

DESAFIOS DA GESTÃO DE ESCOLAS DO CAMPO QUANTO AO USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E DE COMUNICAÇÃO (TICS) FRENTE À PANDEMIA DE COVID-19

Kelly Alves Camilo¹, Walteno Martins Parreira Júnior²

^{1,2} Instituto Federal do Triângulo Mineiro - Uberlândia Centro/Pós-graduação Lato sensu em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar

¹kellyalvescamilo@gmail.com, ²waltenomartins@iftm.edu.br

Linha de trabalho: Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação

Resumo

O presente trabalho busca refletir sobre as dificuldades encontradas pelos gestores de escolas do campo mediante o uso dos recursos tecnológicos como instrumento pedagógico. Para o desenvolvimento deste trabalho buscamos um levantamento bibliográfico quanto ao histórico das legislações brasileiras e as escolas do campo e as principais dificuldades que os gestores encontram quanto ao uso das tecnologias enquanto recurso pedagógico, principalmente em tempos de pandemia. Com a nova realidade da educação nas escolas trazidas pela pandemia, a inserção das tecnologias se fez necessário. Na pesquisa foi possível refletir que as escolas do campo estão refém de políticas públicas coerentes com o contexto socioeducacional do lugar e que são grandes os desafios dos gestores em saber articular as necessidades às soluções administrativas.

Palavras-chave: Legislação; Tecnologias; Gestor escolar.

Introdução

Em março de 2020, foram suspensas as aulas presenciais na maioria das escolas brasileiras em decorrência da pandemia provocada pelo coronavírus COVID-19. Para atender a nova demanda e desafios, as instituições tiveram que se reorganizarem a fim de garantirem a continuidade dos estudos dos educandos. Para tanto, a nova estrutura adotada foi as aulas remotas. A adesão ao ensino remoto demonstra diferentes contornos educacionais e evidenciam

novas práticas sociais difundidas pela interação e comunicação mediadas pelos recursos digitais.

Sob esse prisma, as políticas emergenciais adotadas esbarram nas mais diversas dificuldades, entre as quais o acesso à internet, as plataformas e canais de comunicação entre outros. Cada escola, cada região, cada família possuem suas particularidades que por vezes não são consideradas na construção de tais normativas. A exemplo, temos as escolas do campo que possuem pouca estrutura para o acesso e utilização dos recursos digitais.

A precariedade da escola do campo tem sido alvo de várias discussões em diversas pesquisas. É notório que, por vezes, a qualidade do ensino básico das comunidades do campo tem sido questionada e tal fator deve-se a inexistência de legislações que considerem o contexto da escola do campo diferentemente da escola urbana. Não podemos negar também que mesmo nas escolas urbanas existem diferenças entre cada região da cidade. Cada escola é única, contudo, as dificuldades enfrentadas pelas escolas do campo são bem mais complexas.

Sobre a problemática das escolas localizadas em zona rural, consideramos que existe uma falta de democratização do acesso às tecnologias e comunicação e, por conseguinte, tais instituições e também a comunidade escolar acabam por fazer parte dos excluídos digitais. Com a nova realidade da educação nas escolas trazidas pela pandemia, a inserção das tecnologias se fez necessário e com isso novas políticas estruturadoras do desenvolvimento das comunidades do campo são necessárias a fim de prover profissionais qualificados, infraestrutura, equipamentos, materiais didáticos e currículo adequados às áreas rurais.

Considerando este novo cenário educacional brasileiro, esta pesquisa busca responder a seguinte questão: quais foram os desafios enfrentados pelos gestores das escolas do campo quanto ao uso dos recursos tecnológicos em tempos de pandemia? Para o desenvolvimento das análises, buscamos subsídios analíticos em documentos e trabalhos acadêmicos de autores como: Prado (1995); Rodrigues e Bonfim (2017); Rosa e Caetano (2008); Caldart (2012); Arroyo e Fernandes (1999), Peres (2020) e Oliveira e Rodrigues (2020).

Esse trabalho será uma pesquisa qualitativa. Segundo Canen (2003), a pesquisa qualitativa se move na compreensão e interpretação do contexto social e cultural dos sujeitos, buscando dar “significado à realidade estudada e não aos fatos observáveis e passíveis de serem medidos estatisticamente”. Flick (2009, p.20) também nos aponta que “a pesquisa

qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida”. Quanto aos procedimentos, esta pesquisa adotará a pesquisa bibliográfica.

Resgate histórico das escolas do campo nas legislações brasileiras

Historicamente, a educação no meio rural sempre foi marginalizada e ignorada. Observa-se que tal descaso está atrelado ao discurso que a zona rural era um lugar atrasado. Conforme o relatório Educação do Campo: marcos normativos, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Considerando que, até então, o Brasil seria um país de origem eminentemente agrário, a educação rural não era mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891. Tal fato evidencia de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (BRASIL, 2012).

Ainda neste documento, verifica-se que na primeira Constituição, promulgada em 25 de março de 1824, apenas dois dispositivos, os incisos XXXII e XXXIII do artigo 179, trataram da educação escolar de modo a assegurar a gratuidade da instrução primária bem como à criação de instituições de ensino. Em 1891, a Carta Magna também silenciou a respeito da educação rural, restringindo-se, no artigo 72, parágrafos 6 e 24, respectivamente, à garantia da laicidade e à liberdade do ensino nas escolas públicas. Neste aspecto, a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo (BRASIL, 2012).

Neste contexto, a Constituição de 1934 firma a concepção do Estado educador e atribui às três esferas do poder público responsabilidades com a garantia do direito à educação. Também prevê o Plano Nacional de Educação, a organização do ensino em sistemas, bem como a instituição dos Conselhos de Educação. Firma ainda que o financiamento do atendimento escolar na zona rural está sob a responsabilidade da União e passa a contar, nos termos da legislação vigente, com recursos vinculados à sua manutenção e desenvolvimento (BRASIL, 2012).

E é ainda neste período que surge no Brasil o ruralismo pedagógico alicerçado no período do Estado Novo caracterizado como uma tendência de pensamento articulada por

alguns intelectuais que, no período em questão, formularam ideias que defendiam uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas (PRADO, 1995). A proposta pedagógica para esse período era formar a mentalidade do homem do interior, de forma que a escola contribuísse para fixar o homem ao campo valorizando e melhorando a condição humana da população rural.

Nesse aspecto, dentro dos marcos legais, a Carta de 1988 proclama a educação como direito de todos e dever do Estado, transformando em direito público subjetivo, independentemente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Rodrigues e Bonfim (2017) afirmam que quando trata de educação do campo, é justamente no sentido de dar a essa parcela da população os mesmos direitos educacionais que o homem do meio urbano possui, tendo a mesma qualidade educacional, ou seja, no mesmo patamar de igualdade, nem mais e nem menos, simplesmente com as mesmas garantias e direitos.

Assim, torna-se importante diferenciar neste trabalho a educação rural e a educação do campo, considerando que ambas se referem ao direito à educação por parte da população do campo, contudo, surgem em épocas históricas distintas. A educação rural era vista como algo que atendia a uma classe da população que vivia num atraso tecnológico, subordinado, a serviço da população dos centros urbanos. A educação do campo nasce em contraposição a este tipo de educação ocorrendo uma inclusão e conseqüente valorização das pessoas que habitam o meio rural, oferecendo-lhes oportunidade de participarem, por meio de suas experiências, de programas produtivos, atuando na sociedade de forma igualitária, estabelecendo uma relação harmoniosa entre produção, terra e seres humanos, com relações sociais democráticas e solidárias (ROSA; CAETANO, 2008).

Neste sentido, percebe-se que a educação do campo perpassa uma construção histórica, mas que ainda são grandes os desafios a serem enfrentados e superados. Caldart (2012) nos diz que a educação do campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas e que a origem deste termo precisa ser trabalhada na tríade: Campo - Política Pública - Educação.

Nesse aspecto, se faz necessário a construção de uma política que viabilize a valorização da vida no campo. Arroyo e Fernandes (1999), afirmam que uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia dos sujeitos ali presentes. Uma escola do campo possui suas especificidades que é inerente à história de luta camponesa. Ela possui seus valores e singularidades que vão em direção contrária aos valores burgueses.

Nesse viés, a identidade da escola do campo é definida a partir dos sujeitos sociais a quem se destina não se limitando apenas ao conceito do espaço geográfico. Assim sendo, constata-se que a educação do campo surge em resposta aos movimentos sociais e é garantida na legislação brasileira de forma que as práticas educacionais devam atender as necessidades e interesses da população camponesa. Nesse cenário, a organização e o funcionamento das escolas do campo deverão considerar a realidade dos sujeitos ali inseridos. Tal assertiva deverá estar alicerçada no Projeto Político Pedagógico, bem como no currículo.

Concernente a esta temática, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, foi um avanço para a educação do campo de forma que determinou legalmente como deve ser a metodologia, o currículo, a organização e o calendário das escolas situadas no campo. E ainda em 2002, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo considerando que a identidade da escola do campo deve ser definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade.

Portanto, percebe-se que atualmente a legislação educacional brasileira apresenta uma vasta base legal no que concerne a educação do campo. Mas, ainda se percebe um grande distanciamento entre as legislações e a prática nas escolas, ou seja, a escola do campo ainda enfrenta desafios para que de fato ocorra a concretização das políticas públicas.

Nesse viés, Rosa e Caetano (2008) corroboram com essa questão ao destacarem alguns problemas primordiais como a falta de infra-estrutura nas escolas; docentes desqualificados; falta de renovação pedagógica; currículo e calendário escolar alheios à realidade do campo; professores/as com visão de mundo urbano, uma visão de agricultura patronal; falta de formação específica para os docentes; apresentação de urbano como superior, moderno e atraente; deslocamento dos estudantes para estudar na cidade e desqualificação do campo por parte das políticas públicas.

Em meio a esse cenário de desafios a educação do campo se vê mais uma vez desprestigiada diante da suspensão das aulas por conta da pandemia do Covid-19. Isso porque observamos que um dos grandes desafios enfrentados foi à utilização da tecnologia digital como recurso de comunicação e apoio pedagógico.

A inserção da tecnologia nas escolas está entre as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC é um documento de caráter normativo ao qual define as aprendizagens essenciais dos alunos ao longo das etapas e modalidade da educação básica. A partir das competências gerais do documento, e dentre estas, as competências 4 e 5 estão

relacionadas a tecnologia de modo que se deva utilizar diferentes linguagens, entre elas a digital e compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais .

Nesse viés, se faz notório refletir sobre a importância de se pesquisar, divulgar, debater, propor e criticar a forma como têm sido pensadas as políticas das escolas do campo bem como o uso das tecnologias. Isso porque, mesmo sendo inserido o uso dos recursos tecnológicos nas legislações, não há uma efetivação da conectividade nesses lugares para a utilização de tal recurso.

Desafios da Gestão Escolar das escolas do Campo

Em 2020, mais precisamente a partir de março, a maioria das escolas brasileiras paralisaram suas atividades presenciais devido à pandemia provocada pelo coronavírus Covid-19. Nesse contexto de fechamento, a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 dispensa as instituições de ensino de cumprirem 200 dias letivos obrigatórios, mas mantém a carga horária de 800 horas aula/ano e que a critério das instituições de ensino as atividades a serem desenvolvidas poderão ser não presenciais e que em suas normas os alunos e professores tenham acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades. Desse modo, a educação à distância surgiu como uma proposta de ensino mediante a impossibilidade de realização das aulas presenciais.

Nesse entendimento Faustino e Silva (2020) discutem que tal asserção se assenta na inviabilidade de requerer a mesma condição aos recursos tecnológicos para todos os estudantes em todo o território brasileiro, mas sabemos que a realidade em cada local é bem diferente, além dos problemas relacionados à infraestrutura e escassez de recursos em diversas escolas no interior do país.

Nesse seguimento, a pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras - TIC Educação 2019, demonstra que em 2019 nas escolas localizadas em áreas rurais, apenas 40% possuíam ao menos um computador (de mesa, notebook ou tablet) com acesso à Internet, e em mais 9% das instituições não havia computadores, mas a escola acessava a Internet por outros dispositivos, como o celular. Outro fator preocupante é a questão e às velocidades de conexão presentes nas escolas com acesso. A pesquisa demonstra que embora tenha ocorrido um avanço de 2017 para 2019, a velocidade média de conexão à Internet ainda é insuficiente, o que indica baixa qualidade das redes para

a navegação e o acesso a serviços que demandam maior capacidade de banda, como vídeos, streaming e conferências on-line (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2020).

Na pesquisa citada, outro ponto abordado é que embora ocorra à oferta de conexão à Internet nas áreas rurais, o custo são os maiores entraves para a ampliação do acesso, não apenas nas escolas, mas para toda a comunidade que habita essas regiões, o que acaba por estabelecer uma desigualdade entre as escolas rurais e urbanas. Ainda nesse contexto, a pesquisa demonstra que o telefone celular e o uso de redes sociais se apresentaram como os principais meios de interação entre escolas e famílias durante a pandemia COVID-19, contudo algumas atividades realizadas na escola do campo, segundo a maioria dos gestores, foram realizadas por meio de celulares pessoais, cujos créditos ou planos não eram custeados pela escola, 61% (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2020).

Nessa perspectiva, entendemos que não somente a escola, os gestores e demais profissionais possuem entraves com o acesso às tecnologias. A pesquisa retrata ainda que em 2019, 82% dos domicílios localizados em áreas rurais não possuíam computadores e 48% não contavam com acesso à Internet, e isso já nos dá uma projeção do impacto do período sem aulas presenciais. O estudo considera que um dos maiores desafios do atual momento, é que os pais ou responsáveis também não dispunham de habilidades necessárias para a mediação da aprendizagem como é proposto na prática pedagógica à distância e este fator é ainda mais agravante no ambiente rural (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2020).

Ainda a respeito dessa temática, são inúmeros os desafios do “novo normal”, ou seja, do presente e ainda pensarmos quais serão as perspectivas para o futuro. É nesse sentido que os gestores de escolas do campo encontram um grande desafio: como promover o direito ao ensino por meio das tecnologias digitais em período de aulas remotas? As políticas educacionais consideram relevante o acesso às tecnologias na construção do conhecimento, mas, tais políticas reforçam as desigualdades existentes entre o acesso e comunicação no campo e na cidade.

Para além dos aspectos relacionados à infraestrutura de tecnologia nas escolas do campo ainda é preocupante a questão do desenvolvimento profissional dos profissionais que atuam nas escolas. Desse modo, a educação brasileira tem passado por inúmeros desafios no intuito de buscarem maneiras de se reinventar no cenário atual. Nesse viés, Faustino e Silva (2020) afirmam que o nosso sistema educacional não estava preparado para tal situação, e exigiu de gestores e coordenadores escolares uma postura ainda mais enérgica e também de

cada um dos educadores, em especial, uma discussão contundente e efetiva que torne esse momento um tempo de aprendizado e crescimento social e profissional.

Desse modo, o gestor passou a preocupar-se com a transposição das aulas presenciais para aulas em ambiente virtuais, gerindo com isso, o seu próprio despreparo, e também, o despreparo dos docentes para o uso de ferramentas tecnológicas para aulas virtuais, e em muitos casos, curvando-se para a ausência de recursos tecnológicos dos alunos e de suas famílias. Tais inovações foram advindas com a presença do coronavírus e com isso a mudança brusca da nova realidade educacional de modo que o gestor precisará inovar-se, especialmente, diante de fenômenos tão complexos e concretos (PERES, 2020). Segundo Peres:

O desafio que ora se impõe aos gestores de escola, além da obtenção de melhorias nos índices educacionais da sua unidade escolar, passou a ser o de inovar-se para liderar com eficácia e eficiência esse novo contexto educacional, mantendo a credibilidade do processo de ensino e aprendizagem apesar das adversidades. Para isso, o gestor deverá agregar, aos já existentes, valores essenciais que fazem a diferença tanto na individualidade como na coletividade. Dentre eles a sensibilização para que os objetivos comuns da instituição de ensino não sejam esquecidos, sendo retomados a partir de uma nova realidade, considerando também a ampliação da construção de ambientes cooperativos, de respeito, de senso de pertencimento, de autodesenvolvimento (PERES, 2020, p.24)

Nessa lógica, a gestão em tempos de pandemia precisa-se reinventar de forma a cuidar da qualidade do ensino, além do apoio de toda comunidade escolar e também para a nova estrutura de apoio pedagógico. Oliveira e Rodrigues (2020) consideram que esse novo cenário impactou todos os níveis de educação e, por conseguinte, toda a estrutura da gestão no cotidiano escolar, desde a execução do trabalho da coordenação, como a orientação nas práticas pedagógicas, desde o apoio afetivo ao redirecionamento de recursos e materiais. Desse modo, é um novo momento de adaptação para os educandos, no seu processo de aprendizagem e apoio da família, para os educadores na sua prática cotidiana, para a escola e gestores.

Considerações

A interrupção das aulas presenciais gerou medidas de modo que a educação planejada foi com a utilização dos recursos digitais. As aulas presenciais foram adaptadas repentinamente e muitos profissionais não estavam preparados para esse novo contexto. As famílias ficaram com a responsabilidade de acompanhar os filhos e aos gestores, sejam eles

escolares ou educacionais, ficaram o saber articular as necessidades pedagógicas às soluções administrativas.

Dentre essas articulações o gestor deverá solucionar agravantes onde os recursos de acesso às tecnologias das famílias dos alunos são escassos. Diante do que foi exposto na pesquisa foi possível refletir que as escolas do campo estão refém de políticas públicas coerentes com o contexto socioeducacional do lugar, principalmente no que tange ao uso das tecnologias como recurso pedagógico.

Vimos que frente às novas necessidades, a escola, a gestão, os profissionais, os alunos e toda comunidade escolar passarão por novas demandas por tempo indeterminado. E cabe a gestão escolar propor ações que reduzam a desigualdade no acesso ao ensino em tempos de pandemia de modo que essas ações culminem na permanência dos alunos, bem como sua aprendizagem.

Os desafios e barreiras são muitos, mas é preciso que a gestão supere situações em que, diante do contexto de não conectividade em muitos lugares, a tecnologia seja o único recurso pedagógico. Assim, entendemos que tal discussão não se encerra nesse trabalho, visto que a ainda surgirão muitas pesquisas de debatam tal temática.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo. In: **Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo**. Brasília, DF: 1999.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, MEC/SECAD, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 12 de jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão** – Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). **Anais...** Luziânia, Goiás, 2012.

Disponível em:
https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/405410/mod_resource/content/1/0%20que%20%C3%A9%20educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo%20caldart.pdf. Acesso em: 10 de agost. 2021.

CANEN, Ana. Metodologia de pesquisa: abordagem qualitativa. In: SALGADO, Maria Umbelina e MIRANDA, Glaura Vasques (Org.). **Veredas** – Formação superior de professores, módulo 4, v. 1. Belo Horizonte: SEE-MG, 2003.

FAUSTINO, Lorena Silva e Silva; SILVA, Tulio Faustino Rodrigues Silva e. Educadores frente à pandemia: dilemas e intervenções alternativas para coordenadores e docentes. **Boletim de Conjuntura**, v. 3, n. 7, p. 53-64, 2020. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/Faustinoetal/3017>. Acesso em: 12 de jan. 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

OLIVEIRA, Thamilles Thayanne Frota de; RODRIGUES, Lídia Azevedo de Menezes. Desafios na gestão do cotidiano escolar da educação infantil pública e privada em tempos de pandemia. In: VII Congresso Nacional de Educação (CONEDU) – Edição Online. **Anais... Campina Grande: Realize Eitora**, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68301>. Acesso em :11 de jan.2021.

PERES, Maria Regina. Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. **Revista de Administração Educacional**, v. 11, n. 1, p. 20-31, 2020.

PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 5-27, 1995.

RODRIGUES, Hanslilian Correia Cruz; BONFIM, Hanslivian Correia Cruz. A educação do campo e seus aspectos legais. In: IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (SIRSSE) e VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO), 2017. **Anais ... EDUCERE**, p. 1-15, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25287_12546.pdf. Acesso em: 04 de Jun. 2021.

ROSA, Daniela Souza da; CAETANO, Maria Raquel. Da educação rural à educação do campo: uma trajetória... seus desafios e suas perspectivas. **Colóquio**, v. 1 n. 1, 2009.

TIC EDUCAÇÃO. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras** : TIC Educação 2019. 1ª ed. São Paulo : Comitê Gestor da internet no Brasil, 2020.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

E56m
2021
v.2

Encontro Mineiro sobre Investigação na Escola (12. : 2021 : Uberlândia, MG)

Anais do XII Encontro Mineiro sobre Investigação na Escola : volume II ; VIII Seminário Institucional do PIBID ; II Seminário Institucional da Residência Pedagógica, realizado 20 a 21 de agosto de 2021, Uberlândia - Minas Gerais [recurso eletrônico] / Coordenação geral Alessandra Riposati Arantes – PPGECM-UFU, 2021.
975. p. : il.

ISSN: 2764-0051

Modo de acesso: Internet.

<http://www.ppgecm.ufu.br/encontro-mineiro-sobre-investigacao-na-escola>

Inclui bibliografia.

1. Ciências - Estudo e ensino – Congressos. 2. Matemática - Estudo e ensino 3. Prática de ensino - formação de professores. I. Arantes, Alessandra Riposati, 1975- (Coord.). II. VIII Seminário Institucional do PIBID, III. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Uberlândia. IV. II Seminário Institucional da Residência Pedagógica. V. Título.

CDU: 50:37(061.3)

Glória Aparecida
Bibliotecária - CRB-6/2047

Anais

Volume II



XII Encontro Mineiro sobre Investigação na Escola

*II Seminário Institucional da Residência Pedagógica
VIII Seminário Institucional do PIBID*

ISSN 2764-0051

REALIZAÇÃO:



20 e 21 de agosto de 2021
Uberlândia - MG

APOIO:

