule escola, comunidade e Estado. Superar as defasagens históricas que marcam a educação rural no Brasil passa, necessariamente, por disputar as representações que inferiorizam o campo, ressignificá-las e transformar a escola em um espaço onde o direito à educação se realize plenamente, não como concessão, mas como conquista coletiva e expressão de justiça social.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DE APROFUNDAMENTO ANÁLISE DE SIMILITUDE

A análise de similitude constitui-se como uma técnica fundamental para a compreensão da estrutura interna de um corpus textual, especialmente quando se almeja apreender a organização semântica das representações construídas por sujeitos sociais em contextos específicos. Esta técnica, ao operar com base na coocorrência de termos dentro de um conjunto de entrevistas ou discursos, permite a visualização gráfica das inter-relações lexicais, revelando, assim, os campos de sentido mais densos e os núcleos semânticos que configuram a tessitura discursiva do material analisado (Salviati, 2017; Camargo, 2013).

Quando essa abordagem é articulada com TRS, a análise de similitude adquire uma dimensão teórica ainda mais complexa e significativa. Segundo Moscovici (1978), as representações sociais são formas de conhecimento socialmente elaboradas e partilhadas, que possuem como função organizar as condutas e orientar as comunicações entre os indivíduos. A estruturação dessas representações não ocorre de modo arbitrário, mas sim por meio de processos psicossociais que refletem e atualizam os sistemas simbólicos que regulam as práticas cotidianas. Neste sentido, a análise de similitude, ao evidenciar os agrupamentos de termos e suas interconexões, pode ser interpretada como uma via de acesso à estrutura interna dessas representações. Como sugere Abric (2001), a representação social possui um núcleo central que determina seu significado global e elementos periféricos que garantem sua flexibilidade e adaptabilidade. A articulação entre termos frequentemente coocorrentes sinaliza, assim, os

possíveis núcleos centrais de representação e os eixos de sentido que sustentam sua configuração.

Ao considerar o corpus de entrevistas analisado, a emergência de determinados agrupamentos lexicais pode ser compreendida como reflexo da ancoragem e da objetivação, dois processos fundamentais na constituição das representações sociais (Moscovici, 2003). A ancoragem consiste na inserção de um novo objeto ou fenômeno no sistema de categorias pré-existentes do sujeito, enquanto a objetivação opera a concretização simbólica desses elementos, convertendo-os em imagens, metáforas ou significantes discursivos partilháveis. Dessa maneira, o entrelaçamento de palavras em torno de determinados polos semânticos aponta para os modos pelos quais os sujeitos entrevistados estão simbolicamente reconfigurando suas experiências e práticas sociais.

A contribuição de Jodelet (2001) é igualmente categórico para o aprofundamento desta análise, ao enfatizar que as representações sociais se manifestam não apenas como conteúdos cognitivos, mas como práticas simbólicas situadas historicamente. Isso significa que os agrupamentos lexicais revelados pela análise de similitude não são meras associações mecânicas, mas sim expressões discursivas de experiências coletivamente compartilhadas, enraizadas em contextos sociais concretos.

No caso específico de pesquisas que envolvem a Educação no Campo, como as discutidas por Arroyo (2007) e Caldart (2009), os sentidos emergentes das representações sociais expressas nos discursos dos participantes evidenciam os conflitos, resistências e negociações em torno de políticas públicas, formação docente e apropriação de tecnologias digitais. A análise de similitude, nesse contexto, revela-se instrumental para captar essas tensões e contradições, ao mostrar, por exemplo, a coexistência de termos relacionados à precariedade com outros ligados à inovação ou à resistência comunitária. Tais oposições revelam os embates simbólicos que atravessam o campo Educacional no Campo.

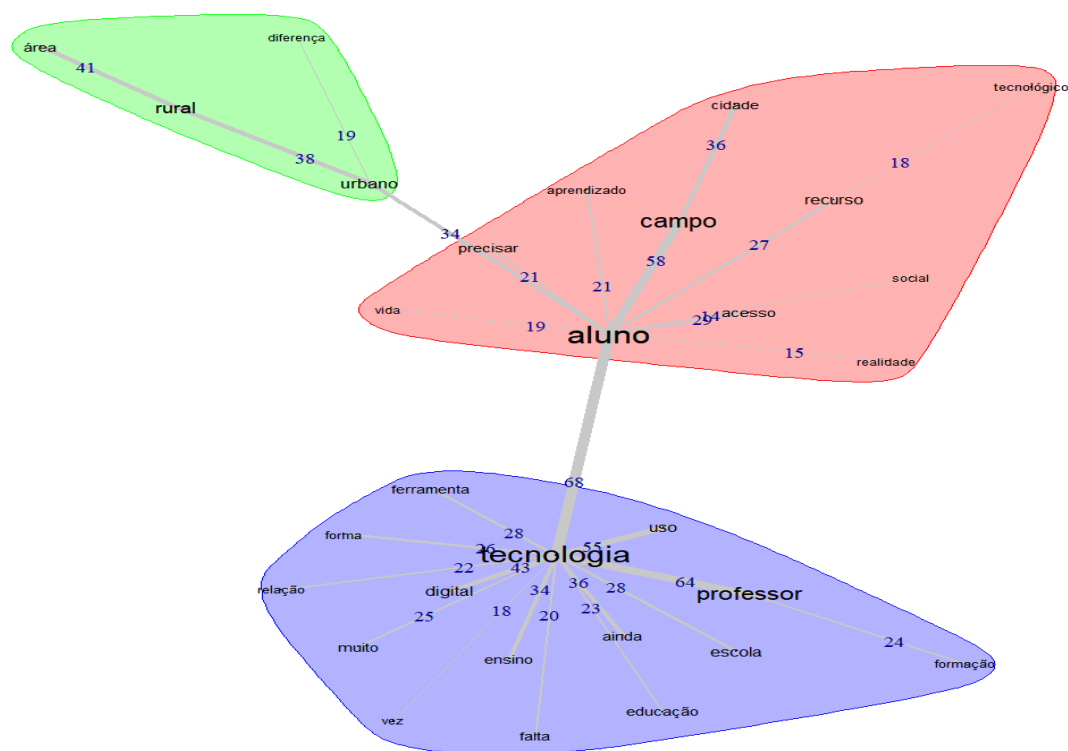


Figura 1: Similitude 1 (todo Corpus Textual) – colorido - 20 entrevistas – 28/11/2024

A análise de similitude refere-se à avaliação das conexões e associações entre as palavras e formas no gráfico, baseando-se na ocorrência entre os termos.

A análise de similitude do gráfico identifica as relações entre os termos com maior ocorrência e relevância no corpus, destacando as conexões entre "ALUNO", "TECNOLOGIA", "CAMPO", "PROFESSOR", e outros termos associados.

A análise de similitude corroborou relevantes interconexões no corpus da pesquisa, destacando aspectos-chave do processo educacional relacionados ao aluno, ao ambiente geográfico e ao uso de tecnologias. O termo central "aluno" aparece como ponto de articulação entre diferentes dimensões, indicando que as dinâmicas de ensino-aprendizagem dependem tanto dos contextos sociais e estruturais quanto das ferramentas disponíveis.

A relação entre "aluno" e "tecnologia", com uma conexão forte (68), aponta para a centralidade das ferramentas digitais no ambiente educativo contemporâneo. Esse dado sugere que a inclusão tecnológica transcende a simples presença de equipamentos ou redes de acesso e envolve desafios estruturais como desigualdade de acesso, qualidade de recursos e capacitação de professores. O cluster azul reforça essa ideia, conectando "tecnologia" a "professor" e incluindo termos como "ferramenta", "digital", "escola", "falta" e "formação". Isso indica que, embora a tecnologia seja percebida como necessária para a modernização educacional, sua efetividade depende da formação docente. Estudos confirmam que, sem uma preparação adequada, os professores enfrentam grandes dificuldades na utilização de ferramentas tecnológicas, o que compromete diretamente a qualidade da experiência educacional dos alunos. Pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2019), aponta que a falta de formação específica é um dos principais

obstáculos para a efetiva integração das tecnologias no cotidiano escolar, especialmente nas escolas com recursos limitados. Da mesma forma, um estudo do National Center for Education Statistics (NCES) (2019), revela que muitos educadores, apesar do acesso a tecnologias, utilizam essas ferramentas de maneira superficial, justamente por não possuírem treinamento adequado. A Comissão Europeia, em seu "Digital Education Action Plan" (2019), também destaca que a ausência de capacitação contínua e suporte técnico limita o potencial pedagógico das tecnologias, comprometendo a qualidade do ensino. A UNESCO, em sua análise sobre os impactos da pandemia de COVID-19 (2020), reforça que a falta de preparação dos docentes para o ensino remoto e o uso de tecnologias digitais resultou em experiências de aprendizagem deficientes para muitos estudantes. Esses estudos demonstram que, para que as tecnologias realmente beneficiem o processo educativo, é imprescindível investir na formação contínua dos professores.

O contexto geográfico desempenha um papel significativo na dinâmica educacional, como evidencia a forte ligação entre "aluno" e "campo" (58). Essa conexão é aprofundada no cluster vermelho, que inclui palavras como "aprendizado", "cidade", "recurso", "realidade" e "social". Esse conjunto destaca as disparidades estruturais que influenciam a experiência educacional, como diferenças de infraestrutura, recursos disponíveis e desigualdades sociais. A presença de "campo" e de seus desdobramentos ("rural" e "urbano", conectados por pesos de 38 e 19, respectivamente) expõe a relevância de fatores contextuais no aprendizado. Esses dados indicam que o ambiente em que os alunos estão inseridos diretamente na sua realidade educacional, uma questão central para compreender a necessidade de políticas públicas que promovam maior equidade.

Além disso, o cluster verde contribui para esse debate ao conectar "rural", "urbano", "área" e "diferença". Esse grupo ressalta as desigualdades entre espaços territoriais e como essas afetam a qualidade da educação. A "diferença", neste caso, evidencia a distância entre áreas rurais e urbanas sem acesso a recursos e infraestrutura educacional. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-C) de 2023 indicam que, enquanto as zonas urbanas têm frequentemente maior acesso à tecnologia e uma rede escolar mais robusta, as zonas rurais enfrentam desafios como isolamento, falta de conectividade e dificuldade de capacitação docente (Silva, 2011).

As relações identificadas entre os clusters também revelam uma dinâmica sistêmica. A ligação entre "tecnologia" e "professor" indica que o papel docente é um elemento elementar para que os recursos digitais sejam incorporados ao processo educacional. Simultaneamente, o eixo que conecta "aluno", "campo" e "realidade" destaca a importância de uma compreensão aprofundada das necessidades específicas dos estudantes em diferentes contextos. A integração de "realidade" a esse eixo reforça o foco nas condições concretas vivenciadas pelos alunos, enfatizando a necessidade de iniciativas adaptadas às características locais.

Esse panorama integrador permite concluir que o aluno é o centro de uma rede complexa de interações que dependem da tecnologia, são influenciadas por fatores territoriais e mediadas pela ação docente. As conexões identificadas, como "tecnologia" e "formação", ou "campo" e "recurso", reforçam a necessidade de políticas públicas e estratégias pedagógicas que considerem as desigualdades estruturais, promovam o acesso equitativo e valorizem a

formação docente. Assim, os resultados apresentados para a literatura ao destacar os desafios e as potencialidades da tecnologia na educação, com implicações específicas para contextos rurais e urbanos, e sugerem a necessidade de abordagens contextuais e inclusivas para alcançar uma aprendizagem significativa em ambientes diversos.

A partir da análise, fica evidente que o termo “aluno” é central para a compreensão das dinâmicas educacionais, conectando-se a outros conceitos de maneira que refletem tanto as oportunidades quanto as limitações no processo educacional.

Em primeira análise, a forte associação entre o termo “aluno” e “tecnologia” sugere que a inclusão digital é um aspecto central na educação contemporânea. A tecnologia, vista como um recurso necessário para o ensino, está intimamente ligada ao desempenho educacional dos alunos. No entanto, essa relação também expõe desafios, especialmente no que diz respeito à equidade no acesso e à adaptação tanto de alunos quanto de professores às ferramentas digitais. A tecnologia, embora promova avanços, pode aprofundar desigualdades se não for para inovações de forma adequada ou se o acesso a esses recursos for restrito.

Ainda, a associação do termo “aluno” com “campo” aponta para a importância do contexto físico e social onde o aluno está inserido. As condições geográficas e a infraestrutura disponível em diferentes ambientes educacionais—sejam urbanos ou rurais—moldam as experiências de aprendizagem. A localização geográfica, que pode ser rural ou urbana, influencia diretamente o acesso aos recursos educacionais, destacando uma disparidade estrutural que afeta a equidade no ensino. A análise sugere que a educação não pode ser tratada de forma diversificada, pois as realidades das variações das aulas são consideravelmente de acordo com seu ambiente social e geográfico.

Os clusters identificados oferecem uma visão mais profunda sobre essas relações. O cluster associado ao “campo” e ao “aluno” reflete os desafios enfrentados pelos estudantes em relação ao acesso a recursos e às condições sociais. A influência do contexto social e geográfico no aprendizado é uma constante, com as palavras associadas ao cluster inferior que a experiência educacional dos alunos está fortemente ligada às disparidades no acesso aos recursos e ao suporte social disponível. A ênfase nos termos como “cidade”, “recurso” e “realidade” sublinha a necessidade de uma análise que leve em conta a diversidade de contextos nos quais os alunos estão inseridos.

No entanto, o cluster “tecnologia - professor” revela a interdependência entre a formação dos professores e a utilização da tecnologia. A análise sugere que a capacitação docente é decisiva para que ele se torne mediador destas ferramentas digitais, desempenhando um papel transformador no aprendizado dos alunos. A ausência de formação adequada ou a falta de recursos para os professores limitam o uso da tecnologia, o que coloca em destaque a importância de políticas de formação contínua para os educadores. A falta de recursos e a deficiência na formação docente são apontadas como barreiras significativas para o uso bem-sucedido da tecnologia nas escolas no campo.

Por fim, o cluster relacionado às diferenças entre as áreas rurais e urbanas evidencia uma das maiores disparidades estruturais no sistema educacional. A diferença no acesso aos recursos educacionais, seja em termos de infraestrutura, tecnologias ou apoio institucional, reflete uma desigualdade que requer uma abordagem específica para ser mitigada. As palavras

associadas, como "área" e "diferença", ilustram a necessidade de políticas públicas externas para a redução dessas desigualdades, promovendo um sistema educacional mais equitativo e acessível a todos os alunos, independentemente de sua localização geográfica.

A interação entre esses clusters revela a complexidade do cenário educacional e a interdependência dos fatores que influenciam a aprendizagem. A análise evidencia que o sucesso da educação não se restringe ao acesso a tecnologias e recursos, mas depende, fundamentalmente, da capacidade dos professores de integrar essas ferramentas de maneira produtiva, levando em conta as condições socioeconômicas e culturais dos alunos. A inclusão digital, a formação docente contínua e a redução das desigualdades estruturais entre áreas urbanas e rurais emergem como fatores determinantes para a construção de um sistema educacional mais equitativo e acessível.

Contudo, os resultados apontam para desafios significativos. A mera disponibilização de tecnologia, sem uma formação pedagógica adequada, pode aprofundar as desigualdades educacionais, privilegiando alunos que já possuem maior familiaridade com esses recursos. Além disso, a análise de similitude evidencia que a interconexão entre fatores estruturais, como infraestrutura escolar, políticas públicas e suporte familiar, é frequentemente negligenciada em abordagens simplistas que atribuem à tecnologia um papel central na resolução dos problemas educacionais.

Dessa forma, torna-se imprescindível uma abordagem holística que vá além da adoção de ferramentas digitais e considere as múltiplas dimensões do aprendizado, incluindo a valorização do professor, o desenvolvimento de metodologias inclusivas e a formulação de políticas educacionais que reduzam desigualdades preexistentes.

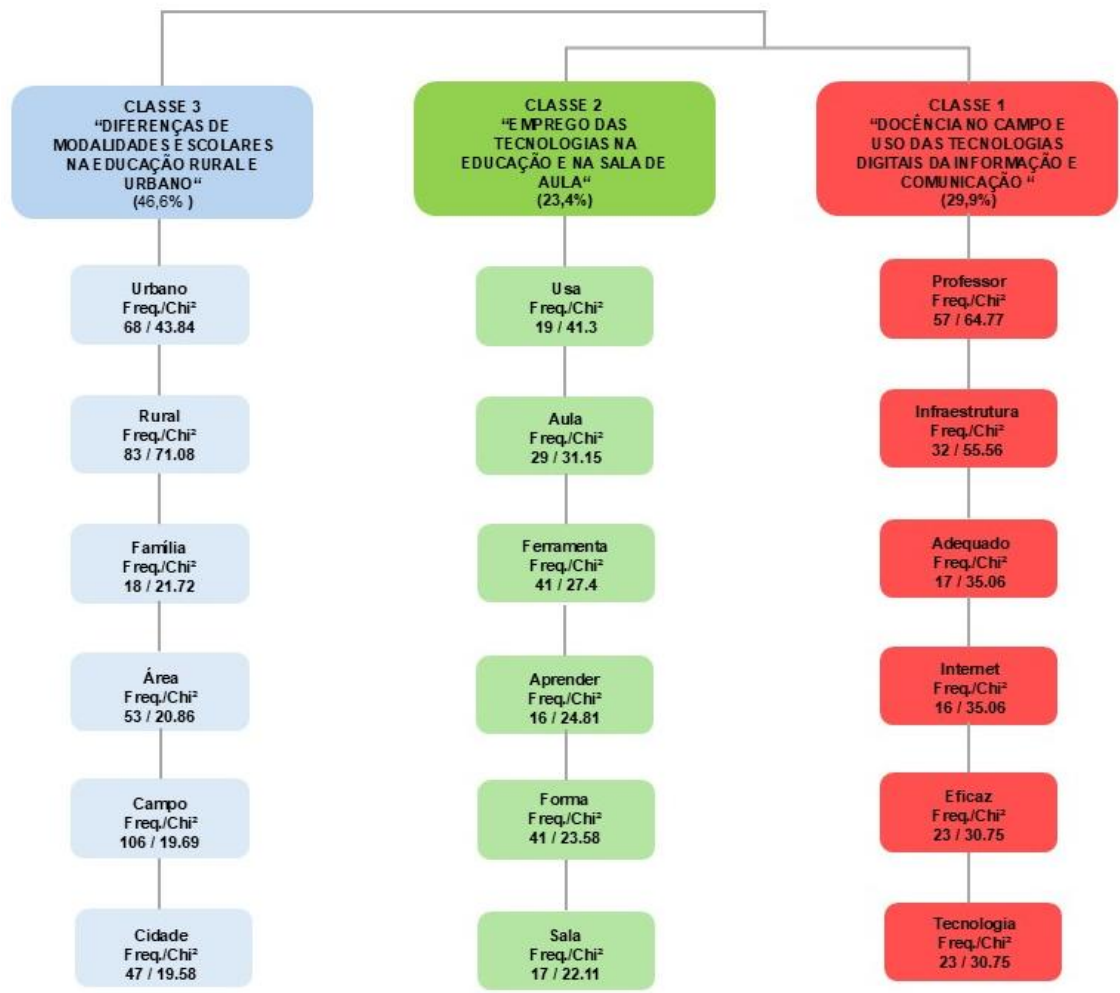
Além disso, a análise sugere que a dependência excessiva da tecnologia na educação pode gerar efeitos colaterais preocupantes, como a alienação pedagógica, na qual o professor se torna um mero mediador de ferramentas digitais, em vez de um agente ativo no processo de ensino-aprendizagem. Esse fenômeno pode comprometer a autonomia docente e reduzir a interação humana, que é essencial para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos.

Outro aspecto crítico evidenciado é a persistência de disparidades regionais e sociais. Enquanto escolas em centros urbanos mais desenvolvidos conseguem implementar inovações tecnológicas com relativo sucesso, instituições localizadas em áreas periféricas ou rurais frequentemente enfrentam limitações severas, como a falta de conectividade, equipamentos obsoletos e a carência de programas de formação para docentes. Isso cria uma dinâmica desigual, onde a tecnologia, em vez de democratizar o ensino, acaba reforçando exclusões já existentes.

ANÁLISE DE PADRÕES DE LINGUAGEM

A Classificação Hierárquica Descendente (CHD) realizada no IRaMuTeQ permitiu identificar padrões lexicais dentro do corpus analisado, organizando os segmentos de texto em grupos coesos a partir de suas similaridades linguísticas. A análise revela que o corpus é composto por 20 textos, totalizando 384 segmentos, com um vocabulário diversificado de 2.919 formas e um total de 13.764 ocorrências. Dentre essas formas, 1.403 são consideradas ativas, ou seja, possuem relevância para a estruturação dos clusters, enquanto 90 são classificadas como suplementares. Além disso, 539 formas ativas apresentam uma frequência igual ou superior a três ocorrências, o que demonstra a importância da repetição lexical na definição dos agrupamentos.

Figura 2: Dendrograma: Segmentos de Textos em Grupos de Classes



Fonte: Por meio do Software IRaMuTeQ, 2024

A segmentação do corpus resultou em três classes principais, cada um representando uma parcela distinta dos textos analisados. O primeiro, identificado pela cor vermelha, compreende 29,9% dos segmentos e parece abranger um conjunto de palavras com menor

dispersão temática. O segundo, marcado em verde e correspondente a 23,4% dos segmentos, apresenta proximidade lexical com o primeiro, sugerindo uma possível interseção entre os temas abordados. Já a terceira classe, representado pela cor azul, engloba 46,4% dos segmentos, sendo, portanto, o mais significativo em termos de abrangência e coerência lexical. Esse predomínio indica que uma parcela substancial do corpus compartilha um conjunto comum de termos, o que pode apontar para a centralidade de determinados conceitos ou discursos dentro do material analisado.

Assim, a Classe 3 aborda as diferenças entre as modalidades escolares na educação rural e urbana. Dentro dessa classe, três subclasses se destacam: a primeira trata do campo, suas contingências e potencialidades, ressaltando os desafios enfrentados pelas escolas rurais e as oportunidades que esse ambiente oferece. A segunda subclasse foca no contexto urbano e na cidade, estabelecendo um contraponto entre os desafios enfrentados nas áreas urbanas em relação à educação. Por fim, a terceira subclasse discute a qualidade do ensino e da aprendizagem, explorando fatores que influenciam o desempenho educacional e as condições de ensino em ambas as realidades.

A Classe 2, centrada no emprego das tecnologias na educação e em sala de aula. Essa categoria é subdividida em dois eixos principais. O primeiro trata dos desafios relacionados ao uso dessas ferramentas, apontando dificuldades enfrentadas por professores e estudantes na integração das tecnologias ao processo educacional. O segundo eixo tem um caráter mais crítico, abordando os riscos associados ao uso inadequado das tecnologias e seus possíveis impactos negativos na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos.

Já a Classe 1 foca na docência no campo e no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Essa classe enfatiza a necessidade de formação docente para lidar com os desafios específicos do ensino em contextos rurais, destacando a importância do preparo técnico e pedagógico para o uso eficiente das tecnologias em sala de aula. A única subclasse identificada dentro dessa categoria reforça essa temática, discutindo os aspectos da formação do professor e as competências necessárias para atuar nesse cenário.

A organização dessas classes e subclasses evidencia a centralidade das discussões sobre as diferenças educacionais entre o campo e a cidade, o papel das tecnologias no ensino e os desafios enfrentados pelos docentes na implementação dessas ferramentas. A predominância da Classe 3 sugere que a diferenciação entre as modalidades escolares é um tema recorrente e de grande importância no corpus analisado, enquanto as Classes 1 e 2 revelam um debate significativo sobre o uso das tecnologias e a necessidade de capacitação docente para lidar com essa realidade. Assim, a CHD permite não apenas identificar os temas predominantes, mas também compreender as inter-relações entre os diferentes aspectos da educação abordados nos textos.

A estrutura hierárquica evidenciada no dendrograma sugere que os clusters foram organizados a partir de um modelo de divisão binária, no qual os segmentos de texto foram sucessivamente separados até a formação de três grupos principais. A análise das distâncias entre os clusters revela que os dois primeiros compartilham maior similaridade entre si, enquanto o terceiro se distingue com um grau mais elevado de autonomia lexical. Os cortes na árvore hierárquica indicam os pontos em que ocorrem as maiores diferenças entre os

segmentos, sendo que a predominância da Classe 3 sugere uma maior coesão interna nesse agrupamento.

ANÁLISE DA CLASSE 3 – DIFERENÇAS DE MODALIDADES ESCOLARES

Os dados dessa classe refletem um contexto sociocultural caracterizado pela interação e contradições entre os espaços rurais e urbanos, com uma prevalência de 46,3% no total de dados analisados. Esta classe se destaca por abordar as questões de migração, adaptação e convivência entre esses dois mundos diferentes, com ênfase nas transformações que as comunidades rurais enfrentam ao entrarem em contato com a urbanização. A migração campo-cidade surge como uma característica central, que não apenas altera as dinâmicas de vida no campo, mas também impõe novos desafios às comunidades que precisam se adaptar à modernidade sem perder suas raízes culturais e identitárias.

A presença de termos como "família", "comunidade", "tradição" e "natureza" denota um reconhecimento das características intrínsecas ao espaço rural, pois se contrapõem a valores urbanos que, muitas vezes, podem ser percebidos como uma ameaça à preservação da vida e das práticas tradicionais. A valorização da cultura rural é uma característica fundamental dessa classe, evidenciando o preço pelas raízes culturais e pelos aspectos ambientais que definem as zonas rurais. Em contrapartida, a urbanização exerce uma pressão econômica e social sobre o campo, afetando diretamente as práticas e a identidade das comunidades, criando um ambiente de constantes ajustes e desafios.

A análise dos dados dessa classe possui grande relevância para a compreensão dos impactos da urbanização nas comunidades rurais. As informações são utilizadas como base para a elaboração de políticas públicas que buscam um equilíbrio entre o desenvolvimento urbano e a preservação das tradições locais. Esse entendimento é determinante para promover uma abordagem mais sustentável, que respeite e valorize tanto o legado cultural quanto as necessidades contemporâneas das questões envolvidas. De tal modo, a Classe 3 oferece um panorama abrangente sobre as interações entre rural e urbano, destacando os desafios e as oportunidades para um desenvolvimento mais inclusivo e equilibrado.

A continuidade da análise sugere que a Classe 3 oferece uma visão sobre as tensões apresentadas entre a modernização e a preservação das características distintivas do rural. A migração do campo para a cidade, cada vez mais comum, não ocorre apenas como uma mudança geográfica, mas também como um processo de transformação cultural e social. Nesse sentido, a adaptação às novas realidades urbanas exige uma reconfiguração das relações familiares, comunitárias e até mesmo econômicas, que antes eram centradas em atividades e valores rurais (Camacho, 2017). O papel das políticas públicas, portanto, torna-se necessário para mitigar os efeitos negativos dessa migração, buscando integrar as comunidades rurais no contexto urbano sem comprometer suas identidades e tradições (Azevedo, 2022). A promoção de espaços urbanos que respeitem as particularidades culturais do campo, bem como a criação de estratégias que incentivem o desenvolvimento rural sustentável, são medidas que podem ser inovadoras para garantir que os habitantes dessas regiões possam usufruir das vantagens da urbanização sem perder sua essência (Arroyo, 2007, 2011; Caldart, 2009). Além disso, a

valorização da natureza e das práticas tradicionais é um ponto impreterível a ser considerado, especialmente no que diz respeito à preservação ambiental. As zonas rurais desempenham um papel vital na manutenção dos ecossistemas e na produção de bens essenciais para a sociedade, como alimentos e recursos naturais. A transformação das paisagens rurais em espaços urbanos pode resultar em impactos ambientais severos, caso não haja um planejamento adequado e uma abordagem cuidadosa para equilibrar as necessidades de desenvolvimento com a preservação ecológica (Caldart, 2009).

Deste modo, a Classe 3 não só aclara as questões sociais e culturais que surgem com a interação entre os contextos rural e urbano, mas também oferece uma oportunidade inovadora para compensar como a sociedade pode enfrentar os desafios dessa transição de maneira sustentável e respeitosa. A análise das palavras-chave e das interpretações sugeridas revela a necessidade de um entendimento mais holístico das dinâmicas envolvidas, permitindo que as soluções propostas considerem a complexidade das relações humanas e ambientais que caracterizam essas duas realidades.

SUBCLASSE 1 – CAMPO, CONTINGÊNCIAS E POTENCIALIDADES

A educação no campo constitui uma problemática complexa e multifacetada, atravessada por determinantes históricos, sociais e epistemológicos que perpassam os processos formativos dos sujeitos rurais. Longe de se tratar apenas de uma questão de acesso físico à escola, os desafios enfrentados pela educação rural remetem a condições estruturais profundamente enraizadas, como a precariedade da infraestrutura, a ausência de políticas públicas, as grandes distâncias geográficas entre as unidades escolares e as residências dos estudantes, bem como a escassez de recursos pedagógicos e tecnológicos. A essa realidade soma-se a desigualdade socioeconômica que caracteriza as populações camponesas, como indicado por um dos sujeitos entrevistados: *“os alunos das zonas rurais frequentemente vivem em famílias com menor renda e menos recursos educacionais, o que impacta diretamente suas oportunidades de aprendizado”* (Prof. 07).

A análise dessa conjuntura demanda uma abordagem teórica que permita compreender não apenas os aspectos objetivos dessa desigualdade, mas também as dimensões simbólicas e subjetivas que operam na constituição das relações entre os sujeitos e os dispositivos educacionais. Nesse sentido, a TRS, desenvolvida por Moscovici (1978), oferece um instrumental analítico relevante, ao considerar que os indivíduos constroem, compartilham e transformam representações que orientam suas práticas sociais e moldam a forma como percebem e se posicionam diante do mundo. Segundo Moscovici (1978), as representações sociais são formas de saber do senso comum, que conferem sentido à realidade e operam como mediadoras entre o sujeito e o mundo social.

Quando aplicadas ao campo educacional, tais representações revelam o modo como as escolas rurais e os sujeitos que nelas atuam são concebidos, tanto por agentes externos quanto pelos próprios membros das comunidades envolvidas. A persistência de imagens estigmatizantes do campo como espaço de atraso, ignorância ou carência tem impactos diretos nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas, desqualificando as potencialidades locais e

reforçando a marginalização dos sujeitos no campo. A esse respeito, é pertinente observar que, para Moscovici (1978), as representações sociais não são neutras: elas servem à manutenção de determinadas formas de poder e hierarquia simbólica, sendo fundamentais para a reprodução ou contestação da ordem social vigente.

Nesse horizonte, é possível compreender por que muitas políticas educacionais, ainda que inspiradas por princípios de equidade, acabam por reproduzir modelos urbanos de ensino nas escolas no campo, desconsiderando as especificidades socioculturais, econômicas e territoriais dessas populações. Tal deslocamento revela-se, muitas vezes, improdutivo, quando não perverso, pois impõe uma lógica homogênea e descontextualizada sobre realidades plurais e historicamente marginalizadas. Em contraposição a essa lógica, os pressupostos da Educação No Campo, defendidos por autores como Caldart (2004), Arroyo (2012) e Molina (2017), propõem a valorização dos saberes locais, a articulação entre escola e comunidade e o reconhecimento das lutas sociais e identitárias dos povos do campo como fundamentos para uma prática pedagógica crítica e libertadora.

No entanto, como apontado por outro entrevistado, *“apesar dos desafios logísticos, algumas escolas conseguem criar vínculos fortes entre família, escola e comunidade, favorecendo um acompanhamento mais próximo do desenvolvimento infantil”* (Prof. 19). Tal afirmação revela a potência contida nas redes de solidariedade que se formam em contextos rurais e que, quando articuladas com um projeto educativo enraizado nas realidades locais, podem contrariar as representações hegemônicas de passividade ou carência atribuídas aos sujeitos do campo. Essas experiências configuram espaços de resistência simbólica e material, nos quais novas representações podem ser gestadas, abrindo caminhos para a construção de uma educação verdadeiramente emancipadora.

O enfrentamento das desigualdades educacionais no campo exige, portanto, um duplo movimento: por um lado, o combate às carências objetivas — infraestrutura, formação docente, recursos pedagógicos; por outro, a desconstrução das representações sociais que deslegitimam os modos de vida campestinos e invisibilizam suas contribuições históricas e culturais. É fundamental que o Estado e os formuladores de políticas públicas compreendam que o acesso à educação de qualidade não pode se restringir à mera presença física na escola, mas deve contemplar a criação de condições que respeitem e promovam a identidade do campo, os saberes locais e o direito à diferença.

A inserção da TRS nesse debate permite lançar luz sobre os mecanismos simbólicos que sustentam a exclusão educacional no campo, ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade de um processo educativo que não apenas transmita conteúdos, mas que também transforme mentalidades, subjetividades e relações sociais. Somente assim será possível reconfigurar os sentidos atribuídos à escola rural e aos sujeitos do campo, rompendo com as heranças coloniais e urbanocêntricas que ainda estruturam o sistema educacional brasileiro.

A educação rural também apresenta potenciais pedagógicos únicos. Um dos depoimentos destacou que *“o campo pode ser um espaço de resistência e emancipação social, valorizando a coletividade e a conexão com o território”* (Prof. 19). O mesmo entrevistado ressalta que *“as escolas rurais podem integrar a realidade local ao ensino, promovendo*

metodologias que envolvem o cultivo e o trabalho coletivo como estratégias pedagógicas" (Prof. 19).

Contudo, há divergências sobre a amplitude das diferenças entre os contextos rural e urbano. Enquanto um dos entrevistados argumenta que, *"com o avanço da tecnologia e a mobilidade de professores, as distinções entre as modalidades têm diminuído" (Prof. 17)*, outro sustenta que *"as desigualdades estruturais ainda são profundas e refletem um histórico de marginalização das populações rurais" (Prof. 19).*

As entrevistas evidenciam um debate claro sobre as diferenças entre os contextos educacionais rural e urbano, contrapondo duas perspectivas que refletem dinâmicas distintas de desenvolvimento e acesso à educação (Pereira, 2021).

A primeira posição sugere que o avanço tecnológico e a mobilidade docente têm contribuído para uma redução das disparidades entre os dois contextos. Esse argumento é sustentado pela crescente digitalização do ensino, o acesso remoto a conteúdos educacionais e a circulação de professores entre áreas rurais e urbanas, permitindo a difusão de práticas pedagógicas mais homogêneas (Araújo, 2022). Além disso, políticas públicas voltadas à inclusão digital e à formação continuada de docentes podem ter um papel relevante na minimização dessas diferenças.

Por outro lado, a segunda visão ressalta que as desigualdades estruturais ainda são profundas, enraizadas em um histórico de marginalização das populações rurais. A precariedade da infraestrutura escolar, a dificuldade de acesso a equipamentos tecnológicos e à internet, bem como a carência de investimentos em formação específica para docentes do campo, são aspectos que mantêm essas diferenças. Além disso, fatores socioeconômicos, como a necessidade de trabalho infantil na agricultura familiar e a evasão escolar, agravam o cenário, dificultando a equiparação entre as modalidades.

Dessa forma, a discussão não se restringe apenas à presença ou ausência de tecnologia e mobilidade docente, mas envolve uma compreensão mais ampla das condições estruturais, históricas e sociais que moldam a educação no campo (Kenski, 2012). Se, por um lado, a tecnologia pode atenuar algumas barreiras, por outro, sua eficácia depende da superação de desigualdades mais profundas, exigindo políticas públicas específicas e um olhar atento às particularidades do contexto rural.

SUBCLASSE 2 – URBANO E CIDADE

A partir dos relatos de professores atuantes em diferentes contextos territoriais, é possível compreender que a educação urbana e rural é atravessada por dinâmicas sociais, culturais e econômicas que não apenas diferenciam, mas também hierarquizam esses espaços dentro do imaginário coletivo. Nesse sentido, a TRS, desenvolvida por Serge Moscovici (2003), oferece um instrumental teórico robusto para a análise das construções simbólicas que moldam a compreensão sobre o que é ensinar e aprender no campo e na cidade. As representações sociais, enquanto formas de conhecimento socialmente construídas e compartilhadas, exercem influência direta nas práticas pedagógicas, nas políticas educacionais e nas expectativas formadas acerca dos sujeitos que habitam esses territórios.

Um dos depoimentos colhidos aponta que o contexto urbano *“caracteriza-se pela maior diversidade cultural, infraestrutura escolar mais desenvolvida e acesso facilitado a recursos educacionais”* (Prof. 07). Esta enunciação remete à representação hegemônica do urbano como espaço do progresso, da modernidade e do saber legítimo. Contudo, ao mesmo tempo, ela revela as contradições internas desse mesmo espaço, ao evidenciar que *“embora a infraestrutura seja melhor, os professores urbanos também enfrentam dificuldades, muitas vezes investindo recursos próprios para suprir deficiências do sistema”* (Prof. 15). Assim, o urbano é representado ambivalentemente: lugar de acesso, mas também de precarização e desigualdade.

A contraposição entre campo e cidade aparece também nas falas que tratam da experiência dos alunos. *“De um lado, os estudantes urbanos são vistos como mais expostos às tecnologias e imersos em ambientes construídos; de outro, os alunos do campo são representados como mais ligados à natureza e às práticas comunitárias”* (Prof. 05). Essas distinções não são meramente descritivas, mas revelam categorias simbólicas que delimitam fronteiras de pertencimento e valor. Como afirma Chartier (1990), o modo como os sujeitos são representados socialmente afeta profundamente sua constituição identitária e o reconhecimento de suas formas de saber e viver.

A Educação no Campo, enquanto movimento político-pedagógico e epistemológico, surge como uma resposta crítica a essas representações hegemônicas que marginalizam o saber rural. Autores como Caldart (2004) e Molina (2014) denunciam que a escola no campo, historicamente, foi pensada a partir de um modelo urbano de ensino, desconsiderando os modos de vida, os tempos e os saberes das populações camponesas. Nesse sentido, uma das vozes entrevistadas adverte: *“o modelo urbano de educação está mais alinhado à lógica do mercado e menos à formação de sujeitos críticos e autônomos”* (Prof. 19). Essa crítica se alinha ao princípio fundamental da Educação no Campo: a construção de uma proposta pedagógica enraizada nas realidades locais, nos valores comunitários e na luta por justiça social.

O papel das tecnologias digitais nesse cenário revela-se especialmente complexo. Por um lado, há quem afirme que *“a tecnologia tem reduzido as diferenças entre o campo e a cidade”* (Prof. 19), o que evidencia uma representação social da tecnologia como ferramenta de democratização do conhecimento. Nesse entendimento, plataformas digitais, e-learning e videoaulas seriam recursos potencialmente capazes de romper barreiras geográficas, ampliando o acesso ao saber e possibilitando a formação continuada de professores em localidades remotas. Trata-se de uma perspectiva que associa tecnologia à equidade, ecoando discursos contemporâneos sobre inclusão digital (Pereira, 2021).

Por outro lado, essa mesma representação é tensionada por outras vozes, que alertam para os riscos de uma imposição acrítica da tecnologia. Uma das falas destaca: *“sua imposição sem uma mediação pedagógica adequada pode acentuar desigualdades culturais, distanciando ainda mais os estudantes do campo de suas realidades locais”* (Prof. 06). Este argumento recupera uma crítica central da Educação no Campo: o risco de um processo educativo descolado da materialidade da vida rural, o que implicaria a reprodução de um currículo alheio às vivências dos sujeitos do campo, negando-lhes o direito de aprender a partir de suas referências culturais e territoriais.

Nesse ponto, a TRS permite compreender como a tecnologia é significada de maneiras distintas por diferentes sujeitos. Para alguns, ela representa progresso e igualdade; para outros, pode simbolizar mais uma forma de dominação simbólica e epistemológica. Essas representações não são neutras, mas estão imbricadas em relações de poder que influenciam as decisões pedagógicas e as políticas públicas.

Portanto, o acesso à tecnologia, por si só, não garante uma educação mais justa ou igualitária no campo. A transformação só se realiza quando a mediação pedagógica é pautada pelo reconhecimento e valorização das especificidades do território rural, integrando as tecnologias de forma crítica, contextualizada e dialógica. Como argumenta Arroyo (2012), é preciso construir uma escola do campo que não seja uma extensão da cidade, mas sim um espaço que legitime as práticas socioculturais locais e que forme sujeitos capazes de agir sobre sua realidade.

Assim, o verdadeiro desafio não reside apenas na disponibilização de recursos tecnológicos, mas na disputa por sentidos e usos pedagógicos que respeitem a diversidade dos contextos. A tecnologia precisa ser apropriada a partir de um projeto educativo comprometido com a emancipação dos povos no campo, o que requer, antes de tudo, romper com as representações sociais que inferiorizam suas formas de vida e de saber.

SUBCLASSE 3 – QUALIDADE DO ENSINO E APRENDIZAGEM

A formação docente e as metodologias de ensino são fatores determinantes na qualidade do ensino. Um dos entrevistados aponta que *"as políticas municipais buscam padronizar as metodologias, garantindo que professores urbanos e rurais sigam diretrizes semelhantes"* (Prof. 05). No entanto, ressalta-se que *"as condições de trabalho no campo, como o deslocamento difícil, impactam a implementação dessas metodologias"* (Prof. 07).

Outro depoimento defende que *"a educação no campo deve ser verdadeiramente libertadora, promovendo a consciência de classe e a resistência social"* (Prof. 19). Essa perspectiva entra em contraste com a visão mais pragmática de outro entrevistado, que enfatiza *"a necessidade de garantir acesso e continuidade do ensino independentemente do contexto"* (Prof. 04).

O engajamento dos estudantes também se mostra um ponto terminante. Um entrevistado argumenta que, *"enquanto estudantes urbanos estão mais expostos à diversidade de experiências, os rurais apresentam uma relação mais próxima com a comunidade escolar"* (Prof. 06). Essa diferença pode impactar a motivação e a percepção sobre o valor da educação.

A formação docente e as metodologias de ensino são elementos centrais na qualidade da educação, sobretudo no contexto educação no campo, onde desafios específicos influenciam sua aplicação (Chamon, 2016). As opiniões apresentadas refletem diferentes abordagens sobre a padronização curricular, a adaptação às condições locais e os objetivos do ensino no campo.

A primeira perspectiva destaca a tentativa de padronização das metodologias por meio de políticas municipais, buscando garantir que professores de áreas urbanas e rurais sigam diretrizes semelhantes. Essa uniformização pode trazer benefícios, como a equidade no acesso ao currículo e a formação continuada dos docentes, permitindo um alinhamento pedagógico

mais estruturado. No entanto, essa abordagem ignora fatores que impactam diretamente a implementação dessas metodologias no campo, como as dificuldades de deslocamento, a falta de infraestrutura e as especificidades culturais da educação rural. Assim, embora a padronização possa ser um ideal, sua eficácia depende de adaptações que respeitem a realidade dos professores e estudantes do campo.

Ainda, há um embate ideológico quanto ao propósito da educação no campo. Uma visão crítica propõe que a educação no campo deve ser libertadora, promovendo consciência de classe e resistência social, alinhando-se a um modelo freireano de ensino que valoriza o protagonismo das populações rurais. Essa abordagem defende que a escola deve fortalecer a identidade cultural e os direitos das comunidades. Em contrapartida, uma visão mais pragmática prioriza a garantia do acesso e da continuidade do ensino, independentemente do contexto, enfatizando a necessidade de estratégias que garantam a permanência dos alunos na escola e sua inserção no mercado de trabalho. Essa dicotomia reflete um debate mais amplo sobre os objetivos da educação no campo: formar cidadãos críticos e engajados ou garantir a inclusão educacional com foco na empregabilidade.

Outro aspecto relevante é o engajamento dos estudantes, que varia conforme o ambiente em que estão inseridos. A exposição a diferentes experiências culturais e sociais nos centros urbanos pode ampliar a visão de mundo dos estudantes e influenciar sua motivação para os estudos. Já no meio rural, a proximidade entre alunos, professores e comunidade escolar fortalece vínculos e pode gerar um sentimento de pertencimento maior. Essa diferença pode impactar não apenas a motivação dos estudantes, mas também sua percepção sobre o valor da educação, demandando abordagens pedagógicas que considerem tanto o potencial transformador da escola quanto os desafios estruturais que afetam o ensino no campo. Deste modo, a formação docente, as metodologias aplicadas e o engajamento dos estudantes são fatores interdependentes que devem ser analisados de maneira integrada.

Essas representações desempenham um papel próprio na formação docente, uma vez que moldam as percepções sobre o papel do professor e a relevância dos conteúdos ensinados. De acordo com Moscovici (2003), as representações sociais funcionam como uma forma de conhecimento socialmente compartilhado, influenciando a maneira como os indivíduos interpretam o mundo. No contexto educacional, elas afetam diretamente as metodologias adotadas pelos professores, visto que o ensino se torna mais alinhado às realidades e valores da comunidade. Abric (1996) destaca que as representações sociais não são apenas cognitivas, mas também emocionais e normativas, o que implica que as escolhas pedagógicas devem levar em conta o contexto sociocultural dos estudantes, a fim de torná-las mais significativas.

Além disso, o engajamento dos estudantes está intrinsecamente relacionado às representações que possuem sobre a escola e sua utilidade para suas vidas e futuro, como observa Jodelet (2001). A maneira como os alunos veem a escola pode influenciar seu envolvimento nas atividades acadêmicas e sua percepção de pertencimento a esse espaço. Assim, compreender e trabalhar com as representações sociais no contexto educacional pode ser um passo imprescindível para a formulação de políticas públicas que respeitem a identidade cultural e as necessidades do campo, promovendo uma educação mais contextualizada e significativa.

Por meio desse entendimento, é possível criar abordagens pedagógicas que considerem as representações sociais dos estudantes, possibilitando uma educação que vá além da mera transmissão de conteúdos, mas que também leve em consideração as experiências, valores e expectativas dos indivíduos dentro de sua realidade social.

ANÁLISE DA CLASSE 2 - EMPREGO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

A Classe 2, está associada ao uso de tecnologias na educação, reflete um contexto educacional que busca integrar de maneira estratégica as ferramentas tecnológicas ao processo pedagógico, com um foco claro na maximização de seus benefícios enquanto se minimiza os desafios associados. Esse uso não é visto apenas como um facilitador, mas como uma aliada essencial na promoção de métodos de ensino mais dinâmicos, interativos e produtivos. A presença de termos como “aula”, “ferramenta”, “aprender” e “aluno” sugere um cenário em que a tecnologia é considerada um meio para promover a aprendizagem ativa e participativa, enfatizando a importância de sua aplicação de forma intencional e alinhada aos objetivos educacionais.

No entanto, a análise das palavras-chave também revela preocupações com os aspectos negativos do uso da tecnologia nas salas de aula, como os riscos de se tornar excessivo ou distrativo. A referência a “excessivo” e “distrativo” indica uma preocupação sobre uma possível interrupção do processo de aprendizagem causada pela utilização desregulada de dispositivos tecnológicos. Essa tecnologia de alerta enfatiza a necessidade de um controle e equilíbrio cuidadoso, onde a ser utilizada de maneira controlada e com um propósito claro, a fim de evitar que se torne um obstáculo ao desenvolvimento do pensamento crítico e à interação entre alunos e professores.

A busca por práticas pedagógicas interativas e dinâmicas é outro elemento indispensável observado nos dados. A ênfase em palavras como “interativo” e “criar” sugere que o uso da tecnologia não deve ser apenas reativo, mas criativo, estimulando os alunos a participarem ativamente do processo de aprendizagem. A tecnologia, portanto, é vista como uma ferramenta para o estímulo e apoio, que pode enriquecer a experiência educativa, tornando-a mais envolvente e relevante para os estudantes.

Em termos de aplicação prática, é imperativo que as políticas educacionais invistam na formação contínua de docentes, oferecendo programas que os capacitem a utilizar tecnologias de maneira produtiva. Além disso, é imprescindível realizar pesquisas sobre os impactos do uso de dispositivos móveis, como smartphones, nas salas de aula, buscando identificar estratégias para maximizar seus benefícios enquanto se mitigam as distrações associadas (Amaral, 2022). Essas medidas não apenas garantem uma utilização mais equilibrada da tecnologia, mas também promovem um ambiente educacional mais humanizado e direcionado para o desenvolvimento integral dos alunos.

A importância desta análise sugere que a integração da tecnologia no ambiente educacional não requer apenas uma adaptação dos docentes às novas ferramentas, mas também uma reflexão crítica sobre os objetivos educacionais a serem atingidos por meio dessas ferramentas. O uso de tecnologias como ferramentas pedagógicas deve ser contextualizado

dentro de uma proposta de ensino que, além de facilitar a aprendizagem, também busca desenvolver habilidades cognitivas e emocionais dos alunos, estimulando um pensamento mais crítico e moderno. Nesse sentido, a tecnologia deve ser incorporada de maneira que complemente, e não substitua, os métodos pedagógicos tradicionais, enriquecendo o processo educacional com abordagens inovadoras que promovam maior engajamento e motivação dos alunos.

Além disso, a implementação de tecnologias nas salas de aula exige uma abordagem consciente dos desafios que surgem com seu uso, especialmente no que diz respeito à gestão da atenção dos alunos. O risco de distração, associado ao uso excessivo de dispositivos móveis ou ao acesso não supervisionado a conteúdos digitais, pode ser mitigado por meio da criação de diretrizes claras sobre o uso da tecnologia em sala de aula, promovendo um ambiente mais focado e produtivo. A formação de professores não deve se limitar ao treinamento técnico, mas também à capacitação em estratégias pedagógicas que integrem a tecnologia, mantendo o equilíbrio entre inovação e controle (Araújo, 2022). Ainda assim, a adoção de uma abordagem mais investigativa e reflexiva sobre os impactos da tecnologia no ensino pode fornecer dados valiosos para a formulação de políticas educacionais mais eficientes. Uma pesquisa contínua sobre as implicações do uso de tecnologias na sala de aula, especialmente dispositivos móveis, permite uma melhor compreensão dos benefícios e das limitações dessa integração, possibilitando ajustes constantes na forma como essas ferramentas são utilizadas. Assim, a tecnologia deve ser vista não apenas como uma inovação, mas como uma evolução constante, cujos impactos serão mais bem compreendidos e aprimorados por meio da observação e adaptação contínua.

Em breve síntese, a Classe 2 indica a importância de uma abordagem equilibrada e estratégica no uso de tecnologias educacionais. Ao mesmo tempo em que oferece potenciais benefícios no aprimoramento da experiência de ensino e aprendizagem, a tecnologia exige uma gestão cuidadosa para que não prejudique o processo educacional. O foco deve ser utilizar tecnologias de forma produtiva, alinhadas aos objetivos pedagógicos e acompanhadas de uma formação docente contínua que permita o seu uso consciente.

SUBCLASSE 1 – DESAFIOS PARA O USO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS

A educação rural enfrenta desafios estruturais significativos, como a falta de infraestrutura adequada, acesso limitado a recursos tecnológicos e distâncias geográficas que dificultam a conexão com centros urbanos e a disponibilidade de serviços. Esses fatores impactam diretamente a integração de tecnologias no ensino. Como destacado em uma das entrevistas, *"sem acesso a materiais didáticos e recursos digitalizados, os alunos podem ter uma formação defasada em relação às descobertas científicas, avanços tecnológicos e debates sociais relevantes"* (Prof. 10). Essa defasagem limita o desenvolvimento de habilidades essenciais, como pensamento crítico e fluência digital.

No entanto, a educação no campo também apresenta potencialidades únicas, como a conexão com o território e a cultura local. A integração de práticas pedagógicas adaptadas ao contexto rural pode enriquecer o aprendizado, valorizando saberes tradicionais e promovendo

um ensino mais contextualizado. Uma das entrevistas menciona que "*os conteúdos precisam ser adaptados à realidade de cada comunidade*" (Prof. 10), o que sugere a necessidade de uma abordagem pedagógica que respeite e incorpore as particularidades locais.

As entrevistas convergem ao apontar a importância de uma integração estratégica da tecnologia, independentemente do contexto. Por exemplo, uma das participantes destaca que "*o uso da tecnologia em sala de aula deve ser pensado de forma estratégica e consciente*" (Prof. 07), enquanto outra reforça a necessidade de "*ensinar como usá-las de forma eficiente*" (Prof. 06). Ambas enfatizam que a tecnologia não é um fim em si mesma, mas uma ferramenta que deve ser utilizada com propósito.

A divergência aparece na ênfase dada aos desafios específicos de cada contexto. Enquanto a educação rural lida com a falta de acesso a recursos básicos, a educação urbana enfrenta desafios relacionados à superlotação e à diversidade cultural, como será explorado na próxima subclasse.

A educação no campo enfrenta desafios estruturais que dificultam a integração das tecnologias ao ensino. A carência de infraestrutura adequada, o acesso limitado a recursos tecnológicos e as barreiras geográficas são fatores que impactam diretamente a qualidade da educação oferecida aos estudantes no campo. Como evidenciado nas entrevistas analisadas, a defasagem tecnológica pode comprometer a formação dos alunos, afastando-os das descobertas científicas e dos debates sociais contemporâneos. Essa lacuna impacta o desenvolvimento de competências essenciais, como o pensamento crítico e a fluência digital, que são cada vez mais exigidas no mundo atual.

Contudo, a educação no campo também apresenta potencialidades que podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. A conexão com o território e a cultura local permite a adoção de práticas pedagógicas contextualizadas, valorizando os saberes tradicionais e aproximando o conhecimento acadêmico das realidades das comunidades rurais. Nesse sentido, uma abordagem pedagógica adaptada é fundamental para garantir que os conteúdos curriculares façam sentido para os estudantes e contribuam para o desenvolvimento local. Como destacado em uma das entrevistas, "*os conteúdos precisam ser adaptados à realidade de cada comunidade*" (Prof. 10), evidenciando a necessidade de um ensino que respeite as especificidades do contexto rural (Chamon, 2016).

No que se refere às tecnologias educacionais, é consenso entre os entrevistados que a integração dessas ferramentas deve ser estratégica e consciente. O uso da tecnologia não deve ser encarado como um fim em si mesmo, mas como um meio para potencializar o aprendizado. Uma das participantes destaca que "*o uso da tecnologia em sala de aula deve ser pensado de forma estratégica e consciente*" (Prof. 05), enquanto outra reforça a importância de "*ensinar como usá-las de forma eficiente*" (Prof. 08). Isso evidencia a necessidade de formação continuada dos professores, garantindo que estejam preparados para utilizar as ferramentas digitais de maneira significativa.

Por outro lado, há divergências quanto aos desafios específicos de cada contexto educacional. Enquanto a educação no campo se depara com dificuldades de infraestrutura e acesso à tecnologia, a educação urbana enfrenta questões como a superlotação das salas de aula e a grande diversidade cultural dos estudantes. Essa distinção ressalta a importância de políticas

públicas que atendam às particularidades de cada realidade, promovendo condições equitativas de ensino para todos os estudantes.

SUBCLASSE 2 – DESAFIOS E RISCOS

No contexto urbano, a educação é marcada por uma maior diversidade cultural e acesso a recursos tecnológicos. No entanto, isso não elimina os desafios. A superlotação das salas de aula e o acesso desigual a recursos são problemas recorrentes, como mencionado em uma das entrevistas: *"diferentes percepções sobre o uso da tecnologia podem criar barreiras; não basta apenas ter acesso às ferramentas tecnológicas"* (Prof. 02). Além disso, outra entrevista alerta para o risco de distração dos alunos com dispositivos tecnológicos, especialmente smartphones, que podem ser usados de forma inadequada durante as aulas.

A diversidade cultural nas escolas urbanas também exige uma abordagem pedagógica inclusiva. Uma das participantes sugere que *"o incentivo a atividades culturais, como teatro, dança, música e exposições, pode estimular o desenvolvimento cultural dos alunos"* (Prof. 01). Isso indica que a tecnologia deve ser complementada por práticas que valorizem a expressão cultural e a interação social.

As entrevistas destacam que o uso de tecnologias em contextos urbanos deve ser cuidadosamente planejado para evitar efeitos negativos, como a desmotivação dos alunos ou a dependência excessiva de dispositivos. Uma das entrevistadas assegura que *"a dependência excessiva de dispositivos tecnológicos pode desmotivar os estudantes ou fazê-los se sentir incapazes de aprender sem esses recursos"* (Prof. 01). Por outro lado, outra participante ressalta a importância de *"estabelecer regras claras sobre o uso de dispositivos tecnológicos na sala de aula, promovendo seu uso responsável e alinhado aos objetivos pedagógicos"* (Prof. 02).

A comunicação mediada pela tecnologia também é um ponto relevante. Uma das entrevistas menciona que *"a comunicação entre alunos e professores mediada pela tecnologia pode trazer resultados importantes"* (Prof. 08), desde que haja suporte adequado e estratégias para tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes.

Já diversidade cultural presente nas escolas no campo é destacada como um elemento central que exige práticas pedagógicas mais inclusivas, mas ao mesmo tempo, a educação no campo enfrenta dificuldades estruturais como a escassez de recursos tecnológicos. Um dos entrevistados ressaltou: *"diferentes percepções sobre o uso da tecnologia e como podem criar barreiras; não basta apenas ter acesso às ferramentas tecnológicas"* (Prof. 02), o que aponta para a complexidade do processo educativo no campo, onde a simples disponibilização de tecnologia não resolve os problemas de acesso e adaptação.

A questão da distração dos alunos com dispositivos tecnológicos, como smartphones, também foi levantada em uma das entrevistas. A preocupação é que, sem um uso adequado e regulamentado, a tecnologia possa contribuir para a desmotivação e dispersão dos estudantes, especialmente no contexto rural, onde o acesso a essas ferramentas nem sempre é tão difundido ou adequado. Como uma das entrevistadas destacou: *"a dependência excessiva de dispositivos tecnológicos pode desmotivar os estudantes ou fazê-los se sentir incapazes de aprender sem esses recursos"* (Prof. 01). Esse depoimento evidencia que o uso indiscriminado de tecnologia

pode, paradoxalmente, afastar os alunos do objetivo pedagógico, e reforça a necessidade de um planejamento cuidadoso sobre como essas ferramentas são incorporadas ao ensino.

Outro ponto importante é a sugestão de integrar atividades culturais ao processo pedagógico. Para uma das participantes, "*o incentivo a atividades culturais pode estimular o desenvolvimento cultural dos alunos*" (Prof. 08). Isso sugere que, no campo, a tecnologia deve ser vista como uma ferramenta complementar, sendo importante que ela se associe a outras formas de expressão e aprendizado que promovam a interação social e o desenvolvimento cultural, características fundamentais para o ensino no campo, onde o contato com as expressões culturais locais pode ser tão relevante quanto a tecnologia.

As entrevistas também destacam a necessidade de um planejamento cuidadoso e de regras claras para o uso da tecnologia nas escolas do campo. A utilização de dispositivos tecnológicos deve ser alinhada aos objetivos pedagógicos e acompanhada por estratégias que promovam seu uso responsável. Um dos entrevistados afirmou que "*a comunicação entre alunos e professores mediada pela tecnologia pode trazer resultados importantes*" (Prof. 10), desde que existam condições adequadas para o suporte e para tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes.

As entrevistas apresentam uma visão que centraliza o uso de tecnologias digitais e modernas, como smartphones e dispositivos eletrônicos, mas é possível observar que a percepção dos entrevistados sobre o que é tecnologia é restrita. Embora se reconheça a relevância da tecnologia, especialmente no âmbito digital, observa-se que a análise frequentemente a associa de maneira reducionista ao uso exclusivo de dispositivos eletrônicos, como computadores, tablets e smartphones. Tal concepção, no entanto, revela-se limitada e insuficiente para abarcar a complexidade do papel da tecnologia na educação no campo, uma vez que esta transcende o mero acesso a aparatos digitais (Araújo, 2022). A tecnologia, compreendida em sentido amplo, inclui práticas pedagógicas, metodologias diferenciadas e a adaptação de tecnologias tradicionais às especificidades das realidades rurais. No que tange às práticas pedagógicas, destacam-se iniciativas que articulam o conhecimento científico com os saberes locais, tais como projetos educativos vinculados à agricultura familiar, oficinas de preservação de práticas artesanais e rodas de conversa que resgatam a oralidade como instrumento epistemológico. Metodologicamente, abordagens como a pedagogia da alternância, a aprendizagem baseada em projetos (ABP) e a aprendizagem baseada em problemas (PBL) configuram estratégias de apoio ao estudante, visto que favorecem a autonomia dos sujeitos, a articulação entre teoria e prática e o reconhecimento das dinâmicas socioculturais próprias no campo. Além disso, tecnologias tradicionais como rádios comunitárias, jornais escolares impressos, bibliotecas itinerantes e recursos analógicos, como retroprojetores e murais informativos, permanecem indispensáveis para a democratização do acesso ao conhecimento em contextos nos quais as infraestruturas digitais são precárias ou inexistentes. Dessa forma, ao se ampliar a concepção de tecnologia para além da lógica digitalizada, contribui-se para a construção de práticas educativas mais inclusivas, contextualizadas e comprometidas com a valorização dos modos de vida e dos saberes rurais.

A ênfase no uso de dispositivos modernos na educação pode obscurecer o potencial de outras formas de mediação, como as atividades culturais, que também são tecnologias de

ensino no sentido mais amplo. Sob a perspectiva da Teoria das Representações Sociais, conforme delineada por Moscovici (2003), a tecnologia educacional não deve ser compreendida apenas como um conjunto de dispositivos digitais, mas como um fenômeno socialmente construído que reflete e reforça valores, crenças e práticas compartilhadas.

Segundo Abric (1996), as representações sociais estruturam-se em um núcleo central e em elementos periféricos, os quais influenciam a forma como determinadas práticas são percebidas e adotadas por diferentes grupos sociais. No contexto da educação rural, a centralidade da tecnologia digital pode ser questionada, pois a valorização excessiva dessas ferramentas pode desconsiderar práticas educativas tradicionais que fazem parte do repertório simbólico dessas comunidades.

Jodelet (2001) destaca que as representações sociais não são apenas um reflexo da realidade, mas também contribuem para a construção e a transformação dos significados atribuídos a determinados fenômenos. Assim, ao ampliar a concepção de tecnologia na educação no campo, considera-se não apenas os recursos digitais, mas também as práticas culturais, sociais e pedagógicas que integram esse contexto específico. Dessa maneira, promove-se uma abordagem mais integrada, respeitando as especificidades do campo e favorecendo um aprendizado mais inclusivo e dinâmico.

ANÁLISE DA CLASSE 1 - DOCÊNCIA NO CAMPO

Esta classe evidencia a preocupação com a infraestrutura educacional e a formação contínua dos docentes, destacando as dificuldades enfrentadas, especialmente em contextos rurais, onde a implementação de tecnologias educacionais é frequentemente limitada. A análise das palavras-chave, como "professor", "infraestrutura", "formação", "internet" e "capacitação", sugere que as condições físicas e materiais para o uso de recursos tecnológicos nas escolas são envolvidas, com ênfase na ausência de conectividade de qualidade e na escassez de equipamentos adequados para o ensino.

Essa deficiência estrutural é apontada como um dos maiores obstáculos para a aplicação das tecnologias educacionais, comprometendo o acesso de alunos e professores às ferramentas digitais essenciais para o processo de ensino-aprendizagem. A falta de uma infraestrutura, como uma internet estável e recursos tecnológicos atualizados, pode criar uma disparidade significativa entre as instituições de ensino, afetando principalmente as regiões mais afastadas dos centros urbanos, onde os desafios são ainda mais acentuados.

Ainda, a necessidade de capacitação dos professores se configura como um ponto categórico. A formação contínua dos docentes, indicada pelo uso do termo "capacitação", é vista como uma estratégia fundamental para superar as lacunas tecnológicas. A formação não deve apenas fornecer o conhecimento técnico sobre as ferramentas digitais, mas também abordar a aplicação prática e pedagógica dessas tecnologias no contexto específico de cada escola e aluno. A capacitação, portanto, é um fator chave para garantir que os professores possam integrar tecnologias de maneira produtiva, mesmo diante das limitações estruturais.

Já que a resistência ao uso de tecnologias pode surgir, tanto por parte dos docentes quanto dos alunos, especialmente em áreas onde a introdução dessas ferramentas ocorre de

maneira mais gradual ou ainda limitada. A resistência pode ser alimentada por um preconceito relacionado à tecnologia ou por uma falta de familiaridade com seu uso, o que agrava ainda mais a situação de adaptação. Nesse sentido, a implementação de programas de formação que promovam uma maior compreensão e facilidades da tecnologia é essencial para superar essas barreiras e garantir que os benefícios da inovação tecnológica sejam extremamente acessíveis.

Assim, a análise dos dados da Classe 1 indica que a superação das limitações estruturais e a capacitação contínua dos professores são fundamentais para a integração das tecnologias educacionais. A falta de infraestrutura adequada e a resistência ao uso das ferramentas tecnológicas impediram uma abordagem estratégica que combina investimentos em recursos materiais com um foco forte na formação pedagógica dos docentes. Dessa forma será possível garantir um ensino de qualidade, adaptado às demandas contemporâneas e capaz de proporcionar uma educação equitativa para todos os estudantes.

A análise desta classe também destaca a necessidade de uma abordagem mais holística no enfrentamento dos desafios relacionados à infraestrutura e à formação de professores, especialmente no contexto rural, onde as dificuldades se tornam mais evidentes. A melhoria das condições de infraestrutura não se limita apenas à disponibilização de equipamentos e internet, mas envolve também a criação de ambientes de aprendizagem que favorecem o uso de tecnologias. A implementação de soluções tecnológicas adaptadas à realidade local, considerando as limitações financeiras e geográficas, é um passo fundamental para garantir que as escolas, independentemente de sua localização, possam usufruir das vantagens das ferramentas digitais.

Não que se trate da capacitação dos docentes, é imperativo que a formação seja contínua e contextualizada, levando em consideração as realidades específicas de cada localidade. Os programas de formação não devem ser pontuais ou genéricos, mas sim estruturados de maneira a abordar as necessidades e desafios concretos enfrentados pelos professores. Isso inclui o treinamento no uso de tecnologias específicas que sejam relevantes para o currículo escolar, bem como o desenvolvimento de habilidades pedagógicas que possibilitem a integração da tecnologia nas práticas de ensino.

Ainda, é imprescindível que a capacitação não se restrinja apenas aos aspectos técnicos, mas também a formação em competências socioemocionais e pedagógicas, permitindo que os docentes possam lidar com as resistências e os desafios de adaptação tanto por parte dos alunos quanto de seus próprios práticas de ensino. A resistência ao uso de tecnologias, muitas vezes alimentada pela falta de confiança ou familiaridade, pode ser superada com o tempo e com o suporte adequado, incluindo a criação de espaços de compartilhamento de experiências e boas práticas entre os educadores.

A adaptação das escolas às novas exigências educacionais, que incluem o uso de tecnologias, exige também um compromisso contínuo por parte das políticas públicas em investir não apenas na infraestrutura física, mas também em programas de formação que acompanham as transformações do campo educacional. O investimento em tecnologias, especialmente em contextos rurais, deve ser combinado com um plano estratégico que contempla desde a disponibilização de recursos até o suporte contínuo aos educadores, para

que a tecnologia seja, de facto, uma ferramenta de transformação e inovação no processo educativo.

Logo, a Classe 1 reforça que, para superar os desafios tecnológicos na educação, especialmente em contextos rurais, é necessário um esforço coordenado que envolva tanto a melhoria da infraestrutura quanto o investimento em formação pedagógica de qualidade.

SUBCLASSE 1 – FORMAÇÃO DO DOCENTE

A docência no contexto rural, articulada com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), configura um campo de estudo complexo e multifacetado, no qual se entrecruzam dimensões pedagógicas, sociais e tecnológicas. A TRS, desenvolvida Moscovici (1978), é possível analisar como os atores educacionais, professores, alunos e gestores, constroem e compartilham significados sobre a educação no campo e o uso das TDIC, em um processo dinâmico de ancoragem e objetivação. Para Moscovici (2012), as representações sociais emergem como sistemas de interpretação que medeiam a relação entre o indivíduo e o mundo, permitindo a assimilação do novo (no caso, as tecnologias digitais) a partir de referenciais preexistentes (como as tradições pedagógicas rurais).

A educação no campo, enquanto espaço socialmente construído, é marcada por particularidades que a distinguem do contexto urbano, tais como a forte vinculação ao território, a valorização da cultura local e a necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas. No entanto, essas características coexistem com desafios estruturais, como a precariedade da infraestrutura tecnológica, a escassez de formação docente específica e as barreiras geográficas que dificultam o acesso à conectividade. Como destacado por um dos entrevistados, *"a falta de infraestrutura, como internet de qualidade e capacitação docente, limita o uso eficaz da tecnologia e aprofunda a desigualdade educacional entre alunos rurais e urbanos"* (PROF. 05). Essa percepção reflete uma representação social ancorada na ideia de exclusão digital, que objetiva a tecnologia como um recurso distante e inacessível para comunidades rurais.

A TRS permite compreender como os docentes no campo elaboram representações sobre as TDIC, muitas vezes mediadas por estereótipos e preconceitos. Conforme apontado por Moscovici (1978), a ancoragem opera como um mecanismo de redução do estranhamento, vinculando o novo (as tecnologias) a categorias já conhecidas (como a dicotomia rural/urbano). Nesse sentido, um entrevistado destacou que *"pode haver preconceito em relação aos professores rurais, especialmente no uso de tecnologias, baseado em estereótipos e na falta de compreensão das realidades locais"* (PROF. 05). Essa fala evidencia como a representação social do professor rural como "menos capacitado" para o uso de TDIC é construída e perpetuada, reforçando hierarquias simbólicas entre os espaços educacionais.

Contudo, as entrevistas também revelam representações que enfatizam o potencial transformador das TDIC na Educação no Campo. Para alguns docentes, a tecnologia é objetivada como uma ferramenta de redução de desigualdades, conforme expresso na fala: *"a tecnologia está ajudando a diminuir a lacuna entre educação rural e urbana, com plataformas online, vídeos educacionais e simuladores que tornam o conteúdo mais acessível"* (PROF. 03).

Aqui, observa-se uma ressignificação das TDIC, que deixam de ser vistas como elementos alheios ao contexto rural e passam a ser incorporadas como recursos pedagógicos válidos. Essa dualidade de representações, entre o discurso da exclusão e o da inclusão tecnológica, ilustra o caráter polifônico das representações sociais, conforme discutido por Jodelet (2001).

A formação docente surge como um eixo central nesse processo, pois é por meio dela que se pode ressignificar o lugar das TDIC na educação rural. Como destacou um participante, *"o investimento na capacitação dos professores tem sido fundamental para engajar os alunos e integrar o conteúdo teórico e prático"* (PROF. 20). No entanto, persistem divergências sobre o impacto real das tecnologias: enquanto alguns docentes demonstram otimismo, outros criticam a falta de infraestrutura e de políticas públicas consistentes. Essa tensão reflete a coexistência de diferentes representações sociais sobre o mesmo objeto, conforme postulado por Moscovici (2012).

Em síntese, a docência no campo, articulada com as TDIC, constitui um campo fértil para investigações à luz da TRS, pois revela como os atores educacionais constroem sentidos sobre a tecnologia, a educação e o espaço rural. A superação dos desafios exigirá não apenas investimentos materiais, mas também uma ruptura com representações sociais estereotipadas que inferiorizam o contexto rural. Como aponta Moscovici (1978), a transformação das representações é um processo lento, mas fundamental para a construção de práticas educacionais mais inclusivas e contextualizadas.

ANÁLISE INTEGRADA DAS CLASSES

A incorporação das tecnologias digitais no contexto educacional rural configura-se como um fenômeno intrincado, marcado por contradições estruturais e desafios pedagógicos que demandam uma análise crítica fundamentada em referenciais teóricos robustos. Nesse sentido, a TRS, elaborada por Moscovici (1978), oferece um arcabouço teórico pertinente para compreender como os atores educacionais, professores, estudantes e gestores, interpretam e atribuem significados às tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Moscovici (1984), as representações sociais são sistemas de valores, ideias e práticas que permitem aos indivíduos compreender e se posicionar frente a objetos sociais, funcionando como um mecanismo de ancoragem do novo em esquemas cognitivos preexistentes. No cenário rural, onde a infraestrutura tecnológica é precária e a formação docente é insuficiente, as representações sobre as tecnologias digitais oscilam entre a percepção de ferramentas potencialmente emancipatórias e a visão de artefatos estranhos ao cotidiano pedagógico tradicional.

A dicotomia rural-urbano, evidenciada nas análises, reflete não apenas disparidades materiais, mas também construções simbólicas que influenciam a apropriação tecnológica. Moscovici (1961) argumenta que as representações sociais emergem da interação entre o conhecimento científico e o senso comum, sendo mediadas por processos de objetivação e ancoragem. No contexto Educação no Campo, a objetivação das tecnologias digitais frequentemente as reduz a instrumentos periféricos, dada a carência de infraestrutura e a resistência a mudanças pedagógicas. Essa representação é reforçada pela ancoragem em

práticas educativas historicamente consolidadas, nas quais o livro didático e a exposição oral predominam. Consequentemente, a integração das tecnologias digitais é vista como um elemento disruptivo, cuja adoção é condicionada não apenas pela disponibilidade material, mas também pela resignificação de seu papel no processo educativo.

A Classe 3, que aborda o contexto sociogeográfico rural, revela como as desigualdades digitais são perpetuadas por estruturas históricas de exclusão. A falta de acesso à internet de qualidade, a escassez de dispositivos adequados e a insuficiência de suporte técnico configuram-se como barreiras materiais que limitam a efetivação de políticas educacionais inclusivas. No entanto, sob a ótica da TRS, tais obstáculos não são meramente técnicos, mas também simbólicos. As representações sociais sobre o rural como espaço de atraso tecnológico, amplamente difundidas no imaginário coletivo, contribuem para a naturalização dessas desigualdades, dificultando a mobilização política para sua superação. Moscovici (2003) destaca que as representações são constitutivas da realidade social, pois orientam práticas e legitimam relações de poder. Assim, a invisibilização das demandas educacionais rurais no debate público reflete uma representação hegemônica que privilegia o urbano como locus do progresso tecnológico.

A Classe 2, que trata do uso pedagógico das tecnologias, evidencia a necessidade de uma abordagem crítica que evite tanto o determinismo tecnológico quanto a rejeição acrítica. Para Marková (2017), as representações sociais são dinâmicas e podem ser resignificadas por meio de processos comunicativos e educativos. Nessa perspectiva, a capacitação docente emerge como um eixo central para transformar as representações docentes sobre as tecnologias, deslocando-as de uma visão instrumental para uma compreensão dialógica que as integre às práticas pedagógicas de forma contextualizada. A mediação docente, nesse sentido, deve articular as potencialidades das ferramentas digitais com os saberes locais, evitando a imposição de modelos urbanocêntricos que desconsideram as especificidades rurais.

Por fim, a Classe 1, que aborda as limitações infraestruturais e formativas, reforça a interdependência entre condições materiais e construções simbólicas. A ausência de investimentos públicos em conectividade e formação continuada reflete uma representação social que subestima o potencial educativo das comunidades rurais. Para Moscovici (1978), a mudança nas representações exige a confrontação com alternativas discursivas e práticas que desafiem o status quo. Portanto, políticas educacionais comprometidas com a equidade digital devem articular ações materiais – como a expansão da infraestrutura – com estratégias formativas que empoderem os professores enquanto agentes de transformação pedagógica.

Em síntese, a análise das três classes à luz da TRS demonstra que a integração das tecnologias digitais na educação no campo não se resume a uma questão técnica, mas envolve processos complexos de significação e resignificação. A superação dos desafios exigirá não apenas investimentos em infraestrutura, mas também a desconstrução de representações sociais que perpetuam a marginalização do rural no cenário educacional. Como assinala Moscovici (1978), a transformação das práticas sociais está intrinsecamente ligada à transformação das representações que as fundamentam.

SÍNTESE REFLEXIVA DOS DADOS

Com base em um levantamento documental, é possível observar uma segmentação nítida entre diferentes grupos educacionais e os fatores que influenciam suas dinâmicas. Os alunos são analisados a partir de contextos geográficos distintos, como rural e urbano, nos quais as representações sociais da educação variam consideravelmente. Enquanto os contextos urbanos costumam ser associados a infraestrutura de qualidade e maior acesso a tecnologias, os ambientes rurais frequentemente são caracterizados pela escassez de recursos e desigualdade de oportunidades. Essa polarização não só reflete disparidades estruturais, mas também reforça estereótipos, criando uma "distância" simbólica entre alunos de diferentes origens. A educação rural, de acordo com Caldart (2009), está imersa em contextos de resistência e subalternidade ao modelo de educação dominante, com as escolas rurais lutando para superar as limitações estruturais e para garantir igualdade de oportunidades aos alunos.

Os professores desempenham o papel de mediadores essenciais no processo educacional, uma função que vai além da mera transmissão de conteúdo e inclui aspectos emocionais e sociais. Como adverte Jodelet (2001), as representações sociais da educação são determinantes para entender as dinâmicas pedagógicas, uma vez que influenciam diretamente as relações entre professores e alunos. O papel docente enfrenta desafios significativos, como a falta de formação tecnológica adequada e a necessidade de conectar-se com alunos em condições diversas. Esse vínculo emocional, conforme Marková (2017), é frequentemente percebido como essencial para superar barreiras institucionais, promovendo uma relação mais equitativa no processo de ensino-aprendizagem.

A tecnologia, por sua vez, é ambivalentemente representada no contexto educacional. Por um lado, é vista como uma ferramenta influente de inclusão, ampliando o acesso ao conhecimento e fomentando a inovação pedagógica. No entanto, ela também é percebida como um fator potencial de exclusão, especialmente em contextos em que o acesso a dispositivos ou infraestrutura adequada é limitado. Castells (2005) destaca a importância das redes e tecnologias na sociedade contemporânea, mas também aponta os riscos de exclusão para aqueles sem acesso adequado. A falta de capacitação de alunos e professores para utilizar essas ferramentas pode, conforme Chamon (2014), aprofundar desigualdades já existentes.

A análise das representações sociais também evidencia a influência de condições socioeconômicas e culturais mais amplas. A educação é frequentemente entendida como um reflexo das realidades sociais, sendo moldada pelas disparidades regionais, pelos contextos econômicos e pela diversidade cultural. Como alicerçado por Araujo (2008), as representações sociais são categóricas para compreender as práticas educacionais, pois elas são influenciadas pelas condições sociais nas quais estão inseridos alunos e professores. A educação não pode ser dissociada das condições sociais mais amplas, o que reflete as desigualdades estruturais presentes em diferentes contextos.

As representações sociais da educação apontam para um consenso sobre sua importância como um direito universal e fundamental. Contudo, os desafios estruturais, como a desigualdade no acesso a recursos e a formação inadequada de professores, criam barreiras significativas à plena realização desse direito. Alencar (2010) destaca que a construção de uma

política educacional para o campo brasileiro exige um olhar atento às particularidades das escolas rurais e à formação de professores que possam lidar com as especificidades locais.

As representações sociais têm um impacto direto nas práticas sociais e pedagógicas. Elas orientam iniciativas como a inclusão tecnológica nas escolas rurais e impulsionam o desenvolvimento de metodologias de ensino que dialoguem com as realidades locais dos alunos. Em um cenário de crescente digitalização, é necessário que as estratégias educacionais sejam mais inclusivas, considerando as disparidades regionais e o impacto das condições socioeconômicas. Como ressaltam Camacho (2017), essas estratégias devem focar na criação de um ambiente educacional mais equitativo e acessível, que reconheça as diferenças e busque minimizar as desigualdades entre os diversos contextos sociais.

A análise multidimensional das dinâmicas educacionais no campo, ancorada na Teoria das Representações Sociais, permite compreender como os significados coletivos compartilhados sobre a educação em áreas rurais moldam práticas pedagógicas, percepções e políticas educacionais. Esse referencial teórico proporciona uma lente analítica para identificar os elementos estruturais e simbólicos que configuram a experiência educacional no campo, evidenciando as tensões entre as representações urbanas e rurais da educação, bem como as especificidades das comunidades no campo. Segundo Jodelet (2001), as representações sociais funcionam como sistemas de significados que influenciam a forma como os indivíduos e grupos compreendem a realidade educacional, moldando tanto as práticas quanto as políticas adotadas.

Nos contextos rurais, os alunos frequentemente são representados como sujeitos que enfrentam múltiplas barreiras para alcançar um padrão educacional considerado equivalente ao urbano. Tais barreiras incluem a falta de infraestrutura adequada, o acesso limitado à tecnologia e a distância física significativa até as instituições de ensino. As representações sociais dos alunos rurais, como destaca Camacho (2017), os associam frequentemente a um perfil de "resiliência" e "adaptação". Contudo, paradoxalmente, esses estereótipos também os posicionam como "menos capacitados" quando comparados aos seus pares urbanos. Este núcleo de representações sobre a resiliência e adaptação dos alunos rurais serve como justificativa para intervenções educacionais específicas, mas ao mesmo tempo pode limitar a compreensão de suas potencialidades, reforçando estigmas relacionados às condições de vida e ao acesso desigual à educação.

Os elementos periféricos, como as iniciativas locais de transporte escolar ou o papel das famílias no apoio educacional, refletem os ajustes cotidianos que, embora amenizem as desigualdades estruturais, não as eliminam completamente. De acordo com Araujo (2008), essas práticas ajudam a redefinir as representações sociais da educação rural, revelando um esforço coletivo para superar as adversidades impostas pela realidade do campo.

Os professores nas escolas no campo são frequentemente representados como mediadores fundamentais no processo educacional, desempenhando uma função que vai além do ensino formal para incluir também a mediação cultural e social. As representações sociais sobre esses profissionais, como indicado por Chamon (2014), destacam sua importância como agentes de transformação, mas também sublinham os desafios específicos enfrentados, como a falta de formação continuada, recursos pedagógicos insuficientes e o isolamento profissional.

Essas representações, muitas vezes, refletem a valorização do vínculo comunitário e do entendimento mútuo entre professores e alunos, característica central das práticas pedagógicas no campo.

Entretanto, elementos periféricos, como a percepção de que o trabalho no campo é menos valorizado ou prestigioso em comparação ao urbano, afetam diretamente a motivação e a permanência de professores nessas localidades, o que compromete a continuidade e a qualidade do ensino. Castells (2005) enfatiza a importância da construção de uma "sociedade em rede", mas também alerta para as desigualdades que surgem quando certos grupos, como os professores rurais, se encontram distantes das redes de valorização e atualização profissional.

A tecnologia, por sua vez, é representada de forma ambivalente no contexto educacional rural. De acordo com Marková (2017), por um lado, ela é vista como uma ferramenta de inclusão, permitindo que alunos e professores tenham acesso a conteúdo e ferramentas que ampliam os horizontes de aprendizado. No entanto, a implementação tecnológica enfrenta desafios substanciais, como a falta de infraestrutura básica (energia elétrica e internet), a escassez de equipamentos e a formação insuficiente de docentes e discentes. Essas dificuldades reforçam a exclusão digital, que, como sugere Castells (2005), é um reflexo das desigualdades estruturais na sociedade contemporânea.

No núcleo dessas representações, a tecnologia é percebida como um símbolo de progresso e modernidade, mas os elementos periféricos, relacionados às dificuldades de acesso e uso, reforçam o sentimento de exclusão tecnológica. Essa ambivalência destaca a necessidade urgente de políticas públicas que promovam a inclusão digital como um direito básico, especialmente em áreas rurais. A proposta de Caldart (2009) sobre a educação no campo enfatiza que a inclusão digital não deve ser vista como uma solução isolada, mas como um componente essencial de uma política educacional que leve em consideração as especificidades e desafios das comunidades no campo.

A sociedade, de maneira geral, tende a representar a educação no campo como um reflexo das condições socioeconômicas e culturais da região. Essas representações frequentemente associam a educação rural à ideia de carência, reforçando a percepção de que ela é inferior à educação urbana. Essa visão desvaloriza o potencial transformador do ambiente educacional rural e contribui para a perpetuação de políticas públicas desiguais, que priorizam as áreas urbanas em detrimento das rurais. No entanto, emergem representações alternativas que destacam o papel da educação rural como promotora de práticas pedagógicas contextualizadas e sustentáveis, alinhadas à realidade local. Essas representações reconhecem a diversidade cultural e ambiental do campo como recursos valiosos para uma educação que respeite e valorize os saberes locais, rompendo com a visão tradicional de inferioridade (Caldart, 2009).

Com base na Teoria das Representações Sociais (TRS), a análise multidimensional das dinâmicas educacionais no campo revela que as representações sociais são elementos estruturantes que influenciam tanto as práticas cotidianas quanto as políticas públicas. A percepção do aluno rural como resiliente, do professor como mediador essencial, da tecnologia como ambivalente e da educação rural como reflexo das condições sociais configura um

panorama complexo, mas rico em possibilidades de transformação. Essas representações sociais podem ser mobilizadas para promover práticas educativas mais inclusivas e contextualizadas. Políticas que priorizem a formação de professores em tecnologias digitais e metodologias específicas para o campo podem equilibrar o acesso às oportunidades, enquanto a valorização da educação no campo como promotora de saberes locais e práticas sustentáveis pode contribuir para a superação de estigmas históricos e a construção de uma educação mais equitativa (Chamon, 2016).

A TRS permite interpretar como as práticas sociais são moldadas por essas representações e como elas podem ser transformadas, enfatizando a necessidade de estratégias que articulem o reconhecimento das especificidades locais com a promoção da igualdade de acesso e qualidade na educação. Segundo Moscovici (2003), as representações sociais são construídas com base nas experiências, crenças, valores e contextos sociais específicos. No caso da dicotomia entre escola do campo e escola urbana, as representações sociais podem refletir as diferenças percebidas entre esses dois contextos educacionais. A análise dos dados extraídos das entrevistas com os professores revela os tons que estruturam a dicotomia entre escolas no campo e escolas urbanas, destacando questões relacionadas à infraestrutura, formação docente, contexto sociocultural e uso de tecnologias. Os resultados revelam desigualdades históricas e desafios específicos, que precisam ser compreendidos para orientar políticas educacionais mais equitativas e efetivas (Araujo, 2008; Jodelet, 2001).

Moscovici (2003) enfatiza a importância das representações sociais na construção do conhecimento e na interpretação da realidade, defendendo que são formas de conhecimento socialmente construídas que refletem a realidade vivida e compartilhada pelos membros de um grupo social. No caso da dicotomia entre escola do campo e escola urbana, as representações sociais são construídas com base nas experiências, valores e crenças dos indivíduos envolvidos nesses contextos. Esse entendimento é corroborado por Jodelet (2001), que afirma que as representações sociais influenciam tanto as expectativas dos docentes e discentes quanto as práticas pedagógicas e as interações sociais no ambiente escolar.

Chamon (2016) adverte que a Educação no Campo deve ser construída pelos povos que vivem nas áreas rurais, com base em seu conhecimento e focada no desenvolvimento de suas comunidades. A autora argumenta que a formação educacional no campo visa à construção de conhecimentos que integrem teoria e prática, mas também observa que esse processo não ocorre de forma neutra. A formação educacional pode ser direcionada para o mercado de trabalho ou buscar o desenvolvimento integral do ser humano. A Educação no Campo é entendida como um projeto contra-hegemônico, capaz de transformar e preservar a natureza, promovendo a autonomia e emancipação dos sujeitos.

No contexto das escolas urbanas, a representação social da educação está associada a valores como competitividade, acesso a tecnologias e oportunidades de ascensão social. Já nas escolas rurais, prevalece uma representação vinculada ao trabalho e ao conhecimento prático, além de valores comunitários. Essas diferenças de representação não apenas impactam a experiência dos alunos, mas também influenciam a formulação e execução de políticas públicas voltadas para a educação em contextos diversos (Jodelet, 2001).

A TRS revela como as representações sociais moldam os discernimentos e práticas no ambiente educacional e são imprescindíveis para compreender as diferenças entre as escolas no campo e as escolas urbanas. A mobilização dessas representações pode ser uma ferramenta poderosa para a construção de políticas públicas que promovam a inclusão e a redução das disparidades educacionais. Assim, é imperativo considerar as especificidades locais, as condições socioeconômicas e culturais, e a integração de tecnologias de forma equitativa para criar uma educação mais justa e transformadora (Jodelet, 2001; Caldart, 2009). Como sintetiza a imagem abaixo:



Figura 3: Mapa Mental Baseado na análise integrada das classes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A desenvolvimento tecnológica e o impacto trazidos pelos alunos para o ambiente escolar são específicos que desafiam constantemente os docentes, ressaltando o conhecimento compartilhado e os significados construídos coletivamente, influenciando comportamentos, opiniões e práticas em um determinado grupo social. Nesse contexto, os alunos, frequentemente considerados nativos digitais, apresentam uma familiaridade intrínseca com ferramentas tecnológicas, configurando uma representação social do "tecnológico" como algo natural e cotidiano para sua geração (Amaral, 2022). Contudo, os professores, muitas vezes vistos como imigrantes digitais, precisam construir ou reconstruir essas representações sociais ao longo de suas trajetórias profissionais, enfrentando barreiras para internalizar a tecnologia como parte integrante do ensino. Essa dicotomia gera um descompasso nas expectativas pedagógicas e evidencia a necessidade de uma ressignificação das práticas docentes frente às exigências do mundo contemporâneo (Lehmann & Parreira, 2019).

As representações sociais da tecnologia também afetam a compreensão dos desafios enfrentados pelos professores. A formação continuada, por exemplo, é vista como uma forma de construir novos significados e competências, mas desafios estruturais, como falta de tempo, recursos financeiros e apoio institucional. Essas barreiras dificultam a atualização dos docentes, perpetuando representações sociais que associam a tecnologia a um elemento distante ou inacessível no cotidiano escolar.

Outro ponto relevante é a integração pedagógica significativa das tecnologias. Não basta que os professores conheçam as ferramentas digitais; é necessário que estas sejam incorporadas como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem, e não apenas como adereços complementares. Nesse sentido, as representações sociais de metodologias tradicionais frequentemente entram em conflito com as demandas de inovação tecnológica, resultando em resistência à mudança. Essa resistência pode ser entendida como uma tentativa de preservação de práticas que forneçam segurança e previsibilidade no fazer pedagógico.

Logo, compreender as dificuldades dos docentes na incorporação das tecnologias exige uma análise que considere as representações sociais subjacentes às práticas educacionais. Somente ao transformar essas representações será possível construir um ambiente mais equilibrado, no qual alunos e professores se percebam como agentes igualmente preparados para o uso das tecnologias no contexto educacional. O professor necessita planejar e orientar uma proposta pedagógica, garantindo que os alunos tenham a oportunidade de contribuir e ajudar a superar dificuldades que possam surgir. Por sua vez, a gestão precisa fornecer o suporte necessário para que essa proposta seja efetiva. A adaptação de recursos tecnológicos às necessidades pedagógicas deve ser feita de forma contextualizada e com um objetivo claro.

A desigualdade de acesso a tecnologias entre diferentes escolas e regiões é um problema significativo. Escolas com infraestrutura precária podem não ter acesso a internet de qualidade, computadores ou outros dispositivos necessários para a implementação das tecnologias digitais, limitando a capacidade dos professores de se atualizarem e utilizarem essas ferramentas em suas práticas pedagógicas. Mesmo quando a infraestrutura está disponível, a falta de suporte técnico e pedagógico pode ser um obstáculo (Moran, 2012). Os professores

precisam de apoio contínuo para resolver problemas técnicos e para entender como melhor utilizar as tecnologias em seus contextos específicos.

A velocidade com que novas ferramentas, aplicativos e plataformas são lançados pode ser avassaladora. Professores podem se sentir sobrecarregados com a quantidade de informação e com a necessidade constante de aprender e se adaptar a novas tecnologias. Enquanto os alunos podem estar familiarizados com a tecnologia, isso não garante que estarão engajados nas atividades educacionais. Os professores necessitam desenvolver estratégias para manter o interesse dos alunos e utilizar a tecnologia de maneira que promova a participação ativa e o aprendizado significativo (Lemos, 2018).

A resistência à mudança é uma questão que pode ser exacerbada nas áreas rurais devido à falta de exposição a novas tecnologias. Muitos professores podem se sentir desconfortáveis ou inseguros em adotar ferramentas digitais desconhecidas, especialmente quando não têm suporte adequado ou formação suficiente. Essa resistência pode ser ainda mais pronunciada em comunidades onde as práticas tradicionais de ensino são valorizadas e há menos pressão para inovar. Acompanhar as mudanças tecnológicas em sala de aula é um desafio que exige tempo, recursos, formação contínua e suporte adequado (Abdalla, 2010). Para enfrentar essas dificuldades, investimentos na formação dos professores são indispensáveis, na infraestrutura escolar e no desenvolvimento de políticas educacionais que favoreçam a integração tecnológica de maneira sustentável e inclusiva no campo.

Elaborar estudos para a adaptação de novas tecnologias digitais no ambiente escolar é um processo intrinsecamente complexo, especialmente diante da velocidade com que tanto hardware quanto software evoluem (Casimiro, 2022). A inovação tecnológica avança em um ritmo acelerado, o que torna desafiador para os educadores e pesquisadores não apenas acompanhar essas mudanças, mas também implementar soluções que permaneçam relevantes ao longo do tempo.

Uma das principais dificuldades reside no tempo necessário para avaliar e testar novas tecnologias antes de sua aplicação no ambiente escolar. Esse processo de avaliação inclui a identificação de necessidades educacionais específicas, a seleção de tecnologias adequadas, a formação dos professores, e a adaptação dos currículos. Cada uma dessas etapas é indispensável para garantir que a tecnologia seja implementada de maneira benéfica para o aprendizado dos alunos. No entanto, a tecnologia não espera. Durante o período em que uma tecnologia está sendo avaliada e testada, várias outras inovações já surgem e, muitas vezes, são rapidamente adotadas em outros contextos educacionais ou pela própria sociedade.

Outro desafio significativo é a obsolescência tecnológica. Hardware e software se tornam obsoletos rapidamente, exigindo constantes atualizações e substituições. Isso não apenas implica custos financeiros elevados, mas também requer tempo e recursos humanos para a transição entre diferentes tecnologias. Quando uma tecnologia finalmente é aplicada após um processo rigoroso de avaliação, é comum que já existam novas versões ou alternativas mais avançadas disponíveis no mercado, criando um ciclo contínuo de adaptação e reavaliação.

A resistência à mudança e a falta de formação contínua adequada são obstáculos adicionais. Os educadores necessitam manter-se constantemente atualizados sobre as últimas inovações tecnológicas e desenvolver competências para integrar essas ferramentas em suas

práticas pedagógicas. No entanto, a rápida evolução tecnológica pode tornar essa tarefa extenuante e desmotivadora, especialmente quando a formação disponível não acompanha a velocidade das mudanças (Amaral, 2022).

A integração das tecnologias digitais na educação no campo constitui um fenômeno complexo que demanda análise multidimensional, considerando tanto aspectos estruturais quanto simbólicos. A TRS, oferece um referencial teórico fértil para compreender como os atores educacionais, professores, alunos e comunidades rurais, constroem significados sobre essas tecnologias e como tais representações orientam suas práticas pedagógicas. A implementação de tecnologias educacionais no contexto rural pressupõe uma infraestrutura robusta, incluindo redes de internet de alta velocidade, dispositivos compatíveis e suporte técnico especializado. No entanto, como destaca Caldart (2011), a realidade das escolas do campo frequentemente apresenta limitações estruturais que restringem severamente sua capacidade de incorporar inovações tecnológicas. Essa disparidade reflete e reforça as desigualdades históricas entre os contextos urbano e rural, constituindo o que Caldart (2009) denomina de "injustiça cognitiva territorial".

A TRS oferece ferramentas conceituais valiosas para analisar como os diferentes atores educacionais representam as tecnologias digitais e como essas representações orientam suas práticas. Segundo Jodelet (2001), as representações sociais funcionam como sistemas de interpretação que mediam nossa relação com o mundo, orientando comportamentos e práticas sociais. No contexto da educação no campo, essas representações são particularmente complexas, articulando saberes tradicionais com inovações tecnológicas.

Chamon (2014) demonstra como as representações sociais dos educadores do campo sobre as tecnologias digitais oscilam entre a percepção de ferramentas emancipatórias e artefatos de dominação cultural. Essa ambivalência reflete a tensão entre a incorporação de inovações e a preservação de identidades culturais específicas do meio rural, conforme discutido por Arroyo (2017) em sua análise sobre pedagogias alternativas.

A presença das tecnologias digitais na Educação no Campo apresenta impactos heterogêneos que demandam avaliação criteriosa. Por um lado, como destaca Souza (2022), ferramentas digitais podem potencializar processos de ensino-aprendizagem, oferecendo acesso a recursos educacionais diversificados e promovendo novas formas de interação pedagógica. Por outro lado, o estudo de Alencar (2010) alerta para os riscos de uma apropriação acrítica que desconsidera as especificidades culturais e os saberes tradicionais das comunidades rurais. A abordagem estrutural das representações sociais proposta por Abric (2001) sugere que o núcleo central das representações sobre tecnologia na educação rural gira em torno da tensão entre modernização e identidade cultural. Essa tensão se manifesta nas práticas pedagógicas, em que muitas vezes coexistem usos inovadores e resistências às mudanças tecnológicas.

A sustentabilidade da integração tecnológica na educação no campo requer abordagens que transcendam a mera disponibilização de equipamentos. Como argumenta Castells (2005), a verdadeira inclusão digital pressupõe o desenvolvimento de competências críticas para navegar no ambiente tecnológico contemporâneo. Nesse sentido, as políticas educacionais para

o meio rural devem considerar não apenas aspectos infraestruturais, mas também dimensões pedagógicas e culturais.

No contexto rural brasileiro, a educação revela-se como um terreno simbólico e político onde se entrecruzam dinâmicas de poder, resistências culturais e disputas por reconhecimento social. Ao se considerar a TRS como uma lente teórico-metodológica para análise dessa realidade, torna-se possível compreender como os sujeitos que vivem no campo constroem, compartilham e atualizam sentidos sobre a educação, especialmente em tempos de expansão tecnológica e reconfiguração das formas de ensino e aprendizagem.

No caso da educação no campo, essas representações são constitutivas das formas como professores, estudantes, famílias e demais membros da comunidade rural significam o processo educativo, atribuindo-lhe valores, expectativas e, muitas vezes, desconfianças. Não se trata apenas de constatar a precariedade das infraestruturas ou a carência de recursos humanos qualificados, mas de investigar os modos pelos quais os sujeitos compreendem o papel da escola, os saberes que nela circulam e os projetos de futuro que ela pode representar (Caldart (2011).

Neste cenário, a incorporação de tecnologias digitais no cotidiano escolar no campo não pode ser analisada apenas por sua dimensão instrumental. Ao contrário, como indica a TRS, trata-se de um processo mediado por representações socialmente construídas, nas quais a técnica não é neutra, mas carregada de significados, temores e expectativas. A análise da integração das tecnologias digitais na Educação no Campo deve, portanto, articular dimensões materiais e simbólicas, compreendendo como os sentidos atribuídos à tecnologia afetam sua apropriação pedagógica. Tais representações operam como filtros que condicionam tanto a aceitação quanto a resistência às inovações tecnológicas no ambiente escolar.

Ademais, as representações sociais da Educação no Campo ainda estão profundamente marcadas por narrativas históricas de inferiorização, nas quais a escola rural é vista como "menos capaz" do que sua contraparte urbana. Essas representações contribuem para a manutenção de uma lógica de desigualdade educacional, na medida em que influenciam políticas públicas, decisões curriculares e, sobretudo, a autoimagem dos sujeitos do campo. A naturalização de uma educação "deficitária" para os espaços rurais reforça um ciclo de invisibilidade e exclusão, cujas consequências transcendem o campo educacional, afetando a cidadania, a participação política e a construção de futuros possíveis para as populações do campo.

As perspectivas futuras para a pesquisa em Educação no Campo, à luz da TRS, apontam a necessidade urgente de abordagens que contemplem a complexidade dos fenômenos sociais em sua multiplicidade de dimensões. Pesquisas longitudinais, que acompanhem ao longo do tempo as transformações nas representações sociais sobre a educação e a tecnologia no campo, poderiam contribuir significativamente para uma compreensão mais robusta das dinâmicas de mudança em curso. Tais estudos permitiriam, por exemplo, analisar como políticas públicas, formações docentes, experiências escolares e transformações nas práticas socioculturais reconfiguram os modos de pensar e vivenciar a escola rural.

O potencial transformador dessa abordagem reside em sua capacidade de deslocar o foco das análises unicamente estruturais para uma perspectiva que valorize os sujeitos e suas

formas de produção de sentido. Compreender as representações sociais em circulação permite, por exemplo, desenhar políticas públicas mais sensíveis às demandas locais, bem como propor intervenções pedagógicas que dialoguem com os saberes e valores das comunidades rurais. Nesse sentido, a TRS oferece ferramentas teóricas e metodológicas para uma crítica indispensável às práticas educativas que reforçam a desigualdade e para a construção de alternativas emancipatórias, ancoradas no reconhecimento da diversidade e da agência dos sujeitos do campo.

Por fim, a articulação entre a TRS e a Educação no Campo aponta para um horizonte fecundo de investigações, no qual o conhecimento produzido não apenas ilumina as condições presentes, mas também contribui para a construção de futuros mais equitativos. A valorização das representações sociais dos sujeitos no campo, suas expectativas e experiências, pode influenciar decisivamente os rumos da educação brasileira, rompendo com lógicas coloniais de silenciamento e promovendo uma pedagogia crítica, situada e comprometida com a transformação social (Fernandes, 2012).

A partir da articulação entre a TRS e a realidade da Educação no Campo, é possível delinear um conjunto de propostas que visam transformar esse espaço educativo, superando tanto as desigualdades materiais quanto as barreiras simbólicas que historicamente o atravessam. Tais propostas, de caráter estruturante e processual, não se limitam à dimensão técnica da ação pedagógica, mas implicam uma reconfiguração epistemológica e política da escola no campo como lugar legítimo de produção de saberes e de construção de futuros possíveis.

Do ponto de vista da gestão escolar e das políticas públicas, é imprescindível fomentar espaços participativos e deliberativos nos quais as comunidades no campo possam expressar suas demandas, ressignificar suas representações sobre a escola e contribuir ativamente para a construção de uma educação mais justa. A criação e o fortalecimento de conselhos escolares autônomos, com representações legítimas de estudantes, famílias e movimentos sociais, constitui uma estratégia básica para democratizar a gestão e romper com as lógicas de tutela estatal que muitas vezes desconsideram as realidades locais.

Adicionalmente, recomenda-se o incentivo a pesquisas colaborativas e de base etnográfica, que investiguem, ao longo do tempo, as transformações nas representações sociais sobre a escola, o campo e o conhecimento. Tais pesquisas podem oferecer subsídios valiosos para a formulação de políticas públicas culturalmente sensíveis, bem como para a construção de indicadores qualitativos que expressem a complexidade das experiências escolares nas áreas rurais, rompendo com os parâmetros uniformizadores dos sistemas de avaliação. Logo, é imprescindível a valorização simbólica e discursiva da escola no campo, o que implica uma revisão crítica dos discursos midiáticos, acadêmicos e institucionais que reforçam a imagem de atraso ou deficiência associada ao rural. A construção de uma nova narrativa sobre a educação no campo deve partir das vozes dos sujeitos que a vivem cotidianamente, reconhecendo suas lutas, saberes e contribuições para o país.

Em resumo, as propostas aqui delineadas não são receitas técnicas, mas diretrizes políticas e epistemológicas que visam reverter um histórico de silenciamento e invisibilização. Ao serem ancoradas na TRS, elas assumem que qualquer transformação duradoura exige uma

mudança profunda nos modos de pensar, sentir e agir em relação à educação no campo, uma tarefa que demanda tempo, diálogo e compromisso ético com a justiça social.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; ROCHA, Adauto Galvão da. Representações sociais sobre tecnologias da informação e da comunicação e o contexto escolar. *Educ. Form. Tecnol*, p. 61-70, 2010. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/eduform/v03n02/v03n02a05.pdf>>. Acesso 10/07/2023
- ABRIC, Jean-Claude. L'approche structurale des représentations sociales: développements récents. *Psychologie et société*, v. 4, n. 2, p. 81-104, 2001. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/34799735/Abric_-_Unknown_-_Lapproche_structurale_des_representations_sociales_developpements_recents.pdf>. Acesso 27/02/2025
- ABRIC, Jean-Claude. Specific processes of social representations. *Papers on social representations*, v. 5, p. 77-80, 1996. Disponível em: <<https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/download/211/176>>. Acesso 27/02/2025
- ADELL, Jordi; CASTAÑEDA QUINTERO, Linda Johanna. Tecnologías emergentes, ¿ pedagogías emergentes? 2012. Disponível em: <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/29916/1/Adell_Castaneda_emergentes2012.pdf> Acesso 10/08/2023
- ALENCAR, Maria Fernanda dos Santo. Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. *Ciência & Trópico*, v. 34, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.fundaj.gov.br/cic/article/download/868/589>>. Acesso 05/07/2023.
- ALMEIDA, Fernando José de – Educação e Informática – Os computadores na escola – Editora Cortez, São Paulo – 1988.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de et al. Informática e educação: diretrizes para uma formação reflexiva de professores. 1996, p.12-15. Disponível em: <<https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/10076/1/Maria%20Elizabeth%20Bianconcini%20Trindade%20Morato%20Pinto%20de%20Almeida.pdf>>. Acesso 29/06/2023
- ALVES, Claudia. Arquivamento de dados. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Ética e pesquisa em Educação: subsídios*. Rio de Janeiro: ANPED, 133 p.; v.1, 2019. Disponível em: <<https://econtents.bc.unicamp.br/boletins/index.php/ppec/article/view/9431>>. Acesso 29/06/2023

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. Revista múltiplas leituras, v. 1, n. 1, p. 18-43, 2008. Disponível em: <https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/248848/mod_folder/content/0/Alvez-Mazzotti.%20Representa%C3%A7%C3%B5es%20sociais.pdf>. Acesso 27/02/2025

AMARAL, JONATHAN HENRIQUES. QUÃO “DIGITAIS” SÃO OS “NATIVOS DIGITAIS”? LIMITES DO ENTUSIASMO EXCESSIVO COM A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO. 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/Fy7pHsPjppGqyrzgB8kxGwd/?lang=pt>>. Acesso 21/08/2023

ANDRADE, FRANCISCA; RODRIGUES, MARCELA PEREIRA MENDES. Escolas do campo e infraestrutura: aspectos legais, precarização e fechamento. Educação em Revista, v. 36, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/s4jFSrDttW6fxPyHqysW3JF/?lang=pt>> Acesso 07/08/2023

ANJOS, Alexandre Martins dos; SILVA, Glaucia Eunice Gonçalves da. Tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) na educação. Ministério da Educação. Universidade Aberta do Brasil, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/433309/2/TDIC%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20_%20compilado_19_06-atualizado.pdf>. Acesso 29/06/2023

ANTONIO, Clésio Acilino and LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. Cad. CEDES. 2007, vol.27, n.72, p. 177-195. ISSN 0101-3262.

ANTUNES, R. A era da informatização e a época da informalização: riqueza e miséria do trabalho no Brasil.p 15-25. In: Ricardo Antunes (Org). Riqueza e miséria do trabalho no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2006.

ANTUNES, R. Os Sentidos do Trabalho – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 1999.

ANTUNES-ROCHA M. I. & MARTINS A. A. (Orgs.) Educação do Campo: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 1).

ARAÚJO, Guilherme José Ferreira et al. Novas tecnologias e educação rural na pandemia da Covid-19: reflexões a partir da região canavieira da Mata Sul de Pernambuco. Conjecturas, v. 22, n. 4, p. 424-437, 2022. Disponível em: <<https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/download/1465/1110>> Acesso em: 08/08/2023

ARAUJO, Marivânia Conceição. A teoria das representações sociais e a pesquisa antropológica. *Revista Hospitalidade*, p. 98-119, 2008. Disponível em: <<https://revhosp.org/hospitalidade/article/download/155/180>>. Acesso 08/07/2023

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores (as) do campo. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 27, n. 72, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 08/05/2023.

ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Editora Vozes Limitada, 2017.

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.) *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes 5ª edição. 1 janeiro 2011.

AZEVEDO, Márcio Adriano; QUEIROZ, Maria Aparecida; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Escola nova, educação do campo e a política educacional: a experiência do programa escola ativa. *Roteiro*, v. 47, n. 1, p. 27, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/28138/17299>> Acesso em: 24/05/2023

BANCO MUNDIAL. (2018). *World development report 2018: Learning to realize education's promise*. Washington, DC: The World Bank.

BANNELL, Ralph Ings et al. *Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 3ª impressão da 1ª edição. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, H. *Uberlândia: um retrato de seu desenvolvimento*. In: *Uberlândia: painel de informações municipais – 2009*. Elaboração Álvaro Fonseca e Silva Júnior, et al. Uberlândia: UFU, CEPES, 2010.

BARIL, Elodie; GARNIER, Bénédicte. IRaMuTeQ 0.7 alpha 2 Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires. abr. 2015. Disponível em: <https://explo-shs.sciencesconf.org/data/pages/Pas_a_Pas_IRAMUTEQ_0.7alpha2_1_.pdf>. Acesso 25/04/2025

BECKER, Howard. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. 4ª ed. Hucitec: São Paulo, 1999.

BESERRA, B. & DAMASCENO, M. N. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, 2004. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/ep/a/9pR4SJPQLNqFb6mhkxKN6QR/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso 30/06/2023

BEZERRA NETO, L. & BEZERRA, M. C. S. A classe trabalhadora e a mundialização do saber. In: LUCENA, C. (Org) Trabalho, Precarização e Formação Humana. Campinas, SP: Editora Alinea, 2008.

BEZERRA NETO, L. Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil. Tese de Doutorado. Campinas, SP, 2003.

BEZERRA NETO, L. Sem-Terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais. Campinas: Autores Associados, 1999.

BOURDIEU, Pierre, CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, JeanClaude. Ofício de sociólogo. Metodologia da pesquisa na sociologia.5ª Ed.Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. Censo Agropecuário. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2006. Disponível em:<<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/agricultura-e-pecuaria/9827-censo-agropecuario.html>>. Acesso 11/07/2023

BRASIL. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-C). 2023. Disponível em:<<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7307#resultado>>. Acesso 28/04/2025

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Atlas, 1988. 180p.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

DOEBEC”. Parecer no 36/2001 e Resolução1/2002. Conselho Nacional de Educação.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. São Paulo: Cortez, 1990. 181p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2022. Disponível em:<<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>>. Acesso 11/07/2023

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso 11/07/2023

BRAVERMAN, H. Trabalho e Capital Monopolista. Rio de Janeiro: Zahar. 1977. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/9pR4SJPQLNqFb6mhkxKN6QR/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 08/05/2023.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Dados – Revista de Ciências Sociais, 5(3), 1982. p. 269- 306.

BRITO, L. E. P. F. & FRANÇA, R. L. Reestruturação Capitalista - as indissociáveis reconfigurações do cenário político e do mundo do trabalho. In: FRANÇA, R. L. (Org.). Educação e Trabalho - Políticas públicas e a formação para o trabalho. Campinas, SP: Alínea, 2010.

BUFFA, E.; ARROYO, M. G. & NOSELLA, P. (Orgs.) Educação e cidadania: quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

CAIADO, Katia Regina Moreno and MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. Rev. bras. educ. espec. 2011, vol.17, n.spe1, pp. 93-104. ISSN 1413-6538.

CALDART, R. S.. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. Trabalho, Educação e Saúde, v. 7, n. 1, p. 35–64, mar. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>>. Acesso em 20/10/2023

CALDART, Roseli Salete. "Educação do campo." Dicionário da educação do campo 2 (2012): 257-265. Disponível em:<https://www5.unioeste.br/portalunioeste/images/files/GEFHEMP/Textos_Bloco_I/01_B_-_Roseli_S_Caldart_-_Educa%C3%A7%C3%A3o_do_Campo.pdf>. Acesso 04/05/2025

CAMACHO, Kemly. La brecha digital. Palabras en juego: enfoques multiculturales sobre las sociedades de la información, p. 61-71, 2005. Disponível em: <<https://analfatecnicos.net/archivos/96.LaBrechaDigital-PalabrasEnJuego-KenlyCamacho.pdf>> Acesso 10/08/2023

CAMACHO, Rodrigo Simão. A educação do campo em disputa: resistência versus subalternidade ao capital. Educação & Sociedade, v. 38, p. 649-670, 2017. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/es/a/Mf7pXW3vnZSjtxhCC3yYfnB/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso 26/03/2023

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em psicologia*, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751532016.pdf>> 08/08/2023

CAMPOS, Luiza de Almeida da Cruz. Política Públicas de Educação para Jovens e Adultos trabalhadores do campo: uma análise a partir da oferta de EJA no Estado do Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/28706/Disserta%C3%A7%C3%A3o_vers%C3%A3o_final_%20Luiza%20de%20Almeida%20da%20Cruz%20Campos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso 29/06/2023

CARVALHO, Rozana Neves Guimarães et al. Tecnologias digitais na educação. *RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar-ISSN 2675-6218*, v. 4, n. 1, p. e412564-e412564, 2023. Disponível em: <<https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/download/2564/1917>>. Acesso 26/06/2023

CASIMIRO, Nelson Aparecido Silva. Avanços e limites no uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICS) na educação do campo – Escola Estadual Padroeira do Brasil. 2022. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Territorialidade) - Faculdade Intercultural Indígena, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2022. Disponível em: <<http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/5197>> Acesso em: 08/05/2023.

CASSIM, M. & BOTIGLIERI, M. Mundialização, o novo rural brasileiro e educação. In: LUCENA, C. (Org.) *Trabalho, Precarização e Formação Humana*. Campinas, SP: Editora Alinea, 2008.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e terra, 2005. Disponível em: <<http://www.precog.com.br/bc-texto/obras/2021pack0286.pdf>> Acesso em: 08/08/2023

CATANI, A. M.; HEY, A. P. & GILIOLI, R. S. P. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006. Editora UFPR.

CAVALCANTE, Ludmila O. H. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, set. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40362010000300008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 10/05/2023

CETIC, TIC Kids Online - Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br). Disponível em: < <https://www.nic.br/noticia/namidia/93-dos-jovens-entre-9-e-17-anos-usam-a-internet-no-pais-revela-pesquisa/>> Acesso em: 09/10/2023

CGI.br – Comitê Gestor da Internet no Brasil. (2021). TIC Educação 2020: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil.

CHAMON, E. M. Q. O. A educação do campo: contribuições da teoria das representações sociais. Chamon EMQO, Guareschi PA, Campos PHF. Textos e debates em representação social. Porto Alegre: ABRAPSO, p. 107-33, 2014. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/18QayzzOQLDH23R1VmOQDAf-qpKVsqnMV/view?usp=drive_link>. Acesso 30/06/2023

CHAMON, E. M. Q. O., CHAMON, M.A (Orgs). Gestão de Organizações Públicas e Privadas. Rio de Janeiro: Brasport, 2007.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. As dimensões da Educação do Campo. Educação UFSM, v. 41, n. 1, p. 183-195, 2016. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v41n1/1984-6444-edufsm-41-1-00183.pdf>>. Acesso 30/06/2023

CIAVATTA, M. & TREIN, E. O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate. Revista Brasileira de Educação, Set/Out/Nov/Dez 2003, No24, p.140 – 164.

CLEMENCE, Alain; DOISE, Willem; LORENZI-CIOLDI, Fabio. The quantitative analysis of social representations. Routledge, 2014.

COELHO, Lígia Martha Coimbra. Educação Integral e Integralismo: Fontes impressas e história (s). Educação, v. 18, n. 1-2, 2011. Disponível em: <<http://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/download/186/186>>. Acesso 29/06/2023

COMISSÃO EUROPEIA. Digital Education Action Plan 2021-2027: Resetting Education and Training for the Digital Age. 2019. Disponível em: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en>. Acesso 28/04/2025

CORDEIRO, Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo et al. Nenhuma escola fechada! Os impactos da nucleação escolar no embate entre educação rural e educação do campo. 2013. Disponível em: <<https://www.bdttd.uerj.br:8443/bitstream/1/9878/1/Tassia%20Gabriele.pdf>>. Acesso 29/06/2023

CORRÊA, André Garcia. Tecnologias digitais no campo da educação no Brasil: distribuição do capital científico entre 1996 e 2016. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12910/2020_Corr%C3%AAa%20%282%29.pdf?sequence=3>. Acesso 29/06/2023

COSTA, Daniela et al. A educação para a cidadania digital na escola: análise multidimensional da atuação dos professores enquanto mediadores da cultura digital nos processos de ensino e de aprendizagem. 2019. Disponível em: <<https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/22263/2/Daniela%20Costa.pdf>> Acesso 10/08/2023

DAMATTA, Roberto - Relativizando - Uma introdução à Antropologia Social. Rio de Janeiro, Editora Rocco, 1987.

DELORENZI, Liliane Barros Oliveira et al. A mídia em sala de aula: o papel do professor de letras diante da inserção das TIC nas práticas escolares. 2017, p.72-77. Disponível em: <<https://dspace.mackenzie.br/bitstream/handle/10899/25193/Liliane%20Barros%20Oliveira%20Delorenzi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso 29/06/2023

DESMURGET, Michel. A fábrica de cretinos digitais: Os perigos das telas para nossas crianças. Editora Vestígio; 1ª edição (20 setembro 2021).

DIAS, Alesandra Cabreira; DIAS, Gilmar Lopes; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Representação social da educação do campo para professores em formação. Psicologia & Sociedade, v. 28, p. 267-277, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/pPzgfCTX3zxKX3mHxX3QNcC/?format=html&lang=pt>>. Acesso 09/07/2023

DIAS, Graciele Alencar; DE ALENCAR CAVALCANTE, Rosiane. As tecnologias da informação e suas implicações para a educação escolar: uma conexão em sala de aula. Revista de pesquisa interdisciplinar, v. 1, n. Esp, 2017. Disponível em: <<https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/viewFile/80/59>> Acesso 10/08/2023

DIOGO, Rodrigo Claudino. Formação continuada de professores e a apropriação das tecnologias de informação e comunicação: o percurso de uma intervenção formativa. 2016. Disponível em:

<<https://repositorio.ufms.br:8443/bitstream/123456789/3008/1/Rodrigo%20Claudino%20Diogo.pdf>>. Acesso 29/06/2023

Disponível em: <<https://siteal.iiep.unesco.org/pt/bdnp/934/programa-nacional-educacao-do-campo-pronacampo>>. Acesso 09/10/2023.

DOISE, Willem. Human rights as social representations. Routledge, 2003.

DOISE, Willem. Les représentations sociales. *Traité de psychologie cognitive*, v. 3, n. 111-176, 1990.

DOISE, Willem. Social representations in personal identity. In: *Social identity: International perspectives*. SAGE Publications Ltd, 1998. p. 13-23.

DOMINGOS, Silvio Duarte; DE CASTRO, Monica Rabello. Representações sociais de inovação pedagógica por professores da educação básica. *Temas em Educação e Saúde*, p. 98-120, 2018. Disponível em: <<https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>>. Acesso 09/07/2023

DOURADO, Francisco; COUTINHO, Thiago; FERNANDES, Mariana. O Megadesastre da Região Serrana do Rio de Janeiro--as Causas do Evento, os Mecanismos dos Movimentos de Massa e a Distribuição Espacial dos Investimentos de Reconstrução no Pós-Desastre. *Anuário do Instituto de Geociências*, p. 48-53, 2012. Disponível em: <<https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=88bb16b2-49c6-4630-9250-889a92cf6732%40redis>>. Acesso em 26/06/2023

DURAN, Débora. Alfabetismo digital e desenvolvimento: das afirmações às interrogações. 2008, p.3-4. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07052013-162230/publico/debora.pdf>>. Acesso em 26/03/2023

DURKHEIM, Émile. As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália. (Publicado pela primeira vez em 1912). Tradutor: Rafael Faraco Benthien e Raquel Andrade Weiss; Editora Edipro. 1ª edição (10 dezembro 2021).

EMATER-RIO - ASPA. ACOMPANHAMENTO SISTEMÁTICO DA PRODUÇÃO AGRÍCOLA. Relatório de Atividades 2020. Disponível em: <<https://www.emater.rj.gov.br/relatorioatividadecorr20.pdf>>. Acesso 05/07/2023

EMBRAPA - Plano Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável do Município de Nova Friburgo: 2020-2023. disponível em:

<<https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/222952/1/Plano-Municipal-de-Desenvolvimento-Rural-Sustentavel-do-Municipio-de-Nova-Friburgo-2020-2023.pdf>>. Acesso 05/07/2023

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do campo e desenvolvimento territorial rural. REVISTA NERA, n. 18, p. 125-135, 2012. Disponível em:

<<https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/download/1348/1336>> Acesso em 08/08/2023

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimento social como categoria geográfica. Terra Livre, n. 15, p. 59-86, 2000. Disponível em:

<<https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/361/343>>. Acesso em 29/05/2023

FERNANDES, Bernardo Mançano. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil. Campinas (SP): Editora da Unicamp, 2005. Disponível em: <

<http://www.enfoc.org.br/system/arquivos/documentos/71/f1301questo-agrria-conflitualidade-e-territorialidade.pdf>> Acesso em 29/05/2023

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, p. 27-40, 2006.

Disponível em:<https://www.academia.edu/download/84346395/artigo_bernardo.pdf>. Acesso 04/05/2025

FERNANDES, F. A Revolução Burguesa no Brasil. 3ª Ed. RJ: Guanabara, 1987.

FERNANDES, F. Anotações sobre o capitalismo agrário e a mudança social no Brasil. In: Vida rural e mudança social. SZMRECSÁNYI, T. & QUEDA, O. (Orgs.). São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

FILATRO, Andrea. Evolução dos sistemas para educação a distância. Ed UFMT, p. 59, 2008. Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/129865/mod_resource/content/1/Ambientes%20Virtuais.pdf#page=59> Acesso 10/08/2023

FREIRE, Paulo. A máquina está a serviço de quem? BITS, 1984. Disponível em:

<<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/24?show=full>>. Acesso em: 09/05/2023

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. A educação e a crise do capitalismo real. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GANDOLFI, M. R. C. Uma análise sobre o emprego formal no município de Uberlândia, Minas Gerais, 2001. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Econômico) - Instituto de Economia, Universidade Federal de Uberlândia, 2001.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In BAUER, Martin; GASKELL, George (orgs.) Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. – 13. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. 4a reimpressão, 2019.

GEERTZ, Clifford. A Interpretação das Culturas. Editora: Guanabara Koogan. 1989.

Disponível em:

<<http://arquivos.eadadm.ufsc.br/videos/modulo4/Antropologia/material/A%20Interpretacao%20das%20Culturas.pdf>> Acesso em: 09/05/2023

GENTILI, P. & FRIGOTTO, G. (Orgs.) A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação entre trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C. L.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.) Capitalismo, Trabalho e Educação. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

GIL, António Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa, 1991, p.9-10. Disponível em:<https://wwwp.fc.unesp.br/Home/helber-freitas/tcci/gil_como_elaborar_projetos_de_pesquisa_-anto.pdf>. Acesso 26/06/2023

GOHN, M. da G. Teorias dos movimentos sociais. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

GOMES, R. M. Ofensiva do Capital e Transformações no Mundo Rural: a resistência camponesa e a luta pela terra no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. 2004.

GONZÁLEZ REY, F. L. Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira, 2002.

GÓES, Fernanda Garcia Bezerra et al. Utilização do software IRAMUTEQ em pesquisa de abordagem qualitativa: relato de experiência. Rev. enferm. UFSM, p. e63-e63, 2021. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Fernanda-Goes-4/publication/354189502_Utilizacao_do_software_IRAMUTEQ_em_pesquisa_de_abordagem_qualitativa_relato_de_experiencia/links/6168972c3851f95994086e59/Utilizacao-do-software-IRAMUTEQ-em-pesquisa-de-abordagem-qualitativa-relato-de-experiencia.pdf?_sg%5B0%5D=started_experiment_milestone&origin=journalDetail&_rtd=e30%3D>. Acesso 25/04/2025

GRAZIANO DA SILVA, J. O novo rural brasileiro. Campinas, SP: Unicamp IE. 1999.

GRZYBOWSKI, C. Caminhos e Descaminhos dos Movimentos Sociais no Campo. Petrópolis: Vozes, 1987.

GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVICH, Sandra. Textos em representações sociais. In: Textos em representações sociais. 2009.

GUARESCHI, Pedrinho, AMON, Denise, GUERRA, André. PSICOLOGIA, COMUNICAÇÃO E PÓS-VERDADE. 3ª Edição - Revisada e Ampliada. Porto Alegre, 2019. Disponível em: <<https://pedrinhoguareschi.com.br/site/wp-content/uploads/2021/03/CTP-MIOLO-PSICOLOGIA-COMUNICACAO-E-POS-VERDADE-2019.pdf>>. Acesso em: 24/05/2023.

HAESBAERT, Rogério. O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. (2ª edição revisada).

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, nº 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: <<https://doceru.com/doc/s55e8ce>> Acesso em: 22/05/2023.

IANNI, O. Relações de produção e proletariado rural. In: Vida rural e mudança social. SZMRECSÁNYI, T. & QUEDA, O. (orgs). São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

ICMBIO, PARQUE NACIONAL DA SERRA DOS ÓRGÃOS (PARNASO). Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), 2023. Disponível em: <<https://www.icmbio.gov.br/parnaserradosorgaos/>>. Acesso 24/10/2023.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Censo Agropecuário 2017, Nova Friburgo. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/nova-friburgo/pesquisa/24/0>>. Acesso 05/07/2023

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Nova Friburgo 2022. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/nova-friburgo.html>>. Acesso 05/07/2023

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Teresópolis 2022. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/teresopolis.html>>. Acesso 05/07/2023

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). «Nova Friburgo». Cópia arquivada em 12 de novembro de 2018. Disponível em: <<https://web.archive.org/web/20190408160452/https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/teresopolis/panorama>>. Acesso 26/06/2023

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). «Nova Friburgo». Cópia arquivada em 22 de fevereiro de 2019. Disponível em: <<http://web.archive.org/web/20190222230645/https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/nova-friburgo/panorama>>. Acesso 26/06/2023

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo da Educação Básica. 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br>>. Acesso 28/04/2025

JESUS, LUIZ CARLOS SANTANA DE. As Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino Brasileiro: um estudo da produção intelectual, 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2073112>. Acesso 29/06/2023

JODELET, Denise et al. As representações sociais. Rio de Janeiro: Eduerj, p. 17-44, 2001. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Denise-Jodelet/2/publication/326301048_Representacoes_sociais_e_mundos_de_vida/links/5b93844ca6fdccfd542626b0/Representacoes-sociais-e-mundos-de-vida.pdf>. Acesso 27/02/2025

JODELET, Denise. Ciências sociais e representações: estudo dos fenômenos representativos e processos sociais, do local ao global. Sociedade e Estado, v. 33, p. 423-442, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/se/a/BzhBBK7NjwBZ7PgXSYH5tvR>>. Acesso 27/02/2025

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. Sociedade e estado, v. 24, p. 679-712, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/se/a/bqm4vwYnbPvPy9dDGMWHqZt/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso 27/02/2025

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. As representações sociais, v. 17, n. 44, p. 1-21, 2001. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Denise-Jodelet-2/publication/324979211_Representacoes_sociais_Um_dominio_em_expansao/links/5c4897c3a6fdccd6b5c2eab1/Representacoes-sociais-Um-dominio-em-expansao.pdf>. Acesso 27/02/2025

JOVCHELOVITCH, S. (2017). Ação comunicativa e a imaginação dialógica. In D. Hook, B. Franks & M. W. Bauer (Orgs.), A psicologia social da comunicação (pp. 180-210). Petrópolis: Vozes.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. Revista diálogo educacional, v. 4, n. 10, p. p.47-56, 2003. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189118047005.pdf>>. Acesso 29/06/2023

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação. 8ª ed – Campinas. SP: Papirus, 2012. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/3241/2819>>. Acesso 29/06/2023

KOLLING, E. J.; MOLINA, M. C. & NÉRY, Ir. (Orgs.). Por uma educação básica do campo - Memória. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 1).

KUENZER, A. Z. Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão. Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1987.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente – A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LARISANE KUYVEN, N.; ANDRÉ ANTUNES, C.; JOÃO DE BARROS VANZIN, V.; LUIS TAVARES DA SILVA, J.; LOUREIRO KRASSMANN, A.; MARGARIDA ROCKENBACH TAROUCO, L. Chatbots na educação: uma Revisão Sistemática da Literatura. Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v. 16, n. 1, 2018. DOI: 10.22456/1679-1916.86019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/86019>>. Acesso em: 24 maio. 2023.

LEBART, Ludovic; SALEM, André; BERRY, Lisette. Exploring textual data. Springer Science & Business Media, 1997.

LEAL, O.; MENGARELLI, Rodrigo Rosi. A importância da tecnologia na educação da escola do campo. Monografia (especialização)-Universidade Federal do Paraná, 2018. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/95498649-A-importancia-da-tecnologia-na-educacao-da-escola-do-campo.html>> Acesso em 08/08/2023

LEHMANN, L.; PARREIRA, A. Instrumentos inovadores de aprendizagem: uma experiência com o WhatsApp Revista Lusófona de Educação, Lisboa, v. 43, n. 43, p. 75-89, maio 2019. Disponível em: < <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6771> > Acesso em: 22/05/2023.

LEITE, S. C. Urbanização do processo escolar rural. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1996.

LEMONS, Grayce et al. As tecnologias digitais de informação e comunicação no currículo da educação do campo. 2018 Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/198582/PEED1369-D.pdf?sequence=-1>>. Acesso 29/06/2023

LÉVY, P. (1999). Cibercultura. São Paulo: Editora 3

LIMA, Alexsandro Da Silva et al.. O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação como ferramentas facilitadoras no processo de ensino e aprendizagem na educação do campo. VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/81230>>. Acesso em: 13/07/2023

LOMBARDI, J. C. L.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.) Capitalismo, Trabalho e Educação. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

LUCAS, Enélio Gonçalves; DE SOUZA, Luciana Santos; DA CRUZ, Keyte Rocha. Educação de Jovens e Adultos: o uso das tecnologias da informação e comunicação. Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, v. 5, p. 196-206, 2023. Disponível em: <<https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/download/83/77>> Acesso em: 23/05/2023.

LUZ, Fabiana Ribeiro, Tecnologia e educação na Escola do Campo, Araguaiana 2009. Disponível em: <<http://educaonocampo.blogspot.com/2009/10/tecnologia-e-educacao-na-escola-do.html>>. Acesso em: 08/05/2023.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos da Metodologia Científica. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india>. Acesso 30/06/2023

MARKOVÁ, Ivana. A fabricação da teoria de representações sociais. Cadernos de pesquisa, v. 47, n. 163, p. 358-375, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/3VdRjVMytzZqPRjWPkPNKTG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso 27/02/2025

MARKOVÁ, Ivana. Dialogicality and social representations: The dynamics of mind. Cambridge University Press, 2003. Disponível em: <http://www.euophd.net/sites/euophd/files/images/onda_2/07/27th_lab/scientific_materials/derosa/markova_2003_dialogicality.pdf>. Acesso 27/02/2025

MARX, K. O Capital – Crítica da economia política. Trad. Reginaldo Sant’anna. 6a Edição. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1980. Livro Primeiro. Vol.1

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. A abordagem estrutural das representações sociais. Psicologia da Educação, n. 14-15, 2002. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/download/31913/22130>>. Acesso 27/02/2025

McLUHAN, M. Os meios de comunicação como extensão do homem. São Paulo: Cultrix, 1979

MENESES AS. Inteligência Artificial na Enfermagem: Potenciais Aplicações e Implicações Éticas do “ChatGPT”. Zenodo Preprints, 2023. Disponível em: <DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7627068>>. Acesso em: 10/05/2023

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo, (org.), Novas Tecnologias na Educação: reflexões sobre a prática. Maceió: EDUFAL, 2002. Disponível em: <<https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1328>> Acesso em: 08/05/2023.

MINAYO M.C.S. O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo (SP): Hucitec, 2008.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente. Campinas: Papirus, 2011

MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B. Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação, Editora Wak, Rio de Janeiro, 2010.

MORAN, J. M. As múltiplas formas de aprender. Revista Atividades & Experiências. Julho 2005. <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagen/2506.pdf>>. Acesso em 01/06/2023.

MORAVEC, J. W. (2013). Knowmad Society. Education Futures.

MÖRSCHBÄCHER, M. Processo de inclusão e educação do campo: desafios da educação básica no contexto das novas tecnologias. *Revista Entreideias*, Salvador, v. 10, n. 3, p. 6-87, set./dez. 2021. Disponível em:

<<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/download/42216/25844>> Acesso em: 08/08/2023

MOSCOVICI, Serge. La représentation sociale de la psychanalyse. *Bulletin de psychologie*, v. 14, n. 194, p. 807-810, 1961. Disponível em:<https://www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_1961_num_14_194_8539>. Acesso 28/03/2025

MOSCOVICI, Serge. El campo de la psicología social. Moscovici S. La psicología social I. Barcelona, España: Paidós, 1984. Disponível em:<https://www.academia.edu/download/46291240/MOSCOVICI_SERGE_-_El_Campo_De_La_Psicologia_Social_Control1.pdf>. Acesso 27/02/2025

MOSCOVICI, S. A Psicanálise, sua imagem e seu público. Petrópolis: Vozes, 2012

MOSCOVICI, Serge. A representação social da psicanálise. Trad. de Álvaro Cabral. Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social (PA Guareschi, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOURA, Maria Lúcia Seidl de; FERREIRA, Maria Cristina. Projetos de pesquisa: elaboração, redação e apresentação. In: *Projetos de pesquisa: elaboração, redação e apresentação*. 2005. p. 66-67.

MUNARIM, Iracema et al. As tecnologias digitais nas escolas do campo: contextos, desafios e possibilidades. 2014. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/129546/327574.pdf?sequence=1&%3BisAllowed=y>> Acesso em 10/08/2023

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (NCES). Teachers' Use of Technology in the Classroom. 2019. Disponível em: <https://nces.ed.gov/pubs2019/2019086.pdf>>. Acesso 28/04/2025

NEVES, Eloiza D. O trabalho de professores em contexto rural: uma investigação. 30ª Reunião Anual da Anped, Caxambu. Anped, v. 30, 2007, p.10-12. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT06-3103--Int.pdf>>. Acesso 26/06/2023

NODARI, Felipe et al. Contribuição do Maxqda e do NVivo para a Realização da Análise de Conteúdo. ENANPAD 2014, 2014, Brasil., 2014. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/10235/2/Contribuicao_do_Maxqda_e_do_NVivo_para_a_Realizacao_da_Analise_de_Conteudo.pdf>. Acesso 30/06/2023

NORMAS ABNT 2023. Disponível em: <<https://www.normasabnt.org/normas-abnt-2023/>> Acesso em 10/08/2023

OBSERVATÓRIO DO TRABALHO-RJ 2021 - Teresópolis. Disponível em: <https://www.trabalho.rj.gov.br/sites/trabalho/files/arquivos_paginas/1207902-2021%20-%20Panorama%20Municipal%20de%20Indicadores%20Socioecon%C3%B4micos%20e%20do%20Mercado%20de%20Trabalho%20-Teres%C3%B3polis.pdf>. Acesso 05/07/2023

OCDE. (2019). PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do. Paris: OECD Publishing. Disponível em: <<https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>>. Acesso 28/04/2025

OLIVEIRA, F. de. A economia brasileira: Crítica à razão dualista. Petrópolis: Vozes, 1981.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Education and COVID-19: The Impact and the Response. 2020. Disponível em: <<https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response>>. Acesso 28/04/2025

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias e*cientes para a sala de aula on-line. Tradução Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2002

PARREIRA, Artur; LEHMANN, Lúcia; OLIVEIRA, Mariana. O desafio das tecnologias de inteligência artificial na Educação: percepção e avaliação dos professores. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, v. 29, p. 975-999, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/nM9Rk8swvtDvwWNRKCZtjGn/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso 28/06/2023

PEREIRA, Alessandra de Fátima Camargo. O formador e a formação continuada de professores: saberes e práticas. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação - MINTER/UNB). Brasília, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/6025>>. Acesso em 06/06/2023

PEREIRA, Caroline Nascimento; CASTRO, César Nunes de. Educação no meio rural: diferenciais entre o rural e o urbano. 2021. p.7). Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10501/1/td_2632.pdf>. Acesso em 02/06/2023

PNE. Plano Nacional de Educação (PNE). Período de 2014 a 2024. Disponível em:<
<https://pne.mec.gov.br/>>. Acesso 28/03/2025

PESCE, Lucila; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade, p. 19-29, 2013. Disponível em: <
<http://educa.fcc.org.br/pdf/faeaba/v22n40/v22n40a03.pdf>>. Acesso 24/10/2023

PICONEZ, Stela C. Bertholo; FILATRO, Andrea Cristina. O desenvolvimento profissional da docência na formação de professores face a utilização das tecnologias. ETD Educação Temática Digital, v. 10, n. 02, p. 394-427, 2009. Disponível em:
 <<http://educa.fcc.org.br/pdf/etd/v10n02/v10n02a25.pdf>> Acesso 10/08/2023
 PISCHETOLA, Magd; MIRANDA, Lyana Thédiga. A sala de aula como ecossistema: Tecnologias, complexidade e novos olhares para a educação. Editora Vozes; 1ª edição, 2021.

PONCE, Aníbal. Educação e luta de classes. Tradução de José Severo de Camargo Pereira (Do Instituto de Matemática e Estatística da USP). 22ª edição. São Paulo, SP: Cortez, 2007. 22 p.

PYTHON. Python Software Foundation. (2010). PEP 373 – Python 2.7 Release Schedule. Disponível em: <<https://peps.python.org/pep-0373/>>. Acesso 02/05/2025

QEDU. Portal de Dados Educacionais, 2024. Disponível em:<<https://qedu.org.br>>. Acesso 30/10/2024

QUILIÃO, Paula Lamb; SANTI, Natália Rampelotto. INCLUSÃO DIGITAL EM ESCOLAS DO CAMPO: UMA AVALIAÇÃO BASEADA EM DADOS SECUNDÁRIOS, 2020, p.4-5). Disponível em:
 <https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/cintedi/2020/TRABALHO_EV137_MD7_SA100_ID1122_12112020234647.pdf> Acesso em 11/06/2003

RABELO, Carla. IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS E ATUAÇÃO DE GESTORES PÚBLICOS – EXPERIÊNCIAS RECENTES DAS POLÍTICAS DAS DESIGUALDADES. Disponível em:
 <<https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10178/1/SuperaDesafProduzResult.pdf>>. Acesso em: 10/05/2023

R. R CORE TEAM. R: A language and environment for statistical computing. Vienna: R Foundation for Statistical Computing, 2024. Disponível em: <<https://www.r-project.org/>>. Acesso 02/05/2025

RUSSELL, Stuart J. Artificial intelligence a modern approach. Pearson Education, Inc., 2010. Pearson Education, Inc., 2010. Disponível em:

<<https://scholar.alaqa.edu.ps/9195/1/Artificial%20Intelligence%20A%20Modern%20Approach%20%283rd%20Edition%29.pdf%20%28%20PDFDrive%20%29.pdf>>. Acesso em: 24/05/2023

SANTANA, D'jarcia, A Ldb E A Educação Do Campo, 2006. Disponível em:

<<https://www.webartigos.com/artigos/a-ldb-e-a-educacao-do-campo/721/>>. Acesso em: 23/05/2023

SANTOS, Adelcio Machado; ARALDI, Inês Staub. Reflexões acerca das práticas de letramento em tempos de mídias digitais. Revista de Gestão e Secretariado, v. 14, n. 1, p. 1104-1117, 2023. Disponível em:

<<https://revistagesec.org.br/secretariado/article/download/1573/776>>. Acesso em: 23/05/2023

SANTOS, Ademar Alves dos et al. A aplicação da inteligência artificial (ia) na educação e suas tendências atuais. Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 15, n. 2, p. 1155-1172, 2023.

Disponível em:

<<https://ojs.europublications.com/ojs/index.php/ced/article/download/1030/954>>. Acesso em: 23/05/2023

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. Estudos avançados, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, maio/ago. 1988. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v2n2/v2n2a07.pdf>>. Acesso em: 24/10/2023.

SAUER, Sérgio. Agricultura familiar versus agronegócio: a dinâmica sociopolítica do campo brasileiro. Brasília (DF): EMBRAPA, 2008. Brasília, DF: Embrapa Informação Tecnológica: Embrapa-Secretaria de Gestão e Estratégia, 2008, p.65. Disponível em:

<<http://www.alice.cnptia.embrapa.br/alice/handle/doc/123017>>. Acesso 19/06/2023

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, Ana Cecília Oliveira. Educação no campo e trabalho: um estudo das escolas municipais rurais de Uberlândia-MG. Dissertação de mestrado (Programa de PósGraduação em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 2011. Disponível em:

<<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13846/1/Diss%20Ana.pdf>>. Acesso em 06/06/2023

SILVA, Angela Maria, Edivaldo B. de Almeida Filho, and Sátila Menezes Aires. "ANALISE PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO RURAL E AS RUPTURAS COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO." *Revista Extensão* 6.2 (2022): 16-25. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/extensao/article/download/6572/4530>>. Acesso em: 24/05/2023.

SILVA, Sílvio Domingos Mendes; RODRIGUES, Denize Massimo. O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) NA ESCOLA PARA A SOCIALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOS JOVENS RESIDENTES NA ÁREA RURAL DE MAJOR VIEIRA/SC/BRASIL. *Sobre Tudo*, v. 13, n. 1, p. 19-53, 2022. Disponível em: Acesso em: 24/05/2023 <<https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/article/view/5019>>.

SILVA, Wagner Rodrigues et al. Ciências nas licenciaturas? *Linguagem, Catalão*, v. 22, n. 1, p. 83-108, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/lep.v22i1.54461>>. Acesso em: 30/05/2023

SILVA, Wagner Rodrigues. Educação científica como estratégia pedagógica para formação de professoras. *Veredas, Juiz de Fora*, v. 2, n. 23, p. 144-161, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.34019/1982-2243.2019.v23.29504>>. Acesso em: 24/05/2023

SINÓPSES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – INEP 2019. Arte: estadosecidades.com.br. Disponível em: <https://www.estadosecidades.com.br/rj/teresopolis-rj_escolas.html>. Acesso em: 20/10/2023

SINÓPSES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – INEP 2022. Arte: estadosecidades.com.br. Disponível em: <https://www.estadosecidades.com.br/rj/teresopolis-rj_escolas.html>. Acesso em: 20/10/2023

SOUSA, Angélica Silva de; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. *Cadernos da FUCAMP*, v. 20, n. 43, 2021. Disponível em: <<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/download/2336/1441>> Acesso em 10/08/2023

SOUZA, Marli Aparecida Rocha de et al. O uso do software IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisas qualitativas. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 52, p. e03353, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/reeusp/a/pPCgsCCgX7t7mZWfp6QfCcC/?format=html>>. Acesso 24/04/2025

SOUSA, Yuri Sá Oliveira et al. O uso do software Iramuteq na análise de dados de entrevistas. Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais, v. 15, n. 2, p. 1-19, 2020. Disponível

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Edival; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. In: Educação e Pesquisa, v.34, n.2, São Paulo, 2008. Disponível em:<<https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000200002>>. Acesso em 06/06/2023

TIC DOMICÍLIOS 2020. Lançamento dos resultados - Cetic.br. Disponível em: <https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2020_coletiva_imprensa.pdf>. Acesso em 26/06/2023

TIC DOMICÍLIOS 2022. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) - NIC.br. Disponível em: <<https://cetic.br/pt/arquivos/domicilios/2022/domicilios/#tabelas>>. Acesso em 26/06/2023

TIC DOMICÍLIOS 2023. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) - NIC.br. Disponível em: <<https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2023/domicilios/A/>>. Acesso em 26/02/2024

UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. Paris: UNESCO.

UNESCO - Relatório de monitoramento global da educação, resumo, 2023: a tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem? Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por>. Acesso 21/08/2023

UNESCO. Global Education Monitoring Report 2023. Disponível em: <<https://www.unesco.org/gem-report/en>>. Acesso 09/10/2023.

UNESCO. PRONACAMPO. Programa Nacional de Educação do Campo. Disponível em:<<https://pronacampo.mec.gov.br/acoes-do-pronacampo>>. Acesso 07/03/2025

VALENTE, J. A. “O papel do professor no ambiente Logo”. In o professor no ambiente, Logo: formação e atuação. Campinas: Unicamp, Nied, 1996. Disponível em: <<https://www.nied.unicamp.br/wp-content/uploads/other-files/livro-professor-logo.pdf>> Acesso em: 08/05/2023.

VALENTE, J. Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais. In: Valente, J. A.; Freire, F.-M. -P.; Arantes, F. L., (org.). Tecnologia e educação: passado, presente e o que está por vir. Campinas: NIED/Unicamp, 2018. p. 17-41. Disponível em: <<https://www.nied.unicamp.br/wp-content/uploads/2018/11/Livro-NIED-2018-final.pdf>> Acesso em: 22/05/2023.

VALENTE, José Armando, Maria Elizabeth, and Bianconcini de Almeida. "Tecnologias digitais, tendências atuais e o futuro da educação." Panorama Setorial da Internet 2 (2022). Disponível em: <<https://cetic.br/media/docs/publicacoes/6/20220725145804/psi-ano-14-n-2-tecnologias-digitais-tendencias-atuais-futuro-educacao.pdf>> Acesso em: 23/05/2023

VESGA-PARRA, Luz del Sol; HURTADO-HERRERA, Deibar René. A brecha digital: representações sociais de docentes em uma escola marginal. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, v. 11, n. 1, p. 137-149, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v11n1/v11n1a09.pdf>> Acesso 10/08/2023

VIANNA FERREIRA, A.; BERNARDINO SIRINO, M.; MOTA, P. F. PARA ALÉM DA SIGNIFICAÇÃO 'FORMAL', 'NÃO FORMAL' E 'INFORMAL' NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Interfaces Científicas - Educação, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 584–596, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p584-596. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/7736>>. Acesso em 20/10/2023

VIERO, Janisse, MEDEIROS, Liziany Muller. Princípios e concepções da educação do campo. 2018, p.47-49. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/18361/Curso_Lic-Educ-Camp_Principio-Concep%C3%A7%C3%B5es-Educa%C3%A7%C3%A3o-Campo.pdf?sequence=1> Acesso em 26/06/2025

SOBRE O AUTOR

Atila Barros da Silva

Graduado em Análise de Sistemas e em História pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU-SP), possui formação acadêmica multidisciplinar. É pós-graduado com MBAs em Gestão do Conhecimento e em Data Warehouse e Business Intelligence, além de especializações em Engenharia de Software, Antropologia, História, Educação do Campo, Filosofia, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia. Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA-RJ), onde atua como professor titular e pesquisador. Leciona nos cursos de Pedagogia, Sociologia e Antropologia, bem como nas graduações em Ciências Jurídicas, Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Ciências da Computação. Coordenador Pedagógico dos cursos EJA e Encceja (UNESA, Teresópolis). Atualmente, é doutorando em Educação pela Universidad Nacional de Rosario (UNR-Argentina). É membro do corpo editorial da Revista Multidisciplinar em Educação, Tecnologia e Sociedade (LUMETS), (Santa Maria - RS), Membro do conselho editorial da Revista Mover, Ciências e Humanidades (Teresópolis – RJ), e revisor dos periódicos Revista de Economia e Agronegócio (Viçosa, MG) e Desde el Sur, revista de Ciencias Humanas y Sociales (Lima, Peru).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4660184868094532>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-3739-0681>

E-mail: atilafmusp@gmail.com



REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO NO CAMPO SOBRE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Atila Barros da Silva

Ecléa Pérsigo Morais
(org.)

