

LIMITES E POTENCIALIDADES DO USO CRÍTICO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

LIMITS AND POSSIBILITIES OF THE CRITICAL USE OF DIGITAL
TECHNOLOGIES IN RURAL EDUCATION

Ciências Humanas • 12/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/791777363](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/791777363)

Patric Oberdan dos Santos

Aline de Jesus Peixinho

Keyla Morales de Lima Garcia

Luiz Bezerra Neto

RESUMO

O artigo analisa os limites e as potencialidades das tecnologias digitais na Educação do Campo. Desenvolve um ensaio teórico, apoiado em revisão bibliográfica e discussão de documentos normativos, com ênfase na pedagogia histórico-crítica e nas relações entre currículo e poder. Examina as condições de acesso, a formação docente e a participação comunitária nas decisões pedagógicas. A discussão indica que a conectividade, embora necessária, é insuficiente para assegurar a apropriação crítica dos recursos digitais. Sustenta que sua contribuição depende da articulação entre infraestrutura, mediação docente, acesso ao conhecimento sistematizado e autoria dos sujeitos do campo. Conclui que políticas de educação digital precisam integrar essas dimensões ao projeto político-pedagógico das escolas e às condições de vida nos territórios.

Palavras-chave: Educação do Campo; Tecnologias Digitais; Pedagogia Histórico-Crítica; Formação Docente; Inclusão Digital.

ABSTRACT

This article examines the limits and possibilities of digital technologies in Brazilian rural education. It develops a theoretical essay based on a bibliographic review and discussion of policy documents, emphasizing historical-critical pedagogy and the relationships between curriculum and power. It addresses access conditions, teacher education, and community participation in pedagogical decisions. The discussion indicates that connectivity, although necessary, is insufficient to ensure the critical appropriation of digital resources. It argues that their contribution depends on the articulation of infrastructure, teacher mediation, access to systematic knowledge, and rural communities' authorship. It concludes that digital education policies must integrate these

dimensions into schools' educational projects and the living conditions of rural communities.

Keywords: Rural Education; Digital Technologies; Historical-Critical Pedagogy; Teacher Education; Digital Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

A presença das tecnologias digitais nas escolas do campo coloca em discussão as condições de acesso ao conhecimento e as finalidades da educação escolar. A oferta de equipamentos e de conexão pode ampliar as possibilidades de estudo e comunicação, mas não define, por si só, a qualidade da formação. É necessário examinar quem participa das decisões sobre esses recursos, quais conhecimentos são ensinados e como seu uso se relaciona com as condições de vida e de trabalho das comunidades.

A Educação do Campo constitui um projeto político-pedagógico vinculado às lutas dos sujeitos do campo pelo direito à educação. Caldart (2009) situa sua trajetória na relação entre movimentos sociais, trabalho e transformação da realidade. Alencar (2010), por sua vez, destaca a formação de professores na construção de uma política educacional voltada a essas populações. Nessa perspectiva, o debate sobre tecnologias deve considerar tanto a diversidade dos territórios quanto o direito de seus sujeitos ao patrimônio científico, artístico e filosófico produzido historicamente.

O problema que orienta este artigo é compreender em que condições as tecnologias digitais podem contribuir para a Educação do Campo sem reproduzir desigualdades de acesso e formas de subordinação curricular. O objetivo é analisar seus limites e suas potencialidades, articulando as condições materiais de uso, a

mediação docente e as relações de poder que atravessam a seleção e a circulação do conhecimento. Defende-se que a apropriação crítica depende da relação entre essas dimensões e da participação dos sujeitos do campo na definição do projeto educativo.

A relevância dessa discussão decorre da distância entre a disponibilização de recursos tecnológicos e sua efetiva apropriação pedagógica. Estudos sobre escolas do campo e formação de educadores registram obstáculos de infraestrutura e de acesso que ganharam maior visibilidade durante o ensino remoto emergencial (Leonel; Albuquerque; Castro, 2023; Andrade; Nogueira; Neves, 2022). Esses trabalhos permitem problematizar políticas que pressupõem condições homogêneas de conectividade e de estudo, embora tratem de contextos distintos e não autorizem generalizações para todas as escolas brasileiras.

O artigo apresenta a abordagem metodológica e discute, em seguida, os fundamentos da Educação do Campo e da pedagogia histórico-crítica. Examina as disputas curriculares relacionadas às tecnologias, os limites materiais e formativos de sua utilização e as possibilidades de apropriação vinculadas aos territórios. Ao final, propõe critérios para orientar essa apropriação e explicita o alcance da reflexão desenvolvida.

2. ABORDAGEM METODOLÓGICA

O trabalho assume a forma de ensaio teórico de base bibliográfica, com revisão narrativa e discussão de documentos normativos. Seu propósito é construir uma interpretação sobre as condições de apropriação crítica das tecnologias digitais na Educação do Campo. Não apresenta levantamento empírico próprio nem pretende

estimar a frequência dos problemas identificados na literatura. A revisão é de caráter temático e não exaustivo; não corresponde a uma revisão sistemática, pois não se apoia em protocolo de busca, triagem e avaliação da produção científica.

O conjunto de referências reúne três núcleos. O primeiro compreende os fundamentos da Educação do Campo, da pedagogia histórico-crítica e da educação crítica, especialmente Caldart, Bezerra Neto, Bezerra, Nunes, Saviani e Apple. O segundo reúne estudos sobre tecnologias digitais, formação docente e ensino remoto em contextos do campo. O terceiro abrange as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e a Política Nacional de Educação Digital, consideradas como marcos para discutir a relação entre direitos educacionais e condições de implementação.

A exposição organiza a análise em quatro eixos: acesso material aos recursos; seleção do conhecimento e autonomia curricular; formação e mediação docente; participação comunitária e produção autoral. As proposições pedagógicas decorrem da articulação desses eixos e são apresentadas como possibilidades a serem examinadas em situações concretas. Não constituem resultados de intervenções realizadas pelo artigo.

A pedagogia histórico-crítica orienta a discussão sobre a função da escola e a apropriação do conhecimento sistematizado. O diálogo com os demais autores considera contribuições específicas, sem pressupor equivalência entre suas matrizes teóricas. Essa delimitação é necessária porque a literatura sobre Educação do Campo e tecnologias reúne interpretações distintas acerca de cultura, conhecimento e transformação social. O caráter narrativo da

revisão e a diversidade dos contextos estudados limitam a abrangência das conclusões.

3. EDUCAÇÃO DO CAMPO E ACESSO AO CONHECIMENTO SISTEMATIZADO

Discutir a Educação do Campo requer reconhecer seus sujeitos como participantes da produção social e da construção de direitos. Em Caldart (2009), a vinculação com os movimentos sociais permite compreender a escola no interior das lutas por condições de vida, trabalho e educação. Esse vínculo afasta uma leitura que reduz o campo a uma localização geográfica ou a um espaço definido apenas por carências. A diversidade dos territórios exige atenção às suas formas de organização, sem perder de vista as relações sociais que os constituem.

Há, entretanto, divergências no debate sobre os fundamentos desse projeto educativo. Bezerra Neto e Bezerra (2011) questionam abordagens que privilegiam a cotidianidade e a subjetividade em detrimento da análise das relações de classe e das determinações históricas. Sua contribuição permite interrogar os limites de propostas que valorizam a experiência local, mas não asseguram instrumentos para compreender os processos mais amplos que condicionam a vida dos trabalhadores. Reconhecer essa tensão evita apresentar a Educação do Campo como um campo teórico homogêneo.

Na pedagogia histórico-crítica, a escola tem papel específico na socialização do conhecimento sistematizado. Saviani (2007, 2008) sustenta a importância da educação escolar para a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente. A experiência dos

estudantes integra o processo educativo, mas não esgota seus conteúdos nem suas finalidades. A mediação pedagógica deve possibilitar a compreensão das relações que ultrapassam a experiência imediata, ampliando as condições de participação consciente na prática social.

Essa orientação repercute na organização curricular das escolas do campo. Bezerra Neto e Nunes (2023), ao discutirem as classes multisseriadas, defendem uma base teórico-metodológica que articule o contexto escolar, o acesso ao conhecimento científico e a formação humana. A diversidade de idades e de percursos escolares exige planejamento do ensino, e a utilização de recursos digitais precisa responder a esse planejamento. A disponibilidade de aplicativos não substitui a definição dos conteúdos, dos objetivos e das formas de acompanhamento da aprendizagem.

A partir desses fundamentos, propõe-se compreender a inclusão digital como parte do direito ao conhecimento. Consultar um acervo, organizar informações ou produzir um material audiovisual pode ampliar a atividade de estudo quando essas ações estão vinculadas a problemas e conceitos definidos pedagogicamente. A realização de tarefas em uma plataforma, isoladamente, informa pouco sobre a compreensão alcançada pelos estudantes. Cabe ao professor relacionar os recursos disponíveis às necessidades formativas da turma e avaliar o que sua utilização efetivamente acrescenta ao ensino.

A relação entre saberes locais e conhecimentos científicos também exige cuidado. O estudo das práticas de cultivo, das memórias de uma comunidade ou das transformações ambientais pode suscitar questões para o trabalho escolar. Sua elaboração demanda

confronto de fontes, explicação conceitual e análise histórica. Desse modo, a valorização do território se articula à ampliação do repertório dos estudantes, sem limitar o currículo à reprodução do cotidiano nem desqualificar as experiências que nele se constituem.

4. TECNOLOGIAS DIGITAIS E DISPUTAS CURRICULARES

As tecnologias digitais incorporam decisões sobre linguagens, modos de interação, organização de conteúdos e formas de registro das atividades. Por isso, sua inserção na escola envolve escolhas pedagógicas e políticas. Pereira e Silva (2026) discutem a mediação das tecnologias na escola pública e ressaltam a necessidade de subordiná-las a finalidades educativas democráticas. Essa contribuição ajuda a situar o recurso técnico no interior de um projeto de formação, em vez de atribuir à inovação tecnológica um valor educativo automático.

Apple (2017) propõe analisar a educação de forma relacional, considerando as relações de poder e a perspectiva dos grupos socialmente desfavorecidos. No presente artigo, essa orientação fundamenta perguntas sobre a seleção dos conhecimentos e a participação nas decisões escolares. Trata-se de uma aplicação de sua perspectiva ao debate tecnológico, sem atribuir ao autor uma investigação específica sobre plataformas em escolas do campo.

Entende-se aqui por plataformização a organização de atividades educativas por meio de ambientes digitais que passam a mediar conteúdos, interações, avaliações e registros. O problema aparece quando a adoção desses ambientes restringe a autonomia pedagógica, transforma indicadores de uso em critérios de qualidade ou condiciona o currículo a materiais previamente

definidos. Esses são riscos analíticos a examinar em cada situação, e não características que possam ser atribuídas indistintamente a qualquer plataforma.

Uma avaliação crítica deve perguntar quem seleciona os conteúdos, quais possibilidades de adaptação são oferecidas aos professores e como os estudantes podem produzir e compartilhar conhecimentos. Também importa discutir quais informações são registradas e quem participa das decisões sobre sua utilização. O foco dessas questões está nas condições de controle pedagógico e de participação, pois o acesso a um ambiente digital não assegura que seus usuários possam influenciar sua organização.

No contexto do campo, propostas uniformes podem dificultar a articulação do ensino com a diversidade territorial e com as condições efetivas de acesso. Atividades que exigem conexão contínua, por exemplo, precisam ser avaliadas à luz das condições de participação dos estudantes. A escolha pedagógica deve prever alternativas equivalentes e preservar os objetivos de aprendizagem, para que dificuldades de conexão não sejam interpretadas como desinteresse ou incapacidade.

Munarim (2014) problematiza as concepções de inclusão digital destinadas às escolas do campo e sua relação com os sujeitos e os territórios. O diálogo com essa contribuição se concentra na crítica a propostas que tratam as comunidades apenas como destinatárias de soluções externas. A participação de professores, estudantes e comunidade pode favorecer escolhas mais pertinentes, desde que acompanhada das condições públicas de financiamento e de trabalho necessárias à sua realização.

5. LIMITES MATERIAIS E FORMAÇÃO DOCENTE

A apropriação pedagógica das tecnologias depende de condições materiais que não podem ser transferidas à responsabilidade individual de professores e famílias. No estudo sobre Altamira, Leonel, Albuquerque e Castro (2023) discutem a estrutura e o funcionamento da educação do campo e apontam dificuldades relacionadas à infraestrutura tecnológica e à formação docente. O contexto analisado oferece elementos para compreender obstáculos ao uso educacional das tecnologias, mas não deve ser tomado como retrato de toda a realidade rural brasileira.

Para examinar essas condições, é útil distinguir a existência de conexão de sua disponibilidade efetiva para o trabalho escolar. A qualidade do sinal, os equipamentos utilizáveis, a manutenção e o tempo de acesso interferem nas atividades possíveis. A presença de internet na escola também não permite presumir que os estudantes disponham dos mesmos recursos em casa. Essa distinção tem consequências para o planejamento, especialmente quando parte das tarefas depende de participação fora do espaço escolar.

O ensino remoto emergencial tornou essas diferenças mais visíveis. Andrade, Nogueira e Neves (2022), ao estudarem as Licenciaturas em Educação do Campo nas instituições federais de ensino superior, relacionam a oferta remota às condições de vulnerabilização das populações atendidas e às políticas de inclusão digital. Na educação básica, Silva, Cunha e Santos (2021) discutem problemas de planejamento, acesso e condições socioeconômicas. Os estudos se referem a níveis de ensino diferentes, mas contribuem para questionar a pressuposição de que a disponibilização de atividades digitais assegura participação educacional.

As experiências da pandemia devem ser consideradas em sua especificidade. O recurso emergencial ao ensino remoto não permite avaliar, isoladamente, todas as possibilidades de utilização das tecnologias no ensino presencial. Sua análise mostra, contudo, a necessidade de incluir as condições de acesso no planejamento pedagógico e na formulação das políticas públicas. A avaliação da aprendizagem precisa distinguir dificuldades de compreensão dos conteúdos de impedimentos materiais para realizar as atividades.

A formação docente constitui outra dimensão desse problema. Leonel, Bedin e Silva (2025) discutem a formação continuada, as tecnologias digitais e as metodologias ativas no ensino de Ciências da Natureza em contextos amazônicos. A interlocução com esse estudo destaca a importância de relacionar formação e realidade de atuação dos professores. A adoção de uma metodologia, entretanto, não garante por si mesma uma orientação emancipatória: seus objetivos, conteúdos e condições de realização precisam ser analisados.

Na perspectiva defendida neste artigo, a formação deve integrar o domínio dos recursos à reflexão sobre conhecimento, currículo e avaliação. Isso envolve selecionar fontes, planejar atividades, reconhecer barreiras de acessibilidade e avaliar as produções dos estudantes. Também requer tempo de estudo e de planejamento coletivo. Sem essas condições, o professor pode receber novas tarefas e exigências de registro sem contar com apoio para transformá-las em trabalho pedagógico consistente.

O enfrentamento da exclusão digital depende, assim, da articulação entre infraestrutura e política de formação. Distribuir equipamentos sem manutenção compromete a continuidade do uso; oferecer

formação sem recursos disponíveis limita sua incorporação ao cotidiano escolar. A responsabilidade pública abrange essas condições conjuntamente, com atenção às necessidades dos territórios e à participação dos profissionais que realizam o trabalho educativo.

6. POSSIBILIDADES DE APROPRIAÇÃO CRÍTICA NOS TERRITÓRIOS

As possibilidades educativas dos recursos digitais se ampliam quando sua utilização responde a objetivos de ensino e a questões relevantes para a comunidade. Munarim (2014) contribui para pensar as relações entre escola, comunicação e território. A partir desse debate, é possível propor atividades de autoria que articulem o estudo da realidade local ao acesso a conhecimentos mais amplos. As situações apresentadas a seguir são proposições pedagógicas, não experiências avaliadas por esta pesquisa.

Uma possibilidade é a produção de registros sobre a memória e as transformações do território. Entrevistas, fotografias e documentos podem compor materiais de estudo, desde que acompanhados da contextualização histórica e da comparação entre fontes. A elaboração de um documentário escolar, por exemplo, demanda formular perguntas, organizar informações e justificar interpretações. O produto audiovisual interessa ao trabalho educativo na medida em que expressa esse processo de investigação, e não apenas o domínio de um aplicativo de edição.

Outra possibilidade consiste no uso de mapas e bases públicas de informação para estudar questões do território. A localização de escolas, os percursos de transporte ou as mudanças no uso da terra

podem ser relacionados a conteúdos de geografia, matemática, história e ciências. O professor deve ajustar a atividade à etapa de escolarização, explicitar a origem dos dados e discutir os limites das representações produzidas. O recurso digital integra, dessa forma, uma atividade orientada de leitura e interpretação da realidade.

Acervos digitais e redes de cooperação entre escolas, universidades e comunidades também podem ampliar o acesso a materiais de estudo e a produções culturais. Para que essa circulação favoreça a autoria dos sujeitos do campo, convém prever possibilidades de adaptação, produção e compartilhamento dos materiais. Quando a conexão é instável, a disponibilização de versões utilizáveis sem acesso contínuo à internet pode integrar o planejamento. Essa alternativa não elimina a necessidade de conectividade pública adequada, mas permite considerar as condições imediatas de participação.

A produção e a circulação de registros comunitários exigem acordos sobre seus usos. A decisão de divulgar uma narrativa, uma imagem ou uma localização deve considerar os sujeitos envolvidos e as finalidades do trabalho. Como orientação pedagógica, propõe-se que a comunidade participe da definição do que será registrado e compartilhado e que tenha acesso aos materiais produzidos. Essa participação contribui para evitar que a atividade escolar trate os conhecimentos locais apenas como informações a serem coletadas.

No plano normativo, a Lei nº 14.533/2023 instituiu a Política Nacional de Educação Digital, organizada nos eixos de inclusão digital, educação digital escolar, capacitação e especialização digital, e pesquisa e desenvolvimento em tecnologias da informação e comunicação (Brasil, 2023). Esses eixos oferecem uma referência

para discutir a articulação entre acesso, formação e produção de conhecimento. Sua previsão legal, contudo, não demonstra que as condições necessárias estejam asseguradas em cada escola.

Para a Educação do Campo, a implementação dessas orientações precisa dialogar com as Diretrizes Operacionais de 2002, que relacionam a identidade da escola à realidade de seus sujeitos, a seus saberes e à memória coletiva (Brasil, 2002). A aproximação entre os dois marcos permite defender políticas de educação digital atentas às condições territoriais. Não se trata de restringir o acesso a determinados conteúdos por sua origem, mas de assegurar que a relação com o conhecimento seja mediada por um projeto pedagógico construído com participação social.

Da discussão desenvolvida, derivam critérios para avaliar uma proposta de uso das tecnologias: condições de participação de todos os estudantes; contribuição do recurso para os conteúdos ensinados; autonomia docente na organização das atividades; possibilidade de produção autoral; e participação comunitária nas decisões que envolvem o território. Esses critérios constituem uma síntese propositiva do artigo e precisam ser examinados em pesquisas e experiências escolares. Seu valor está em relacionar a escolha tecnológica às finalidades da educação, em vez de tomar a quantidade de equipamentos ou de acessos como medida suficiente da qualidade do ensino.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso crítico das tecnologias digitais na Educação do Campo depende da articulação entre condições materiais, mediação pedagógica e participação social. O acesso a equipamentos e à

internet é necessário, mas sua contribuição educativa está relacionada aos conhecimentos ensinados e às possibilidades de estudo, autoria e intervenção que oferece aos sujeitos. Essa compreensão permite responder ao problema do artigo sem atribuir às tecnologias uma capacidade autônoma de transformação da escola.

A discussão dos referenciais evidencia a importância de preservar a função escolar de socialização do conhecimento sistematizado e de examinar as relações de poder presentes nas escolhas curriculares. A análise dos estudos sobre acesso e formação, por sua vez, mostra que as condições de participação precisam integrar o planejamento. As potencialidades discutidas envolvem o acesso a acervos, a produção de registros e o estudo orientado dos territórios, sempre subordinados a objetivos formativos e acompanhados pela mediação docente.

Como implicação para as políticas públicas, defende-se o financiamento articulado de conectividade, equipamentos, manutenção e formação continuada, com condições de trabalho que sustentem seu uso pedagógico. A participação das comunidades e a autonomia dos professores devem integrar as decisões sobre os recursos adotados. A Educação do Campo pode, assim, incorporar as tecnologias ao direito ao conhecimento e à produção cultural, evitando reduzir a inclusão digital à adesão a serviços e conteúdos previamente definidos.

Por se tratar de um ensaio com revisão narrativa, o trabalho não avalia resultados de aprendizagem nem a implementação de políticas em um conjunto representativo de escolas. Pesquisas futuras podem examinar como os critérios propostos se realizam em

diferentes territórios, etapas de ensino e formas de organização escolar. Essa investigação permitirá qualificar as proposições aqui formuladas e compreender suas possibilidades e limites no trabalho educativo concreto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ciência & Trópico**, Recife, v. 34, n. 2, p. 207-226, 2010.

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues de; NOGUEIRA, Letícia Pereira Mendes; NEVES, Lucas do Couto. Formação de educadores do campo nas IFES brasileiras: desafios do ensino remoto em tempos de pandemia de COVID-19. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30, n. 9, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6616>.

APPLE, Michael W. A luta pela democracia na educação crítica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 894-926, 2017. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i4p894-926>.

BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Educação do Campo: referenciais teóricos em discussão. **Revista Exitus**, Santarém, v. 1, n. 1, p. 93-103, 2011.

BEZERRA NETO, Luiz; NUNES, Klívia de Cássia Silva. A Educação no Campo e a Pedagogia Histórico-Crítica: elementos para um currículo escolar multisseriado. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, e51969, 2023. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e51969>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: CNE, 2002.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023.** Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 3 out. 2026.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>.

LEONEL, Ronaldo dos Santos; ALBUQUERQUE, Jacirene Vasconcelos de; CASTRO, Andréia de Oliveira. Educação do campo e o uso das tecnologias digitais: um olhar sobre a estrutura e o funcionamento do ensino no contexto do município de Altamira - Pará. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 16, n. 9, p. 13903-13921, 2023. DOI: <https://doi.org/10.55905/revconv.16n.9-004>.

LEONEL, Ronaldo dos Santos; BEDIN, Everton; SILVA, Lucicléia Pereira da. Formação de educadores do campo com ênfase em Tecnologias Digitais e metodologias ativas. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 10, e19777, 2025. DOI: <https://doi.org/10.70860/ufnt.rbec.e19777>.

MUNARIM, Iracema. **As tecnologias digitais nas escolas do campo:** contextos, desafios e possibilidades. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PEREIRA, Marcel Musse; SILVA, Rozineide Iraci Pereira da. Pedagogia crítica e tecnologias digitais: fundamentos éticos para a mediação pedagógica na escola pública. **Revista Tópicos**, 25 fev. 2026. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18776533>.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Maria do Socorro Pereira da; CUNHA, Adriana Lima Monteiro; SANTOS, Thaynan Alves dos. Educação básica nas escolas do campo no contexto da pandemia: ensino remoto para quem? **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 417-431, 2021. DOI: <https://doi.org/10.26843/v14.n2.2021.1131.p417-431>.