

**Representações sociais das tecnologias digitais e suas relações
com educação no campo: desafios e oportunidades**

*Social representations of digital technologies and their relations
with field education: challenges and opportunities*

*Representaciones sociales de las tecnologías digitales y sus
relaciones con la educación rural: desafíos y oportunidades*

Átila Barros¹

Resumo

Hoje, as tecnologias digitais fazem parte da sociedade, independente da classe social ou origem cultural. Todo individuo tem o direito de vivenciar essas inovações e explorar o potencial das tecnologias, independentemente de viver em áreas urbanas ou rurais. Diante destas mudanças, educadores e gestores educacionais demonstram preocupação em implementar políticas públicas que acelerem a chegada das tecnologias digitais às regiões mais distantes dos centros urbanos, promovendo novos métodos de comunicação e priorizando o fim do abismo tecnológico e informacional (DURAN, 2008). Logo, a realidade das tecnológicas digitais, que atinge áreas rurais tem mostrado seu lado solidário com as práticas pedagógicas, apesar disso também exhibe um caráter segregador no que se refere à falta de acesso de muitos estudantes sem condições de adquirir os recursos necessários para se manter dentro dessa nova realidade (ARAÚJO, 2008).

Palavras-Chave: Educação do Campo. Movimentos Sociais no Campo. Representações sociais. Práticas de Ensino.

1 Docente do Curso de Especialização (Lato Sensu), MBA e Pós-Graduação em Inteligência Artificial e Gestão do Conhecimento na Faculdade de Estudos Sociais Aplicados de Viana (FESAV). Mestrado em Educação, UNESA-RJ. Historiador pela Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU-SP). e-mail: atilafmusp@gmail.com

Abstract

Today, digital technologies are part of society, regardless of social class or cultural origin. Every individual has the right to experience these innovations and explore the potential of technologies, regardless of whether they live in urban or rural areas. Faced with these changes, educators and educational managers are concerned about implementing public policies that accelerate the arrival of digital technologies in regions furthest from urban centers, promoting new methods of communication and prioritizing the end of the technological and informational abyss (DURAN, 2008). Therefore, the reality of digital technology, which affects rural areas, has shown its side of solidarity with pedagogical practices, despite this it also exhibits a segregating nature in terms of the lack of access for many students who are unable to acquire the necessary resources to maintain themselves. within this new reality (ARAÚJO, 2008).

Key-words: Rural Education. Social Movements in the Countryside. Social representations. Teaching Practices.

Resumen

Hoy en día, las tecnologías digitales son parte de la sociedad, sin importar clase social u origen cultural. Todo individuo tiene derecho a experimentar estas innovaciones y explorar el potencial de las tecnologías, independientemente de si vive en zonas urbanas o rurales. Frente a estos cambios, los educadores y gestores educativos se preocupan por implementar políticas públicas que aceleren la llegada de las tecnologías digitales a las regiones más alejadas de los centros urbanos, promoviendo nuevos métodos de comunicación y priorizando el fin del abismo tecnológico e informacional (DURÁN, 2008). Por lo tanto, la realidad de la tecnología digital, que afecta a las zonas rurales, ha mostrado su lado solidario con las prácticas pedagógicas, no obstante, también exhibe un carácter segregador en cuanto a la falta de acceso de muchos estudiantes que no pueden adquirir los recursos necesarios para mantenerse dentro de esta nueva realidad (ARAÚJO, 2008).

Palabras-Clave: Educación Rural. Movimientos Sociales en el Campo. Representaciones sociales. Prácticas docentes.

INTRODUÇÃO

Ao considerar as representações sociais, é imprescindível compreender as percepções, valores e crenças que as comunidades no campo atribuem às tecnologias digitais. Muitas vezes, essas representações não apenas refletem as atitudes individuais, mas também moldam as expectativas coletivas em relação ao uso dessas ferramentas na educação. A interação entre o ambiente rural e as tecnologias digitais pode ser influenciada por fatores como acesso limitado à infraestrutura, desafios econômicos e culturais específicos da região.

No entanto, é importante reconhecer que as representações sociais não são estáticas; elas evoluem com o tempo e são moldadas por experiências pessoais, interações sociais e dinâmicas culturais. Nesse contexto, o artigo tem como objetivo observar como as comunidades no campo estão se adaptando às mudanças tecnológicas, incorporando essas ferramentas em suas práticas diárias e, conseqüentemente, redefinindo suas percepções sobre o papel da tecnologia digital na educação.

Segundo de Caldart (2000), os povos no campo devem ser atendidos por políticas de educação que garantam seu direito a uma educação levando em consideração suas especificidades, suas representações,

As pessoas se humanizam ou se desumanizam, se educam ou se deseducam, através do trabalho e das relações sociais que estabelecem entre si no processo de produção material de sua existência [...] Pelo trabalho o educando produz conhecimento, cria habilidades e forma sua consciência. Em si mesmo o trabalho tem uma potencialidade pedagógica, e a escola pode torná-lo mais plenamente educativo, à medida que ajuda as pessoas a perceber o seu vínculo com as demais dimensões da vida: a sua cultura, seus valores, suas posições políticas. (CALDART, 2000, p. 55-56).

A relação entre representações sociais e práticas pedagógicas no contexto da educação no campo é um campo fértil para crítica. Observar como os educadores integram as tecnologias digitais em seus métodos de ensino, considerando as representações sociais prevalentes na comunidade, nos permite compreender as dinâmicas únicas que influenciam o processo educacional no campo. Além disso, observa-se como as tecnologias digitais podem ser adaptadas de maneira sensível e

eficaz para atender às necessidades específicas do contexto rural, promovendo a inclusão e a qualidade da educação no campo (FERNANDES, 2005).

Ao longo do artigo, será possível identificar oportunidades para apoiar as práticas pedagógicas, promovendo uma integração mais harmoniosa das tecnologias digitais na educação no campo. Essa abordagem não apenas reconhece as representações sociais como um elemento crucial, mas também busca fortalecer a conexão entre as expectativas da comunidade e as estratégias educacionais, contribuindo assim para um ambiente educacional mais inclusivo, dinâmico e alinhado com as necessidades no campo.

A educação no campo surge no Brasil como uma demanda histórica dos movimentos sociais do campo, que lutam por melhores condições de vida e trabalho no campo, incluindo o acesso à educação. A partir da década de 1990, com a redemocratização do país, essa demanda ganha maior visibilidade e começa a ser incorporada nas políticas públicas de educação.

Em 1999, o Ministério da Educação (MEC) cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA²), que tem como objetivo promover a educação básica e profissional para trabalhadores rurais assentados da reforma agrária. O PRONERA foi um marco importante na história da educação no campo no Brasil, pois reconheceu a especificidade da educação para os trabalhadores rurais e criou políticas públicas específicas para atender a essa demanda.

A partir daí, surgem outras iniciativas e programas voltados para a educação no campo, como o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO³), criado em 2002, que tem como objetivo promover a educação básica para os sujeitos do campo, incluindo indígenas, quilombolas, pescadores artesanais, entre outros grupos.

Além disso, a luta pela educação no campo também se dá por meio dos movimentos sociais no campo, que buscam construir escolas e espaços educativos próprios, que atendam às necessidades e especificidades das comunidades rurais. Essas

- 2 O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é uma política pública do governo federal que tem por objetivo promover ações educativas nas regiões de Reforma Agrária a partir de cursos voltados para a realidade do meio rural através de uma gestão participativa e compartilhada. Disponível em: < <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/educacao>>. Acesso 23/12/2023
- 3 O Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), lançado em 2011, tem modificado a realidade das regiões rurais, O país tem hoje 73.483 instituições de ensino municipais e estaduais no campo, das quais 1.856 quilombolas, 2.823 indígenas. As demais 68.804 são escolas rurais ou unidades em assentamentos. Disponível em <<https://pronacampo.mec.gov.br/10-destaque/2-o-pronacampo>>. Acesso 23/12/2023

iniciativas são importantes para garantir o acesso à educação para os sujeitos no campo e para fortalecer a luta por melhores condições de vida e trabalho no campo.

Em síntese, a educação no campo surge no Brasil como uma ação histórica dos movimentos sociais do campo, que lutam por melhores condições de vida e trabalho no campo, e é incorporada nas políticas públicas de educação a partir da década de 1990, com a criação do PRONERA e de outros programas voltados para a educação no campo.

EDUCAÇÃO NO CAMPO E EDUCAÇÃO RURAL

Para compreender as representações da educação no campo, se faz necessário entender a diferença entre Educação do Campo e educação rural. A diferença está relacionada à abordagem e aos objetivos de cada uma.

A Educação no Campo é caracterizada como um movimento constituído pelos sujeitos sociais que integram as realidades camponesas, buscando vincular o processo de vida no campo com os pressupostos educacionais, aliando assim escola e vida, os pressupostos da cotidianidade rural e os processos educativos formais. Ela é idealizada e operacionalizada pelos próprios sujeitos do campo, buscando relacionar a escola com a vida no campo e veicular uma determinada concepção de campo como um lugar de vida, não apenas um espaço de produção (MARTINS, 2008).

Por outro lado, a educação rural é tradicionalmente orientada por um paradigma que prioriza uma compreensão econômico-social do campo, promovendo a exclusão educacional e priorizando a mecanização e a inserção do controle químico das culturas em detrimento das condições de vida do homem no campo (FERNANDES, MOLINA, 2005). Ela está a serviço de um projeto de agricultura e de campo, em que a mecanização e a inserção do controle químico das culturas são prioridades em detrimento das condições de vida do homem no campo.

Na relação homem-terra, esse paradigma se fortalece pelo princípio da exclusão de tudo que não o comporta. No paradigma do rural tradicional, há, pois, seleção e rejeição de ideias integradas nas teorias que fundamentam esse modelo. No contexto discutido, as ideias são perceptíveis por produção em larga escala, uso desmesurado de agrotóxicos, rejeição de conhecimentos e saberes da tradição de trabalhadores, dentre outros. Desse modo, o paradigma do rural tradicional elege, seleciona o que lhe interessa como modelo econômico e cultural. (FERNANDES, MOLINA, 2005, p.57)

A Educação no Campo busca uma abordagem mais integrada e participativa, envolvendo a comunidade e os sujeitos do campo, enquanto a educação rural tradicionalmente segue um paradigma mais orientado para a produtividade agrícola e a economia do campo, muitas vezes desconsiderando as necessidades e realidades locais (NETO, 2010).

A Educação no Campo busca relacionar a escola e a vida no campo por meio de uma abordagem que valoriza a realidade e as necessidades dos sujeitos que vivem nesse contexto. Ela procura integrar os conhecimentos e práticas do cotidiano rural com os processos educativos formais, visando uma educação mais contextualizada e significativa para os estudantes do campo.

Essa integração é realizada por meio de práticas educativas que consideram a cultura, a história, as tradições e as demandas específicas das comunidades rurais. Além disso, a Educação no Campo busca promover uma visão mais ampla do campo, não apenas como um espaço de produção, mas como um lugar de vida, com todos os elementos disponíveis em outros espaços, como as cidades.

Compreender a realidade geográfica como um espaço de educação, também podem proporcionar uma visão mais ampla e contextualizada dos desafios e das necessidades específicas enfrentadas pelos alunos no campo. Isso inclui entender as características geográficas, econômicas, sociais e culturais dessas regiões, bem como as relações entre o meio ambiente e as práticas educacionais. Com essa compreensão, é possível desenvolver estratégias educacionais mais adequadas e eficazes, que levem em consideração as especificidades locais e contribuam para o desenvolvimento integral dos alunos.

A educação no campo também encara o desafio de superar a dicotomia entre o rural e o urbano, e de garantir uma educação que esteja em sintonia com as necessidades e demandas das comunidades no campo, valorizando suas culturas e tradições. Essa oposição entre o rural e o urbano é uma questão que produz a exclusão social, materializada nos altos índices de exclusão social. A escola do campo é tratada como um apêndice da escola urbana, precariamente estabelecida sobre bases estranhas à sua síntese social, que é responsável por sua condição de existência.

Os posicionamentos a favor da especificidade da educação do campo encontram uma crítica constante, pautada na seguinte premissa: Ao estabelecer a especificidade da

educação do campo, incorre-se no erro de dicotomizar o sistema de ensino, fazer uma oposição frontal entre rural e urbano, campo e cidade, matuto e cidadão (ARROYO, 1992). Para superar essa dicotomia, é necessário que haja um compromisso político e social com a Educação do Campo, com a implementação de políticas públicas específicas, a formação acertada dos professores, a valorização da cultura camponesa e a garantia de uma estrutura escolar adequada para as comunidades do campo (FERNANDES, 2005).

A ampliação da rede escolar rural é um exemplo emblemático dessa integração, pois demonstra a valorização da cultura camponesa e a reprodução da existência da vida no campo. Essa articulação evidencia a viabilidade da existência de ações contra-hegemônicas, que apontam para a possibilidade concreta da construção de uma educação emancipatória.

Assim sendo, a Educação no Campo busca relacionar escola e vida no campo por meio de práticas educativas que valorizam a realidade e as especificidades do contexto rural, integrando os conhecimentos e experiências locais com os processos educativos formais, visando uma educação mais contextualizada e emancipatória para os sujeitos do campo e no campo (SANTOS, MIRANDA, 2017).

Os sujeitos sociais que integram as realidades camponesas e fazem parte do movimento da educação no campo são, em geral, os trabalhadores rurais, agricultores familiares, assentados da reforma agrária, quilombolas, indígenas, pescadores artesanais, entre outros grupos que vivem e trabalham no campo. Esses sujeitos são os principais protagonistas da educação no campo, pois são eles que idealizam e operacionalizam essa proposta educativa, buscando relacionar escola e vida no campo e veicular uma determinada concepção de campo como um lugar de vida, não apenas um espaço de produção.

Deste modo, os sujeitos sociais que integram as realidades camponesas e fazem parte do movimento da educação no campo são os principais protagonistas dessa proposta educativa, buscando relacionar escola e vida no campo e veicular uma determinada concepção de campo como um lugar de vida, não apenas um espaço de produção.

PANORAMA DOS ESTUDOS DAS TECNOLÓGICA DIGITAIS NA EDUCAÇÃO NO CAMPO

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. Contudo 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.

Segundo relatório, não basta garantir acesso à internet ou a equipamentos de informática, é indispensável 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 de Informação e Comunicação (TDIC) 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).

TDIC refere-se às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, um termo abrangente que conglomerava diversas ferramentas e recursos tecnológicos utilizados para processar, armazenar, transmitir e receber informações. Na educação no campo, as TDIC podem desempenhar um papel importante na promoção da aprendizagem e no acesso ao conhecimento.

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 Corrêa (2020), faz-se imperativo 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 educação do campo necessita de um currículo transdisciplinar, que considere as diversidades e a cultura do campo. Percebe-se que o caminho seria a ligação entre os vários saberes, a Transdisciplinaridade. Sendo que a edificação do currículo envolve educandos, educadores, gestores, coordenadores, comunidade escolar, construindo cotidianamente o currículo e que nele permaneçam representados os saberes, e as culturas dos sujeitos do campo. Os currículos das escolas no campo devem ter uma ligação concreta com a vivência e experiência do sujeito, deve proporcionar competência para o crescimento cultural e da produção do sujeito no campo. Pois o sujeito cultural também é um sujeito ético, estético, pensante, corpóreo, sujeito de identidade e diversidade. Já que alguns currículos acabam que reforçando as desigualdades sociais (SILVA, 2014).

Para que as relações entre educador e educando a partir das tecnologias digitais aplicadas no contexto rural seja possível e benéfica para ambos, é necessário a compressão e domínio da mídia que une os dois pontos. De acordo com Moran (2006), os professores enfrentam dificuldades em dominar as tecnologias digitais, apesar de seus esforços para implementar alterações em seus métodos de ensino, ainda não conseguiram superar abordagens repressivas e repetitivas. Muitos deles tentam mudar, mas não sabem como fazê-lo. 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 capaz de transformar o espaço escolar, modificar e inovar a metodologia de ensino e aprendizagem, além de conhecer e saber utilizar as tecnologias digitais disponíveis (MORAN, 2006).

A escola no campo vem cumprindo seu papel sociocultural respeitando as especificidades e as limitações de cada local, e de cada família, considerando-se também a sua cultura e os saberes pessoais de cada comunidade. E para melhor atender esta demanda, compreender as necessidades das escolas e professores se faz cada vez mais pertinente. Debater sobre a Educação no campo atualmente, e procurando ser fiel aos seus objetivos e princípios, exige uma ótica de totalidade com um cuidado metodológico, sobre como compreender, combinado a preocupação política, e de entendimento das tendências futuras para atuar sobre elas (CALDART, 2009).

Para Chamon (2006), 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. “Representa, portanto, mais do que uma alternativa ao modelo capitalista de produção, uma proposta contra-hegemônica para a sociedade”. (CHAMON, 2006, p.193).

As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) têm se tornado cada vez mais presentes na educação, inclusive no campo. No entanto, o panorama dos estudos sobre o uso das TDICs na educação do campo ainda é embrionário, sendo necessário aprofundar as pesquisas sobre o tema.

Segundo a Pesquisa TIC Educação 2022, do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), 81% das escolas públicas brasileiras possuem laboratório de informática. Isso representa um total de 10,2 milhões de escolas. O percentual de escolas com laboratório de informática é maior nas escolas públicas estaduais (93%) do que nas escolas públicas municipais (72%). Também é maior nas escolas urbanas (72%) do que nas escolas rurais (53%).

Segundo a Pesquisa TIC Educação 2022, do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), 81% das escolas públicas brasileiras possuem laboratório de informática. Isso representa um total de 10,2 milhões de escolas.

O percentual de escolas com laboratório de informática é maior nas escolas públicas estaduais (93%) do que nas escolas públicas municipais (72%). Também é maior nas escolas urbanas (72%) do que nas escolas rurais (53%). No entanto, apenas 59% dos laboratórios de informática das escolas públicas são usados. Isso significa que, em média, cada laboratório de informática é usado por apenas 59 alunos. O percentual de laboratórios de informática usados é maior nas escolas públicas estaduais (65%) do que nas escolas públicas municipais (54%). Também é maior nas escolas urbanas (63%) do que nas escolas rurais (54%).

O aumento no número de escolas rurais com laboratório de informática é resultado de programas governamentais, como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo4), que fornece equipamentos e recursos para a implantação de laboratórios de informática nas escolas públicas brasileiras. Em 2016, apenas 46% das escolas rurais possuíam laboratório de informática.

Em geral, os estudos sobre o uso das TDICs na educação do campo apontam para os seguintes possíveis benefícios desse uso:

- **Ampliação do acesso à informação e ao conhecimento:** as TDICs podem proporcionar aos estudantes do campo acesso a informações e conhecimentos que não seriam possíveis sem o uso das tecnologias. Isso pode contribuir para a diminuição das desigualdades educacionais entre os estudantes do campo e os estudantes das cidades.
- **Personalização da aprendizagem:** as TDICs podem ser utilizadas para personalizar a aprendizagem, adequando-a às necessidades e interesses individuais dos estudantes. Isso pode contribuir para a melhoria da aprendizagem dos estudantes do campo.
- **Promoção da interação e da colaboração:** as TDICs podem ser utilizadas para promover a interação e a colaboração entre os estudantes, professores e outras pessoas. Isso pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e para a construção de conhecimentos de forma colaborativa.

No entanto, também há alguns possíveis desafios associados ao uso das TDICs na educação do campo, tais como:

- **Acesso:** o acesso às TDICs pode ser limitado para os estudantes do campo, devido a fatores como a distância, a falta de infraestrutura e a baixa renda das famílias.
- **Formação:** a formação dos professores para o uso das TDICs pode ser insuficiente, dificultando a implementação de práticas pedagógicas inovadoras.
- **Conteúdos:** os conteúdos digitais disponíveis podem não ser adequados às realidades e aos interesses dos estudantes do campo.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua TIC 2022), divulgada pelo IBGE em setembro de 2022, 72,7% dos domicílios na área rural do Brasil possuíam acesso à internet em 2022. Isso significa que, de um total de 12,6 milhões de domicílios rurais, 9,2 milhões tinham acesso à internet.

Em números, isso representa que 50,7 milhões de pessoas com 10 anos ou mais de idade residiam em domicílios com internet na área rural em 2022. Esse número representa 37,2% da população rural com 10 anos ou mais de idade.

Ainda de acordo com a PNAD Contínua, o percentual de domicílios rurais com internet tem crescido significativamente nos últimos anos. Em 2016, apenas 33,9% dos domicílios rurais tinham acesso à internet.

Esse crescimento é resultado de uma série de fatores, como a expansão da cobertura de internet móvel, a queda dos preços dos planos de internet e o aumento da oferta de serviços de internet via satélite. Apesar do crescimento do acesso à internet na área rural, ainda há um percentual significativo de pessoas que não têm acesso à rede. Em 2022, 49,3% da população rural com 10 anos ou mais de idade não residia em domicílios com internet. Esse percentual é mais elevado nas regiões Norte (60,3%) e Nordeste (57,0%) do que nas regiões Sul (31,9%), Sudeste (35,8%) e Centro-Oeste (42,1%).

Os principais motivos para a falta de acesso à internet na área rural são a falta de cobertura de internet, o alto custo dos planos de internet e a falta de interesse das pessoas. Segundo o Painel Conectividade nas Escolas, da Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel), em 2022, 95 mil escolas rurais no Brasil não possuíam acesso à internet. Isso representa 6,8% do total de escolas rurais do país, que é de 142 mil. O percentual de escolas rurais sem internet é mais elevado nas regiões Norte (11,9%) e Nordeste (9,8%) do que nas regiões Sul (4,2%), Sudeste (4,6%) e Centro-Oeste (5,3%).

Os principais motivos para a falta de acesso à internet nas escolas rurais são a falta de cobertura de internet, o alto custo dos planos de internet e a dificuldade de manutenção das infraestruturas de internet. Para que o uso das TDICs na educação do campo seja efetivo, é importante superar esses desafios. Nesse sentido, é necessário investir em políticas públicas que promovam o acesso às TDICs e a formação dos professores, bem como na produção de conteúdos digitais adequados às realidades e aos interesses dos estudantes do campo.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) sobre o módulo de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) realizada em 2021 pelo IBGE, 64,3% dos professores da educação básica do Brasil possuem acesso à internet em casa, sendo que 55,5% deles usam a internet para fins profissionais. Porém, apenas 33,4% dos professores da educação básica do Brasil receberam algum tipo de formação sobre o uso de tecnologias digitais na educação.

Esses dados indicam que, embora a maioria dos professores da educação básica do Brasil tenha acesso à internet, ainda há um número significativo de professores que não possuem formação adequada para o uso de tecnologias digitais na educação.

De acordo com Casimiro (2022), as TDICs podem ser utilizadas de forma mais eficiente na educação do campo por meio de estratégias que envolvam a formação de professores e alunos para o uso dessas tecnologias, a criação de conteúdos educacionais específicos para a realidade rural, a disponibilização de acesso à internet e equipamentos tecnológicos nas escolas, além da integração das TDICs com as atividades pedagógicas e práticas cotidianas dos alunos. Essas estratégias podem colaborar para a melhora da qualidade do ensino e para a educação de homens do campo mais críticos e preparados para o uso das novas tecnologias.

No campo, onde a distância muitas vezes é um desafio, as tecnologias digitais têm a capacidade de superar barreiras geográficas, conectando alunos a recursos educacionais. A internet, como exemplo, se tornou uma ferramenta efetiva para a educação no campo. Ela permite o acesso a cursos online, material didático diversificado e colaboração remota entre alunos e professores. Além disso, a videoconferência possibilita a interação em tempo real, permitindo que alunos em áreas remotas tenham acesso a especialistas e palestrantes de qualquer parte do mundo. O uso de aparelhos móveis também desempenha um papel significativo na educação no campo, proporcionando flexibilidade e mobilidade no processo de aprendizado. Aplicativos educacionais oferecem oportunidades interativas, jogos educativos e simulações que tornam o aprendizado mais envolvente e prático.

Para Casimiro (2022), os principais desafios enfrentados pelos professores e alunos ao utilizar as TDICs na educação no campo são; a falta de acesso à internet e equipamentos tecnológicos nas escolas, a carência de formação dos professores para o uso dessas tecnologias digitais, a falta de conteúdos educacionais específicos para a realidade rural, a falta de energia elétrica em algumas áreas rurais, além da resistência de alguns professores e alunos com relação ao uso das tecnologias digitais. Diante desse desafio, o autor sugere uma série de estratégias, incluindo a capacitação de professores e alunos no uso das TDIC, a criação de conteúdos educacionais específicos para a realidade rural, a oferta de acesso à Internet e equipamentos tecnológicos nas escolas e a integração das TDIC com o ensino dos alunos nas atividades diárias e aliadas à prática.

É importante ressaltar que o uso das TDICs na educação do campo deve ser feito de forma crítica e reflexiva, levando em consideração as especificidades das pessoas que vivem do campo e no campo. O uso das TDICs na educação no campo tem o potencial de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e para a promoção da inclusão social. No entanto, é importante superar os desafios existentes para que essa potencialidade seja plenamente aproveitada.

A incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na educação do campo é um passo significativo rumo à equidade e ao acesso ao conhecimento. Porém, é importante destacar que esse processo deve ser conduzido de maneira crítica e reflexiva, considerando as particularidades e desafios enfrentados por comunidades rurais. As TDICs têm o potencial de quebrar barreiras geográficas e proporcionar oportunidades educacionais mais amplas para os moradores das áreas rurais. Seja por meio de aulas online, recursos educacionais digitais ou plataformas interativas, as tecnologias podem encurtar distâncias e conectar alunos no campo a um vasto mundo de informações. Apesar disso, a prática dessas tecnologias deve ser cuidadosamente delineada, levando em consideração as peculiaridades das comunidades rurais. Aspectos como a disponibilidade de infraestrutura tecnológica, acesso à internet e familiaridade com dispositivos digitais precisam ser abordados de maneira a garantir que a inclusão digital seja realmente inclusiva. Além disso, é imprescindível que a introdução das TDICs seja acompanhada por práticas pedagógicas críticas e reflexivas.

A promoção das práticas digitais no campo não deve ser vista como uma simples transferência de métodos urbanos para áreas remotas, mas como uma adaptação sensível e consciente às necessidades locais. A valorização das tradições, a incorporação da cultura local nos conteúdos digitais e a consideração das diferentes formas de aprendizagem são aspectos essenciais desse processo. Incorporar as TDICs nas práticas pedagógicas e no currículo como objeto de aprendizagem requer atenção especial e não pode mais ser um fator negligenciado pelas escolas. É preciso repensar os projetos pedagógicos com o olhar de utilização das tecnologias e recursos digitais tanto como meio, ou seja, como apoio e suporte à implementação de metodologias ativas e à promoção de aprendizagens significativas, quanto como um fim, promovendo a democratização ao acesso e incluindo os estudantes no mundo digital. Para isso, é preciso fundamentalmente revisitar a proposta pedagógica da escola e investir na formação continuada de professores.

Incorporar as TDICs nas práticas pedagógicas e no currículo como objeto de aprendizagem requer atenção especial e não pode mais ser um fator negligenciado pelas escolas. É preciso repensar os projetos pedagógicos com a visão de utilização das tecnologias e recursos digitais tanto como meio, ou seja, como base e apoio à implementação de metodologias ativas e à promoção de aprendizagens expressivas, quanto como um fim, promovendo a democratização ao acesso e incluindo os estudantes no mundo digital. Para isso, é preciso essencialmente revisitar a proposta pedagógica da escola e investir na formação continuada de professores (BNCC, 2018).

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação podem apoiar os professores na implementação de metodologias de ensino ativas de diversas maneiras. Elas oferecem recursos e ferramentas que permitem a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos, possibilitando a personalização do ensino e o engajamento dos alunos. Além disso, as TDICs proporcionam acesso a uma ampla gama de conteúdos educacionais, permitindo que os professores encontrem materiais diversificados para enriquecer suas aulas.

Além disso, as TDICs possibilitam a implementação de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e a aprendizagem colaborativa, promovendo a participação ativa dos estudantes no processo de construção do conhecimento. Ao integrar as TDICs em suas práticas pedagógicas, os professores podem criar experiências de aprendizagem mais significativas, estimulando a criatividade, a resolução de problemas, a comunicação e a colaboração entre os alunos.

A introdução das TDICs na educação do campo representa uma oportunidade única para ampliar horizontes e superar desafios históricos. No entanto, essa transição deve ser realizada com discernimento, respeitando as especificidades das comunidades rurais e promovendo uma educação que seja, acima de tudo, crítica, reflexiva e verdadeiramente inclusiva.

TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) têm se tornado cada vez mais atuais na sociedade, influenciando a forma como as pessoas se comunicam, trabalham, estudam e se divertem. Nesse contexto, a teoria das representações sociais (TRS) pode ser utilizada para compreender como as TDIC são percebidas e significadas pelos indivíduos e grupos sociais.

No contexto das TDIC, a TRS pode ser utilizada para compreender como os indivíduos e grupos sociais percebem e significam as tecnologias, quais são as suas expectativas e temores em relação a elas, e como elas são utilizadas no cotidiano. A compreensão das representações sociais das TDIC é importante para o desenvolvimento de políticas públicas e práticas educativas que promovam o uso das tecnologias de forma crítica e responsável.

Para compreender as mudanças na educação no campo trazidas pelas tecnologias digitais e sua influência no modo de vida rural, a Teoria das Representações Sociais oferece um referencial teórico para compreender como os conhecimentos, saberes, crenças e valores sociais influenciam o modo de como os indivíduos se ajustam as tecnologias digitais na educação no campo. A TRS trouxe mudanças significativas para a psicologia social, fornecendo novas perspectivas sobre questões relacionadas à cognição, comunicação e conhecimento geral (CHAMON; CHAMON, 2007).

Segundo Rateau (2012), A TRS é uma teoria que pode ser utilizada para entender e esclarecer como os indivíduos e os grupos elaboram, modificam e comunicam suas realidades sociais por meio de sistemas de opiniões, conhecimentos e crenças. Ela permite analisar como as diferentes representações sociais influenciam as interações, as decisões e as ações das pessoas em diversos conjuntos e situações. Ela desempenha um papel fundamental, fornecendo uma visão coletiva para a análise de fenômenos humanos (RATEAU et al., 2012).

Elaborada nos anos 1960 na França por Serge Moscovici (2012), a TRS examina como o conhecimento prático, ou de senso comum, se produz, se estrutura e se difunde nos diferentes grupos sociais. Segundo Moscovici (2012), as representações sociais são precisamente uma forma de conhecimento particular, o saber do senso comum, cujos conteúdos mostram a operação de processos generativos e funcionais socialmente assinalados (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 abordagem 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).

A compreensão de representação social é diretamente influenciada 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).

Ao oposto de Durkheim, Moscovici compreendia que a constituição da identidade e da sociedade se transferia por meio da transmissão do conhecimento, tendo as pessoas um papel ativo nesse processo. Para Moscovici (2012), existe uma conexão dinâmica e interdependente entre os indivíduos e a sociedade. Os indivíduos colaboram para a edificação da sociedade e são afetados por ela. As representações sociais não são impostas, mas produzidas (MOSCOVICI, 2012).

No argumento das representações sociais, elas podem ser compreendidas como conhecimentos socialmente construídos que não apenas norteiam a cognição e a comunicação singular e coletiva, mas também justificam comportamentos e escolhas. A linguagem e a comunicação cumprem um papel fundamental na produção e circulação das representações sociais, nos níveis interindividual, institucional e midiático, compondo as possibilidades e determinantes da representação (MOSCOVICI, 2012).

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 (MOSCOVICI., 2012).

Mais que inserção dê tecnologia nas escolas do campo, 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).

No contexto da educação no campo, a TRS pode ser utilizada para compreender as representações sociais que os indivíduos e grupos sociais têm sobre a educação do campo. Essas representações podem ser positivas ou negativas, e podem influenciar as práticas educativas. Por exemplo, se as representações sociais da educação do campo forem negativas, isso pode levar a uma desvalorização da educação rural e a uma dificuldade de atração de professores qualificados para trabalhar no campo.

A compreensão das representações sociais sobre a educação no campo pode contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas e práticas educativas mais inclusivas e equitativas. Por exemplo, a partir da compreensão das representações sociais dos professores sobre a educação do campo, é possível desenvolver estratégias de formação e capacitação que contribuam para a construção de representações mais positivas sobre a educação rural.

As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) têm se tornado cada vez mais presentes na sociedade, incluindo no campo. No contexto da educação, as TDICs podem oferecer um conjunto de possibilidades para a aprendizagem, como o acesso a informações, a interação com outras pessoas e a construção de conhecimento de forma colaborativa. No entanto, as representações sociais das TDICs podem influenciar as práticas pedagógicas no contexto da educação no campo. As representações sociais são formas de conhecimento socialmente construídas, que permitem ao indivíduo explicar a realidade e justificar tomadas de posição.

Para que as TDICs possam ser utilizadas de forma eficaz no contexto da educação no campo, é importante compreender as representações sociais que os professores e os estudantes têm sobre as tecnologias. A partir da compreensão dessas representações, é possível desenvolver estratégias para promover a mudança de atitudes e a construção de representações sociais mais positivas sobre as tecnologias.

A promoção da mudança de atitudes e a construção de representações sociais mais positivas sobre as TDICs no contexto da educação no campo é um processo que requer tempo e esforço. No entanto, é um processo importante para que as tecnologias possam ser utilizadas de forma eficaz para a aprendizagem dos estudantes do campo.

CONCLUSÃO

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, 16,5% da população brasileira vivia em áreas rurais, logo 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).

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. Segundo Rateau (2012), a Teoria das Representações Sociais tenta compreender as lutas, espaços, formas de comunicação dessas pessoas e o que eles produzem de saberes no cotidiano.

A Teoria das Representações Sociais pode contribuir para a compreensão das relações entre educadores e educando quanto ao uso das tecnologias digitais na educação no campo. Pode ser utilizada para identificar as representações sociais dos educadores e educandos sobre as tecnologias digitais, bem como os desafios para o uso dessas tecnologias nesse contexto. A partir da compreensão dessas representações sociais e desafios, é possível desenvolver estratégias para promover o uso eficaz das tecnologias digitais na educação no campo, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino.

As TRS permitem 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).

A Teoria das Representações Sociais emerge como uma ferramenta valiosa para explorar as complexidades da vida no campo e as percepções que moldam as interações do homem rural com seu ambiente. Ao compreender essas representações sociais, podemos desenvolver abordagens mais eficazes para promover o desenvolvimento sustentável, a preservação cultural e a qualidade de vida dos moradores no campo.

REFERÊNCIAS

ANATEL. **Painel de dados Conectividade nas Escolas 2022**. Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel). Disponível em <<https://informacoes.anatel.gov.br/paineis/infraestrutura/conectividade-nas-escolas>>.

Acesso 21/12/2023

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

ARAKAKI, Danielli Machado; DA SILVA, Andréa Natalia. **Currículo da/na Educação do Campo e o uso da Tecnologia de Informação**. Disponível em:<<https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/221211459.pdf>>. Acesso 30/12/2023

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. São Paulo: Editora Vozes, 2017.

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. Gonzalez. Escola Cidadania e Participação no Campo. **Em Aberto**. Brasília: n. 9, Set., 1992.

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

BRASIL. MEC/CNE. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001.

BNCC - Base Nacional Comum Curricular. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar: possibilidades. Brasília: 2018. Disponível em:<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de->

- praticas/%20aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades?highlight=WyJocSJd>. Acesso 30/12/2023
- CALAZANS, Maria Julieta. "Para Compreender a Educação do Estado no Meio Rural". In: TERRIEN Jacques. **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papirus, 1993.
- CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: DF, 2002.
- CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do campo**. n. 03. Brasília, DF, 2000.
- CALDART, R. S. **O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo**. São Paulo: Estudos Avançados, 2001.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CALDART, Roseli Salete. **Educação em Movimento: Formação de educadoras e educadores no MST**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.
- 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
- 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 17/10/2003
- 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 17/10/2003.
- CHAMON, E. M. Q. O. A educação do campo: contribuições da teoria das representações sociais. In: CHAMON E.M.Q.O.; GUARESCHI P.A.; CAMPOS P.H.F.. **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 17/10/2003

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

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 23/12/2023

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

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/1191.pdf>>. Acesso 17/10/2003

DURAN, Débora. **Alfabetismo digital e desenvolvimento: das afirmações às interrogações**. 2008. 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 17/10/2003

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).

FERNANDES, Bernardo Maçando. MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. IN: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia M.S.A. (Orgs.). **Por uma educação do campo – contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2005.

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

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação do Campo**. INEP. Brasília: 2007.

KOLLING, Edgar. José. et. al (orgs.) **Por uma educação básica do campo** - Memória. Brasília: Educação, UNB, 1999.

LEITE, S. C. **Escola Rural: Urbanização e Políticas Educacionais**. São Paulo. Cortez, 1999.

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

MARTINS, Fernando José. Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar. In: Proceedings of the 2nd II Congresso Internacional de Pedagogia Social. 2008. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000092008000100006&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 20/12/2023

MARTINS, Fernando José. **Gestão Democrática e Ocupação da Escola: o MST e a Educação**. Porto Alegre: EST, 2004.

MELO, Silas Nogueira de. **Educação no Campo e Educação Rural: distinção necessária para compreensão da realidade geográfica**. 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/119949/melo_sn_tcc_rcla.pdf?sequence=1>. Acesso 23/12/2023

MORAN, José Manuel. "Educação inovadora na Sociedade da Informação." ANPEDE. São Paulo 168.200.17 (2006). Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/nucleoad/documentos/moranEducacao.pdf>>. Acesso 23/12/2023

MORAN, J. M. As múltiplas formas de aprender. **Revista Atividades & Experiências**. Jul. 2005. <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2506.pdf>>. Acesso em 17/10/2003.

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

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

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

MST. "**Caderno de Educação**" Princípios da educação no MST. n° 8: . 3ª ed Brasília: 1999.

MST. Dossiê - MST Escola - Documentos e Estudos 1990-2001. **Caderno de Educação**. n. 13 - edição especial, Veranópolis: Iterra, 2005.

NETO, Luiz Bezerra. Educação do campo ou educação no campo?. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 10, n. 38, p. 150-168, 2010. Disponível em:<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8639696/7263/>> Acesso em: 20/12/2023

PNAD Contínua 2022. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Disponível em:<<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html/>> Acesso em: 20/12/2023

PRONERA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília: 2023. Disponível em:< <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/educacao/>>. Acesso 23/12/2023

PRONACAMPO. Programa Nacional de Educação do Campo. Brasília, 2011. Disponível em <<https://pronacampo.mec.gov.br/10-destaque/2-o-pronacampo/>>. Acesso 23/12/2023

RATEAU, Patrick; MOLINER, Pascal; GUIMELLI, Christian; ABRIC, Jean-Claude. Teoria das Representações Sociais. Tradução: Claudia Helena Alvarenga. In: Van Lange, P. A. M.; Kroganski, A. W.; Higgins, E. T. (Org.). **Handbook of theories of social psychology**, v. 2. London: SAGE, 2012.

SANTOS, Aline Teles; MIRANDA, Elinaldo Ferreira. Educação do rural versus educação do campo: paradigmas e controvérsias. **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, v. 6, n. 6, 2017. Disponível em:<<https://core.ac.uk/download/pdf/229303899.pdf>>. Acesso 23/12/2023

SILVA, Andréa Natália. **Currículo e Práticas Mono/Multi/Interculturais e a Produção de Identidades e Diferenças na Escola Estadual do Campo Nova Itamarati**. Novembro / 2014. Disponível em: < <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/15173-andrea-natalia-da-silva.pdf>>. Acesso em: 30/12/2023