



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
*Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica*



**PIBIC**

***Relatório Final***  
**2011/ 2012**  
**Bolsistas PIBIC**

<b>Título do Plano de Trabalho do Bolsista</b>	Tecnologias digitais e formação de professores do campo no âmbito do Procampo
<b>Título do Projeto do Orientador</b>	A inserção das tecnologias digitais nos processos de formação de professores do campo
<b>Nome do Aluno</b>	Adriana Jesus Santos
<b>Nome do Orientador</b>	Maria Helena Silveira Bonilla
<b>Grupo de Pesquisa (opcional)</b>	GEC- Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologia
<b>Palavras Chave (até 3)</b>	Procampo, Formação de Professor e Tecnologias digitais
<b>Período de Vigência</b>	Agosto de 2011 a Julho de 2012

**Resumo**

Este trabalho tem como objetivo discutir os limites e as potencialidades das tecnologias digitais no processo de formação de professores do campo no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). No primeiro momento deste relatório realizamos a pesquisa pela internet, sondando os cursos que tinham no seu currículo disciplinas ou projeto vinculado à perspectiva da inserção de professores do campo na cultura digital. No segundo momento buscamos entrar em contato com os coordenadores dos cursos, enviando entrevistas por e-mail, para compreender os processos desencadeados por cada curso. Após realizarmos esse mapeamento, que evidencia uma incorporação difusa das tecnologias nos processos de formação de professores do campo, buscamos, neste relatório, aprofundar as análises das diretrizes e a forma de operacionalização do Procampo, no que diz respeito ao

## 1. Introdução

---

Vivemos num contexto de profundas mudanças sociais; tais transformações são percebidas tanto do ponto de vista da organização do pensamento, como nos modos de ser e estar do mundo e nas relações intersubjetivas e objetivas trazidas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). No cenário contemporâneo, também percebemos grandes movimentos de mudanças sociais, o que é visto na luta dos povos, outrora deixados à parte ou silenciados pela história de dominação hegemônica, que buscam vez e voz no cenário social contemporâneo travando ferrenhos embates sociais, políticos e econômicos.

Neste cenário de transformações voltamos nosso olhar para os povos do campo, com toda a sua heterogeneidade e uma militância no campo educacional cada vez mais acentuada. Nesta perspectiva, já podemos notar algumas conquistas advindas da luta do povo campestre por uma educação do campo de qualidade, mediante diretrizes traçadas pelos próprios povos do campo e não por uma classe dominante. Uma das mais importantes conquistas abordadas neste relatório, é o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo).

Alguns dados da pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) nos anos 2008 e 2009 demonstram a diferença acentuada existente entre a população da zona rural e da zona urbana a partir de alguns indicadores sociais e econômicos. Um desses indicadores que auxilia na percepção das condições econômicas e sociais das populações que vivem no campo é o uso e a posse das tecnologias digitais, também denominadas de TIC, segundo os dados do CGI.br de 2008, que pela primeira vez leva em consideração a zona rural do país. O resultado mostra que um dos principais empecilhos para a obtenção do computador e da internet é o custo e a ausência de habilidade técnica para operá-los. Nesta pesquisa sobressai a ausência das tecnologias na área rural, o que é uma das principais dificuldades

para a inclusão digital em todo país (CGI.br, 2009), mostrando que o acesso à internet no campo é indisponível ou inadequado.

De 2008 a 2011, o CGI.br mostra que houve uma melhoria no que tange ao acesso e uso das TIC, porém de maneira mais expressiva na zona urbana do que na zona rural. Em 2008, 20% das residências urbanas tinham conexão e somente 4% das casas rurais tinham banda larga. Já no ano de 2010, esses índices foram 31% no contexto urbano e 6% no rural. Em 2011, esses índices passaram para 43% e 10% respectivamente. Semelhante desigualdade se perpetua no acesso às demais tecnologias. Por exemplo, o acesso a telefone fixo na zona rural é de 17% e 58% para telefone móvel, enquanto na zona urbana as porcentagens são de 44% e 82% na mesma sequência. Só há maior equilíbrio entre a zona rural e urbana quando diz respeito ao acesso a televisão, sendo para a zona rural 96% e para zona urbana 98%(CGI.br,2010).

Frente a esse primeiro mapeamento que nos mostra as problemáticas existentes nos processo de inclusão digital do campo, buscamos nesta pesquisa intitulada “A inserção das tecnologias digitais nos processos de formação de professores do campo”, realizada ao longo dos anos 2011/2012 no âmbito do PIBIC, aprofundar a análise das diretrizes do Procampo no que diz respeito ao acesso e uso das tecnologias digitais no processo formativo de professores.

## **2. Materiais e métodos**

---

Ao analisar um contexto não se deve fazê-lo apenas como amostra de uma realidade, mas sim compreender, acompanhar os acontecimentos dinâmicos que vão ali emergindo. Segundo Fagundes e Burnham (2001,p.49), esse não deve ser um exercício de tentar homogeneizar o que é heterogêneo. Pelo contrário, o plural, neste caso, é constituído assumidamente por heterogeneidades, que não se manifestam apenas como acidente, mas sim enquanto constitutivas da própria realidade tomada na sua complexidade. O

papel do pesquisador é se aproximar e compreender o fenômeno, fazendo uma leitura do objeto, o que implica uma postura aberta.

Na busca por compreender a realidade dos professores do campo no âmbito do Procampo, buscamos aportes nos estudos sobre pesquisa qualitativa, tendo como fonte de pesquisa o ambiente natural, de maneira que as ações são mais bem compreendidas se as relacionarmos de forma contextualizada com a história e a sociedade que as constituem.

Nesse sentido, cada dado obtido, cada manifestação, informação, omissão, precisa ser levada em consideração para compreender o objeto de estudo. De acordo com Coulon (1995), o uso da “descrição” é uma estratégia importante para esse objetivo, mas tomando cuidado para estar atenta para não confundir a descrição com um simples relato que não dá conta da profundidade da natureza interna das coisas, limitando-se a exprimi-las.

Para essa descrição, portanto, buscamos trabalhar a partir de princípios hermenêuticos, que se preocupam em desvelar a constituição de um fato buscando extrato histórico com o objetivo de compreendê-lo. Através do diálogo com os integrantes do programa, procuramos compreender a constituição do sentido sobre a formação de professores e a incorporação das tecnologias digitais nesse processo.

Sendo assim, este relatório é fruto de estudos, pesquisas e reflexões acerca dos aspectos sociais, tomando como base de análise as entrevistas realizadas com representantes de cinco universidades públicas brasileiras, que estão inscritas no Procampo, realizando o curso de Licenciatura em Educação do Campo para a formação inicial e continuada de professores camponeses. As universidades estão representadas por suas respectivas coordenadoras do curso, são elas: a Universidade Federal da Bahia(UFBA)<sup>1</sup> na pessoa da coordenadora Prof<sup>ª</sup>. Celi Taffarel, a Universidade Estadual de Alagoas(UNEAL)<sup>2</sup> representada pela coordenadora Prof<sup>ª</sup>. Amilkiane da Silva, a Universidade Estadual do Centro Oeste de Estado do Paraná (UNICENTRO)<sup>3</sup>, na pessoa da coordenadora Prof<sup>ª</sup>. Marlene Sapele, a

Universidade Federal de Santa Catarina(UFSC)<sup>4</sup>, representada pela coordenadora Prof<sup>a</sup>. Beatriz Hanff e a Universidade do Mato Grosso (UNEMAT)<sup>5</sup>, pela coordenadora Prof<sup>a</sup>. Ilma Machado.

Neste relatório, buscamos discutir o Procampo na universidade, o processo de organização para implantação do programa, a questão do currículo do curso de formação do professor campesino no âmbito do Procampo, observando os limites e as potencialidades das dinâmicas propostas para incorporação da tecnologia na proposta curricular. Nessa análise é importante, também, levar em consideração o tipo de articulação do curso com as tecnologias digitais, inclusive na disponibilização de informações em rede, sua articulação com a comunidade externa à universidade e se a comunidade compreende a necessidade de vivenciar a cultura digital de maneira a se mobilizar nesse sentido.

Para tanto, realizamos a coleta de dados pela internet, entrevistas, levamos em consideração conversas informais, procurando estabelecer diálogos com os sujeitos que integram a realidade do contexto pesquisado, diálogos via e-mail, análises de fatos para, a partir da proposição destes, entender a lógica do funcionamento do programa em cada espaço.

Por isso, nesse processo de compreensão dessa realidade, é importante a descrição, a interpretação e a explicação, o que faremos à luz de referências teóricas do Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC);

---

<sup>1</sup>. Entrevista oral concedida no âmbito desta pesquisa, realizada com a Prof<sup>a</sup>. Celi Taffarel em 26 de Junho de 2012.

<sup>2</sup>. Entrevista escrita concedida no âmbito desta pesquisa, realizada com a Prof<sup>a</sup>. Amilkiane da Silva em 04 de Maio de 2012.

<sup>3,4,5</sup>. Entrevista oral concedida a Prof<sup>a</sup> Maria Helena Bonilla, em seu curso de pós- doutoramento no ano de 2010.

## **. TECNOLOGIAS DIGITAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO NO ÂMBITO DO PROCAMPO**

Tratar da formação de professores é abordar um dos aspectos mais críticos da educação brasileira, e quando se fala de formação de professor campesino, esse diálogo tende a provocar polêmicas, exatamente pelo fortalecimento da discussão sobre educação do campo na contemporaneidade, que é fruto de um histórico da luta da população campesina, uma vez que é de interesse dos movimentos sociais a luta pela qualidade da educação do campo. Temos, por exemplo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que inicialmente lutava pelo direito à terra, isto é, pela reforma agrária, mas logo depois, associada a essa luta, toma a qualidade da educação do/no campo na perspectiva de direito da população campesina (CALDART, 2009).

Nessa perspectiva, discutir a luta pelo direito a uma educação de qualidade no campo significa também discutir o processo de inclusão digital de professores campesinos, o que se constitui uma demanda urgente no cenário contemporâneo da educação brasileira, visto ser um tema emergente e de grande relevância social.

O programa que visa formar professores do campo que estão em exercício é o Procampo. Por isso, necessitamos compreender qual é a lógica do funcionamento do programa, o que é proposto pelos seus editais, como isso vem ocorrendo nas universidades e como reverbera na formação do professor campesino. A partir daí, buscar compreender as diferentes interfaces entre o professor do campo, o Procampo e as TIC, será o foco das análises apresentadas a seguir.

## O QUE É O PROCAMPO

Visando superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo, e como resposta aos movimentos sociais de luta campesina, em 2008, o governo federal lança o Procampo, que se constitui uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que busca promover a instalação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior de todo país. O programa tem como objetivo formar educadores do campo para docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. A pretensão do programa é formar professores da rede pública que estão em exercício da docência nas escolas do campo, a partir das áreas de conhecimento e, dessa forma, ampliar a oferta de educação básica, sem que seja preciso a nucleação extracampo.

Sendo um programa de formação de professores em exercício, os objetivos do MEC são que se discuta a criação de condições teóricas, metodologias e práticas para atuar nas escolas do campo, bem como promover a reflexão sobre projeto político pedagógico, organização curricular em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade, em que a formação por áreas do conhecimento é prevista para a docência multidisciplinar (MEC, 2008).

De acordo com informações do MEC (2010) são atendidas pelo Procampo, 33 universidades públicas, dentre as quais federais e estaduais. O programa está presente em 19 estados brasileiros, espalhados pelas cinco regiões do país, oferta 3.358 vagas, porém com 1.618 cursistas matriculados, estando, ao todo, constituídas 56 turmas. Em cada universidade, a média de assistidos pelo programa varia entre 50 e 360 alunos. De acordo com a lógica do programa, os cursos estão estruturados em oito semestres, no sistema de alternância, o qual, na tentativa de articular prática e teoria, subdivide-se em dois tempos: tempo-escola (período de aula na universidade), e tempo-comunidade

(momento em que o educador desenvolve experiências e pesquisas na escola e na comunidade). Ao todo, são 3.705 horas de formação teórica e prática, visando aumentar o tempo de escolarização das pessoas que vivem no campo através de uma melhor qualificação de seus professores.

O Procampo busca um currículo multidisciplinar, que abrange as áreas de linguagens e códigos (o aluno é formado para lecionar língua portuguesa, literatura e artes); ciências da natureza e matemática (matemática, química, física e biologia); ciências humanas e sociais (filosofia, sociologia, história e geografia) e ciências agrárias; sendo que o currículo do curso deve ser elaborado com o apoio da comunidade que está sendo atendida pelo programa (MEC, 2010).

Além de propor um currículo específico para as realidades do contexto camponês, de acordo com a Resolução/CD/FNDE nº 06 de 17 de março de 2009, o Procampo também busca atender as especificidades da formação do professor do campo, considerando como professores camponeses: os professores indígenas, professores quilombolas, professores do Movimento Sem Terra, professores de populações ribeirinhas ou que atuem na educação para as relações étnico-raciais, no âmbito da educação básica (MEC, 2009).

Nesse sentido, não há uma perspectiva histórica homogênea, em vista da heterogeneidade dos grupos étnicos que fazem parte desse contexto educacional. Logo, cada grupo possui as suas singularidades culturais e seu momento formativo. Por isso, é importante se pensar em políticas públicas com propostas educacionais que levem em conta essas especificidades, não tentando fazer transplante curricular da cidade para o campo, pois isso, numa perspectiva de educação para o exercício pleno da cidadania, é uma total desconsideração com o sujeito do campo e sua identidade.

A verba orçamentária para a realização do Procampo, cedida para cada universidade é, no limite máximo, de R\$ 240 mil por ano, e cada turma deve conter 60 alunos. Portanto, a renda *per capita* deve ser de 04 mil reais por aluno ao ano, de acordo com o edital do MEC (2008). No entanto, há também a



definição rígida das rubricas de custeio/manutenção, investimento e pessoal, tais como: não pode ser usado para despesas de estruturação da universidade, nem para comprar equipamentos ou pagar bolsa de estudos aos estudantes. A verba só pode ser usada se estiver de acordo com as regras do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação - FNDE, e é necessário que o MEC, através da SECADI, aprove os projetos e as rubricas para uso da verba em cada universidade. De acordo com as rubricas, os recursos repassados pelo MEC poderão ser utilizados para hospedagem e alimentação dos estudantes, implantação de acervos bibliográficos específicos e custeio de despesas dos tutores que são aqueles que orientam o trabalho de pesquisa na comunidade.

De acordo com o edital do Procampo (2009), que realizou a convocação das Instituições de Educação Superior – IES, através das análises dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), é pré-estabelecido que os PPP das IES devam:

Considerar a realidade social e cultural específica das populações e diagnóstico sobre o ensino fundamental e médio das comunidades rurais a serem beneficiadas com os cursos.

Deverão apresentar organização curricular por etapas equivalentes a semestres regulares cumpridas em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Entende-se por Tempo-Escola os períodos intensivos de formação presencial no campus universitário e, por Tempo- Comunidade, os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades camponesas, com a realização de práticas pedagógicas orientadas. (MEC, 2009)

Nesse sentido, as políticas públicas dos editais do Procampo, devem buscar promover a qualidade da educação campesina, levando em consideração a realidade na qual o povo está inserido, tendo em foco que a educação do campo se difere de educação rural. A educação do campo é aquela pensada considerando-se a realidade, a cultura e os saberes do campo e surge a partir dos movimentos sociais camponeses. Já a educação rural é aquela pensada a partir de um ideal urbano de educação, no qual se educa o sujeito para que ele saia do campo e vá para a cidade, não interessando a realidade nem a cultura do sujeito camponês; o foco está no conteúdo que, de preferência, vem da cidade e está sendo adequado ao sujeito camponês, e nutre ideais de

competitividade, individualismo deixando à parte as diferenças próprias desse contexto. (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2009).

Ao analisar os editais do MEC, no que tange à preocupação de inserir as tecnologias digitais nos processos formativos, apesar de as mesmas estarem tão presentes em nosso contexto contemporâneo, percebemos que as TIC não constituem um eixo fundante para elaboração das propostas pedagógicas. Nesse momento, algumas perguntas para reflexão parecem propícias: que valorização da educação campesina é essa, proposta pelo MEC, visto que, apesar das tecnologias digitais reconfigurarem o contexto social, não estão presentes nos editais do MEC voltados para educação do campo? Será que mais uma vez o campo continuará sendo visto estereotipadamente como local atrasado? Será que o MEC, por omissão na busca pela inclusão digital dos sujeitos do campo, o que se evidencia em seus editais, estaria contribuindo para manutenção dessa ideologia? São questionamentos a serem feitos aos representantes desse órgão público.

É importante que os mesmos estejam atentos para que construam as políticas públicas não somente “para”, mas “com” os sujeitos do campo. Inclusive, esse é um dos pontos referidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, no artigo 28, que trata das questões de organização das ações pedagógicas no campo, as quais devem respeitar as peculiaridades da vida rural em cada região.

Nas universidades brasileiras, o Procampo se inicia em 2008, com quatro projetos pilotos realizados na UNB (Universidade de Brasília), UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), UFBA (Universidade Federal da Bahia) e UFSE (Universidade Federal de Sergipe). Porém em algumas universidades o Procampo já se tornou um projeto regular, como é o caso da UNB. Em outras instituições se inicia como curso regular, a exemplo da UFSC, que optaram pelo edital de 2008 e 2009, e aderiram ao Reuni<sup>6</sup>, como nos informa a Prof<sup>ª</sup> Beatriz Hanff.

Para compreender como as tecnologias digitais se estruturam nos cursos de licenciatura em educação do campo no Brasil fizemos uma análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das universidades participantes do programa, o que nos proporcionou uma visão geral no que tange ao acesso às Tecnologias Digitais.

O resultado mostra que das 33 universidades pertencentes ao programa, 12 fazem referência às tecnologias da informação e comunicação (TIC) no currículo, 04 não fazem referência e 17 não disponibilizam dados em rede.

De acordo com o que constatamos, o número de universidades que possuem a preocupação de inserir as tecnologias nos processos pedagógicos é significativo, mas ainda está muito aquém do que deve ser feito. Se de 33 Instituições de Ensino Superior (IES), apenas 12 acompanham os processos de debate de inserção das TIC na educação, esse é um dado que deixa a desejar maior atenção à inclusão digital dos sujeitos do campo.

Sobre as outras 17 IES, que não disponibilizam material em rede, não temos dados que nos indiquem que estes cursos estejam inseridos no contexto tecnológico digital. Visto que não usam desse recurso sequer para divulgar seu trabalho ou interagir com outras IES em ambientes digitais, e também não responderam nossa solicitação de informações, via entrevista, é bem provável que também não insiram as TIC no currículo do curso. Também foi possível perceber que em sua maioria, no âmbito desses cursos, é frágil a discussão e a compreensão do papel da tecnologia na sociedade contemporânea, especialmente na educação.

---

<sup>6</sup>.Reuni: A expansão da educação superior conta com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ver: **O que é reuni**. Disponível em: <[http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=25&Itemid=2](http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=2)> aceso em : 02/09/2012

Na UFBA, a partir das práticas relatadas pelos integrantes do Grupo de Pesquisa em Educação Comunicação e Tecnologia (GEC<sup>7</sup>), e documentos que estão disponíveis em rede, é possível perceber que a interação entre professores do campo e as TIC se dá ao longo do processo, no qual, as tecnologias digitais se constituem um eixo que integra todas as áreas do conhecimento. Na área de Linguagens e Códigos, por exemplo, uma das linguagens abordadas é a tecnológica digital. A disciplina Educação e Tecnologias Contemporâneas, com carga horária de 68 horas, busca discutir com os professores em formação o contexto tecnológico contemporâneo, inseri-los na cultura digital e oportunizar a produção de conteúdos em formato digital, o que é potencializado nas demais disciplinas que também incorporam as tecnologias as suas práticas.

Inclusive, como nos informa a Prof<sup>a</sup> Celi Taffarel, coordenadora do Procampo na UFBA, houve uma grande preocupação em inserir as tecnologias digitais no currículo de formação de professores do campo, em vista de ser um instrumento fundamental na construção do conhecimento científico.

Além disso, a UFBA possui um projeto denominado de Polos de Referência em Educação do Campo, que visa promover o acesso qualificado dos professores do campo aos recursos da TIC, e que foi implantado entre os anos 2010 e 2011, tendo abrangência em mais de 280 municípios do Estado da Bahia, sendo 15 municípios vinculados diretamente aos cursistas-docentes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Indiretamente, 266 municípios da ação dos formadores /técnicos, coordenadores do Programa Escola Ativa e

---

<sup>7</sup>. O Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC) está sediado na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia e vem atuando no estudo da presença das tecnologias na educação com o objetivo de investigar e aprofundar o significado pedagógico dos novos recursos tecnológicos, propondo alternativas de incorporação dos mesmos aos processos educacionais, considerando-os como elementos fundamentais e vitais da nova sociedade que se está construindo. Ver:

**GEC.** Disponível em <<http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/GEC/WebHome>> Acesso em: 02/09/2012.

dois municípios dos coordenadores e formadores do Projeto Irecê e Tapiramutá, projetos onde a UFBA já atua com formação de professores em exercício. Um dos principais objetivos da proposta é o de buscar desenvolver ambientes web de aprendizagem visando se apropriar das tecnologias de informação e comunicação (TIC), o que levará à construção do conhecimento de maneira coletiva tanto entre os pesquisadores, quanto entre os professores, assim como também entre a comunidade escolar.

O Polo de Referência também funcionou a partir do princípio pedagógico da alternância e se deu a partir de duas ações concretas: pesquisa Científica Matricial sobre as condições objetivas de execução e acompanhamento das formações e os Centros Digitais Pedagógicos (CDP), na universidade e, especialmente, nos espaços da prática dos educandos. Na pesquisa Científica Matricial o desafio é abordar os problemas partindo do real concreto em um coletivo interdisciplinar, considerando uma Teoria do Conhecimento, orientadora das ações pedagógicas e um projeto histórico. Nos Centro Digitais Pedagógicos (CPD) – um espaço que dispõe de um microcomputador, uma impressora multifuncional colorida (copiadora, digitalizadora e fax), um gravador de áudio digital (portátil), uma câmera fotográfica digital, uma filmadora, um no-break e um estabilizador - busca-se produzir conteúdos digitais (áudio, vídeo, sites, blogs, hipertextos) com os estudantes do Procampo.

Outro exemplo é o Procampo da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri (UFVJM), que encontramos também uma perspectiva bastante significativa do uso das TIC na formação do professor campesino. Como podemos visualizar, seu currículo também possui disciplinas vinculadas à tecnologia digital na formação do professor do campo, tais quais, a Informática Básica e a Informática no ensino das Ciências da Natureza e da Matemática. Essa disciplina, de acordo com sua ementa, visa construir entre os professores em formação as noções básicas de informática. Nesse sentido, o computador é trabalhado numa perspectiva instrumental, sem explicitação das possíveis articulação entre a apropriação da tecnologia e a sua

incorporação às práticas pedagógicas, embora possa-se, a partir daí chegar à construção do conhecimento, uma vez que a ementa da disciplina também prevê abordar a importância do uso da informática no Ensino das Ciências da Natureza e Matemática como recurso didático; e o uso de alguns softwares como o Cabri geometric para o ensino da geometria, o Graphmatic para o ensino de cálculo, e alguns softwares interativos aplicados ao ensino das Ciências.

A disciplina prevê a exploração das diferentes mídias e suas maneiras de comunicar e se dar a conhecer, assim como também apreender as noções gerais do uso do micro computador, as noções de uso de espaços virtuais, a orientação e inserção de dados dentro de fóruns, blogs, e outros instrumentos de mídia eletrônica.

No que diz respeito à interação entre o professor do campo e as TIC, depende da importância dada às TIC na estrutura curricular do curso. Portanto, essa relação do professor com as TIC varia de lugar para lugar, dependendo do contexto. No caso da UFBA, como já pudemos perceber, investe-se na familiarização, na imersão do professor campesino nos ambientes digitais.

Nos nossos estudos, podemos constatar a realidade de que o professor campesino não tem acesso às TIC em casa, nem na comunidade, nem na escola onde trabalha; portanto, nessa perspectiva, cabe à universidade promover esse acesso com qualidade de uso aos professores campesinos em formação. No Unicentro, por exemplo, como nos diz a coordenadora do curso, Prof<sup>a</sup> Marlene Sapele, eles só possuem um computador para uma turma de 60 alunos. Neste caso, eles precisam revezar o acesso dos alunos entre os intervalos da aula, dando preferência a quem precisa pesquisar. Inclusive, nesta universidade, eles enfrentam sérias dificuldades no processo de estruturação do curso. Essa situação, de acordo com a coordenadora, resulta do fato de que todo ano eles precisam se empenhar em fazer documentos para concorrer ao recebimento de verba, o que significa dizer que há períodos em que eles não recebem verba. Então, o que eles fazem para manter o curso?

Recorrem à reserva da universidade, pois a verba cedida pelo MEC para estruturação do curso nesta universidade é insuficiente.

Entendemos que vivenciar a cultura digital é muito mais do que apenas utilizar o computador para fazer pesquisa, pois isso se caracteriza como uma utilização instrumental e limitada das possibilidades de uso das TIC (BONILLA, 2010). Isso é válido tanto para o professor quanto para o jovem do campo. O 'estar conectado' no contexto campestre, enquanto prática simbólica, habilita sua identidade de jovem - campestre – conectado, posiciona-o como construtor de uma nova sociabilidade e uma nova relação com espaço e o tempo, diferente daqueles que não participam (BUZATO, 2007).

É importante pensar a formação do professor campestre, construindo políticas públicas para inserção digital desses sujeitos, assim como também de todo contexto educacional campestre, tendo em vista que este é um direito de todo cidadão brasileiro. Sendo assim, a questão central é pensar uma formação que esteja em sintonia com a dinâmica e o movimento do campo e o mundo social atual. Nesse sentido, sabemos que 60 ou 68 horas de atividades envolvendo as tecnologias não são suficientes para atender a demanda social; é necessário se pensar para além de disciplinas específicas, em atividades continuadas ao longo do processo, via oficinas, palestras, monitorias, atividades interdisciplinares, em que se evidencie uma preocupação dos grupos de formadores com essa área, dando relevância a ela nos processos de formação dos professores do campo.

### **CURRÍCULO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO CAMPO E A CULTURA DIGITAL**

O terreno contemporâneo tem sido fértil no campo das análises e discussões sobre formação docente e, quando diz respeito à formação do professor campestre, essas discussões ganham novas dimensões, porque entramos no âmago da questão e no que ele tem de mais atual. No contexto contemporâneo passamos por um processo de transição, em que a sociedade ganha novas

configurações nas relações políticas, sócias e culturais advindas de uma nova era, a era digital (LEMOS, LÉVY, 2010).

Nesse processo, as esferas públicas governamentais juntamente com as IES, precisam pensar na formação do professor - aluno campestino - numa perspectiva cidadã; sabemos que esse é um desafio. Alguns questionamentos fundamentais dessa reflexão podem ser: que tipo de formação será oferecida aos alunos que já atuam como docentes na zona campestina? Será que se pretende formar professores campestinos autônomos, sujeitos e donos de sua própria história, capazes de atuar de forma crítica e ativa em seu próprio contexto campestino, de maneira a transformá-lo, utilizando para tanto as tecnologias digitais de informação e comunicação? Qual é a importância da inserção da cultura digital no processo de formação do professor campestino? Como professores do campo vêm interagindo na esfera pública digital em seu processo de formação? O que de fato se pretende dentro dessa perspectiva?

Antes de tudo, tomaremos a definição de currículo trazida por Leiro (2010, p.27) na qual afirma que, o currículo:

[...] é um artefato sociocultural que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competência e valores visando uma 'dada' formação configurada por processos e construções construídos na relação com o conhecimento eleito como educativo. (MACEDO, apud, LEIRO, 2010 p.27)

Nessa perspectiva, o currículo é tido como qualquer artefato educacional, isto é, como algo produzido pelo homem; nesse sentido ele é ideológico, o que significa dizer que ele se vincula à formação ética, política, estética e cultural, nem sempre explícitas, também assumindo um papel nem sempre coerente (no circuito dos dilemas e ambivalências), nem sempre absoluta (no campo das derivações e transgressões) ou ainda nem sempre sólida (no que diz respeito a vazamentos e brechas) (MACEDO, apud LEIRO, 2010). Estas são algumas das dimensões, talvez as principais, dentro da esfera da construção social que abrangem o currículo, portanto o tomamos como “produto das relações e das



dinâmicas interativas, vivendo e instituindo poderes”( MACEDO, apud, LEIRO, 2010,p.28).

Portanto, como construção social, o currículo parte da ideia da realidade tal como se mostra, e que também é fruto de uma construção social – histórica. Nesse sentido, ao se pensar em currículo inicial na formação de professores camponeses é importante refletir sobre os seus processos auto-formativos, suas vivências, “sua história pessoal e coletiva, articulando saberes formais aos saberes da realidade que os circunda, esse deve ser um desafio e um compromisso das instituições formativas” (LIMA, 2010, p.127).

Sendo assim, deve-se promover políticas públicas para tão urgentes demandas e que procurem responder a inquietações do tipo: o objetivo proposto pelo estado é emancipar o professor rural, ou conservá-lo nas estruturas classistas sociais? Que tipo de política se encontra nos editais do Ministério da Educação (MEC) quando não se citam ou nem sequer propõem uma busca por inclusão digital no currículo de formação inicial do professor camponês? Será que com estas políticas ao invés de uma emancipação, não se está provocando uma conservação dos velhos estereótipos e estigmas?

A imagem da educação do campo precisa ser reconstruída com olhares menos negativos; a tecnologia digital no currículo de formação inicial de professores do campo não deve ser vista como uma zona de suplências ou assistencialismos. Essa é uma dívida histórica que temos para com os sujeitos do campo e é nessa perspectiva que devemos pensar sobre políticas públicas para a inserção do professor do campo na cultura digital.

## **A EDUCAÇÃO BÁSICA CAMPESINA**

Na educação básica camponesa, de acordo com os dados obtidos a partir das pesquisas em referenciais teóricos e entrevistas com coordenadoras do Procampo, o quadro que encontramos é: insuficiência e precariedade nas

instalações físicas na maioria das escolas; dificuldade de acesso às escolas por parte dos professores; falta de professores habilitados e efetivados para trabalhar nas especificidades de escolas multisseriadas; falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural; currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento; baixo desempenho dos alunos; elevadas taxas de distorção idade-série; baixo salário e sobrecarga de trabalho dos professores.

Além das fragilidades descritas anteriormente, com relação ao acesso às tecnologias, algumas das escolas do campo evidenciam a problemática de possuírem computadores com conexão, porém, sem laboratório, computadores ficam empilhados no canto; outras escolas não tem laboratório, não tem computador, nem luz elétrica. E há escolas, onde chegou computador, porém não há internet, e os professores se encontram sem formação adequada para trabalhar as potencialidades das TIC imbricadas nos processos educativos, ficando apenas na perspectiva do uso instrumental. Em sua grande maioria, são escolas públicas, municipais ou estaduais, como nos informa a Prof<sup>a</sup> Beatriz Hanff, coordenadora do Procampo da UFSC.

De acordo com o CGI.br (2009), enquanto nas regiões urbanas as crianças acessam internet em suas casas de maneira independente, o que contabiliza 54% em casa-e somente 27% na escola, na zona rural, a escola representa o principal local de uso do computador e internet. No contexto rural 50% dos acessos acontecem na escola, e, logo em seguida, vem as residências com 35%. Embora haja desigualdade de acesso às tecnologias digitais, é preciso pensar quais são os métodos a serem trabalhados no contexto de uso das tecnologias digitais na educação escolar campesina.

O campo vem sendo excluído dos processos de avanço, no que se refere ao reconhecimento e garantia do direito à educação básica de qualidade, apresentando políticas públicas insuficientes e inadequadas a sua realidade, ficando em desvantagem em relação à cidade e sendo estabelecido sobre esse espaço uma série de estereótipos. É necessário vencer essa dicotomia existente.

As escolas básicas do campo precisam ser protagonistas ao elaborar o seu currículo e isso vai além de apenas fazer um transplante curricular da cidade para o campo, numa perspectiva urbanocêntrica. Fato é que o modelo curricular seriado da cidade não tem dado certo no campo, sob vários aspectos, dentre os quais destacamos como resultado: distorções idade-série, evasões escolares, repetências etc. Na perspectiva rural de educação, pensa-se em implantar modelos seriados em escolas do campo. Trazer este modelo de insucesso urbano para o campo seria uma total desconsideração com os sujeitos do campo. No caso do modelo de educação básica do campo ser multisseriado, tem que se trabalhar na mesma perspectiva. É preciso promover políticas públicas que se adequem a essa realidade, que valorize essa diversidade. Inclusive com relação aos conteúdos escolares. Arroyo (2009, p. 82) afirma que “o currículo das escolas básicas do campo não pode reproduzir o conjunto de saberes inúteis que estamos agora retirando da própria escola da cidade”.

Sendo assim, a escola básica do campo gerenciará os saberes que preparam para o trabalho, preparam para emancipação, os saberes que preparam para a realização pessoal. Dessa forma, esses saberes devem estar vinculados às matrizes culturais do movimento social que o sujeito do campo recria (ARROYO, 2009).

Portanto, “o movimento social do campo mostra como incomoda pelo que traz de avançado, de dinâmico” (ARROYO, 2009 p.81). Há uma revolução no campo, nós não podemos restringir o nosso olhar apenas para os nossos próprios interesses individualistas, consumistas e demais contravalores que degradam a sociedade em que vivemos (ARRROYO, CALDART, MOLINA. 2009). Os programas do governo federal, principalmente os voltados para a formação de professores, precisam enxergar as especificidades dos sujeitos do campo. Nessa perspectiva, se faz necessário discutir a formação dos professores que trabalham nas escolas do campo, bem como a inserção dos mesmos na cultura digital.

#### 4. Discussão

---

Por meio da pesquisa realizada, foi possível evidenciar uma incorporação difusa das tecnologias nos processos de formação dos professores do campo e, nesse percurso buscamos aprofundar a análise das diretrizes e formas de operacionalização do Procampo no que diz respeito ao acesso e uso das tecnologias digitais nos processos formativos. A partir dessa análise, buscamos apontar os limites e potencialidades das dinâmicas para inserção na cultura digital.

Sabemos que campo e cidade são espaços diferentes e essas contradições são expressas no ponto de vista sociocultural, econômico e histórico. Sendo assim, defender políticas públicas voltadas à população campesina é levar em consideração as especificidades deste espaço de vivência e quebrar a hegemonia de modelos urbanocêntricos que pressupõem uma superioridade da cidade sobre o campo. Então, na continuidade da mudança, os espaços são transformados e se transformam. Logo, é necessário superar a postura que pretende dicotomizar arbitrariamente o campo e a cidade, procurando evitar que se estabeleça sobre o campo uma série de estereótipos e preconceitos.

É importante perceber o campo e a cidade como um par dialético, e analisar de maneira dialética o campo e a cidade estimula-nos a observar com atenção as múltiplas formas de relações que se estabelecem entre esses espaços, bem como entre o mundo e a vida urbana e o mundo e a vida rural (SPOSITO, WHITACKER, 2010). Por isso, romper com o processo de discriminação para com o campo e fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no mesmo está associada com a produção da vida, do conhecimento, da cultura e aponta ações para a escola e para professores deste espaço campesino.

Nesse sentido, em se tratando de políticas públicas que busque promover a qualidade da educação campesina, é necessário levar em consideração a realidade em que o povo está inserido, tendo em foco que a educação do

campo se difere de educação rural. A educação do campo é aquela pensada a partir da realidade, da cultura e dos saberes do campo e surge a partir dos movimentos sociais camponeses. Enquanto que a educação rural valoriza ideias de uma cultura urbana em detrimento da realidade cultural camponesa.

Considerar as especificidades do povo camponês é olhar a diversidade cultural que permeia o campo, percebendo a heterogeneidade e ecleticidade dos sujeitos que compõem a população camponesa, dentre eles estão: quilombolas, índios, descendentes de imigrantes, pescadores, trabalhadores rurais, populações ribeirinhas, boiadeiros, agricultores, MST, entre outros. Nessa ampla categoria social (povo camponês), cada grupo possui sua história e seu momento formativo. Sendo assim, é necessário garantir atendimento diferenciado às diversidades.

O conflito dos povos do campo não se restringe aos dias de hoje. A luta de resistência pelo reconhecimento e autonomia da população camponesa sempre esteve presente na história do Brasil.

Por todo movimento de luta camponesa na construção do Brasil, não podemos olhar o povo camponês como algo à parte da sociedade brasileira, nem enxergar muito miopemente o campo como o lugar do atraso, inclusive através de expressões pejorativas, tais quais: tabaréu, roceiro, etc, que no dicionário trazem sentido tanto valorativo quanto depreciativos. Classificando os sujeitos do campo como preguiçosos, ingênuos e incapazes. (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2009).

Em vista disso, é necessário se pensar em políticas públicas voltadas para a educação, que acolham a população do campo, não num sentido de política compensatória, mas que estejam no campo do direito do sujeito camponês. Igualmente, conceber as políticas públicas de educação que se articulem ao conjunto de políticas públicas que visem à garantia do conjunto dos direitos sociais e humanos do povo brasileiro que vive no e do campo, tais quais os ideais defendidos pelo movimento “*Por uma Educação do Campo na II conferência em Luziânia/GO agosto de 2004*”.

Nesse sentido, ressaltamos a importância de se pensar na formação dos professores camponeses que trabalham num sistema de grande rotatividade e estão despreparados (VENDRAMINE, 2004). De acordo o portal do MEC, o cálculo preliminar mostra que 78 mil professores das zonas rurais têm apenas o ensino médio. Esse quadro social pode ser modificado a partir de políticas governamentais, tais como o Procampo, que procuram reduzir as desigualdades sociais existentes entre o campo e a cidade através da formação do professor em nível superior.

Por isso, levantamos a questão de que, aliados às políticas de formação do professor, haja também políticas que promovam a inserção do mesmo na cultura digital. Em vista de ser uma necessidade que surge no contexto social contemporâneo, onde as TIC modificam as relações sociais, as formas de pensar e de produzir conhecimento e cultura não podem ser negligenciadas no processo formativo de professores do campo. Essa luta é no campo das políticas públicas porque esta é uma maneira de se universalizar à população do campo o acesso às tecnologias digitais, na formação do professor camponês no âmbito do programa do governo federal: o Procampo.

## 5. Referências bibliográficas

---

ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Saete; MOLINA, Mônica Castagana. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 4ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. **Educação e Pesquisa**, Dez 2003, vol.29, no.2, p.271-286.

BONILLA, Maria Helena. Políticas públicas para inclusão digital nas escolas. **Motrivivência**, UFSC, v.34, p. 40 - 60, 2010. Disponível em : <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17135>>.

BONILLA, Maria Helena S.; PRETTO, Nelson De Luca (org.). **Inclusão Digital: polêmica contemporânea**. Salvador: Edufba, 2011.

BUZATO, Marcelo. Entre a fronteira e a periferia: Linguagem e letramento na inclusão digital. 2007. 285f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CANARIO, Rui. A escola no mundo rural: contribuições para a construção de objecto de estudo. **Educação, Sociedade & Culturas** , Lisboa, n. 14, 2000, pp. 121–139.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.p: 07-69.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

LEIRO, Augusto Cesar Rios Leiro; SOUZA, Elizeu Clementino de.(orgs.). **Educação básica e trabalho docente**: políticas e práticas de formação. Salvador: EDUFBA, 2010.

LEMOS, André. **Cibercultura como território recombinante**. Disponível em: <<http://abciber.org/publicacoes/livro1/textos/cibercultura-como-territorio-recombinante1/>> Acesso em:17/06/2012

LEMOS, André; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet**: em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010.

LIMA, Rita de Cássia Brêda M. Formação inicial de professores rurais – rememorando histórias de leitura na perspectiva da auto formação. LEIRO, Augusto Cesar Rios Leiro; SOUZA, Elizeu Clementino de.(orgs.). **Educação básica e trabalho docente**: políticas e práticas de formação. Salvador: EDUFBA, 2010.p.123- 136.

LORENZONI, Ionice. **Professores de Escola Rurais fazem licenciatura no Pará**. MEC, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15767:professores-de-escolas-rurais-fazem-licenciatura-no-para&catid=208&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15767:professores-de-escolas-rurais-fazem-licenciatura-no-para&catid=208&Itemid=86)> Acesso em: 1/08/2012

\_\_\_\_\_. **Cursos tem etapa em sala de aula e prática na comunidade** Segunda feira 26 de julho de 2010 – 15: 12. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15705:cursos-tem-etapas-em-sala-de-aula-e-pratica-na-comunidade&catid=208&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15705:cursos-tem-etapas-em-sala-de-aula-e-pratica-na-comunidade&catid=208&Itemid=86)> Acesso em: 11/08/2012

\_\_\_\_\_. **Educadores para escolas do campo.** MEC, 2008

Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=9895&catid=202](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9895&catid=202)> Acesso em: 1º/08/2012.

LUEDEMANN, Cecília. Experiência revolucionária e resistência das escolas do campo. **Educação o que fazer para tirar o Brasil do atraso.** São Paulo, Ano XV, n. 53, Jun. 2011. p. 25,

Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade . **Edital de Convocação Nº 9,** 29 de abril de 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital\\_procampo\\_20092.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital_procampo_20092.pdf)> Acesso em: 1º/08/2012

\_\_\_\_\_. **Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo).** Brasília, DF, 2012.

Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12394:programa-de-apoio-a-formacao-superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo-1&catid=320:procampo&Itemid=679](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12394:programa-de-apoio-a-formacao-superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo-1&catid=320:procampo&Itemid=679)> Acesso em: 1º/8/2012.

\_\_\_\_\_. **Edital nº 2, de 23 de abril de 2008.** Chamada pública para seleção de projetos de instituições públicas De ensino superior para o Procampo

Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital\\_procampo.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_procampo.pdf)> Acesso em: 19/08/2012

\_\_\_\_\_. **Procampo.** Brasília, DF 2010. Disponível: em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=6463&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6463&Itemid=)> isto não é link Acesso em: 1º/08/2012 .

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire S. Azevedo de.(org.). **Por uma educação do campo:** contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma educação do Campo, 2004. Vol.05

PRETTO, N. L. . Políticas públicas educacionais no mundo contemporâneo. **Liinc em Revista,** UFRJ, v. 2, n. 1, 2006.



SANTOS, Rogério Santanna dos. **Plano nacional poderá levar banda larga a 88% da população brasileira.** Comitê Gestor de Inclusão Digital. Disponível em:  
<<http://www.cgi.br/publicacoes/artigos/artigo65.htm> > acesso em: 31 de julho de 2012

SPOSITO, Maria Encarnação B., WHITATCKER Artur Magon. (org.). **Cidade e campo:** relações e contradições entre urbano e rural . 2<sup>a</sup> .ed. São Paulo : Expressão Popular, 2010.

VENDRAMINI, Célia Regina A escola diante do multifacetado espaço rural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, jan./jun. 2004, p. 145-165.

## ***Relatório Final – Parte II***

### **1. Atividades realizadas no período**

Levantamento e coleta de documentos relacionados ao PROCAMPO

Alimentação do banco de dados do GEC

Leituras e estudos dos documentos coletados e de bibliografia sobre os temas em foco

Seleção dos sujeitos a serem entrevistados

Elaboração dos roteiros de entrevistas semi-estruturadas

Realização das entrevistas com os sujeitos selecionados

Participação em eventos

Relatório parcial de pesquisa (elaboração, revisão e apresentação)

Análise dos dados coletados, à luz do referencial teórico selecionado

Produção de artigo sobre o tema

Monitoria nas aulas da disciplina Educação e Tecnologia EDC – 287 ministrada pela Profª Maria Helena Silveira Bonilla

Relatório final da pesquisa (elaboração, revisão e apresentação)

Em conclusão da produção de artigo com o título: “A inserção das tecnologias digitais nos processos formativos dos professores do campo: Procampo e Escola Ativa” (não estará em anexo, visto o mesmo estar em conclusão de elaboração)

---

## 2. Participação em reuniões científicas e publicações

---

**II Seminário de Educação do Campo e Contemporaneidade**, promovido pelo Grupo de Pesquisa Educação do Campo e Contemporaneidade, co-organização com o Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade-PPGEduC, realizado nos dias 22, 23 e 24 de setembro de 2011, com carga horária de 20 horas. na UNEB – Universidade do Estado da Bahia

**Seminário sobre Racismo Científico**, envolvendo a palestra História do Racismo Científico e a Compreensão Crítica das Relações Ciência, Tecnologia e Sociedade, no dia 21 de setembro de 2011, na Faculdade de Educação – UFBA, com carga horária de 4 horas.

**II Encontro de Leitura e Escrita do GELING – Janela da alma: o que dizem teus olhos (II ELEGE)**, promovido pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Língua da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, realizado de 28.09 a 01.10.2011, com carga horária de 25 horas.

**V Jornada Pedagógica e Cultural de Educação Popular e Emancipação Humana**, nos dias 7, 8 e 9 de novembro de 2011, na Faculdade de Educação-UFBA, com carga horária de 4 horas.

**Ciranda Reflexiva: “Medicalização na Educação Infantil”**, Promovido pelo Grupo Gestor do Fórum Baiano de Educação Infantil(FBEI), no dia 30 de Março

de 2012, na Faculdade de Educação – UFBA, com carga horária de 3 horas.

## ANEXO

### Roteiro de entrevista Procampo

1. Como foi processo de mobilização para implantação do Procampo na universidade?
2. Já é um curso regular ou ainda está na fase piloto do projeto?
3. Como foi o processo de elaboração da proposta curricular do curso de Licenciatura em Educação do Campo?
4. Esse material está disponível na rede?
5. Houve a preocupação de inserção das TIC no currículo do curso?
6. Em caso afirmativo, como elas aparecem - de maneira inter ou transdisciplinar, ou como disciplina? Quais as bases que fundamentam esta opção? Qual a concepção de tecnologia que fundamenta a sua inserção na proposta curricular?
7. Em caso negativo, quais os motivos dessa não inserção? Há algum trabalho de mobilização por parte da direção para que os estudantes do campo tenham acesso com qualidade às TIC? De que forma isto está ocorrendo?
8. Há algum projeto que busque dar continuidade à formação do estudante em Educação e TIC, tanto do ponto de vista teórico como prático?( Essa pergunta será realizada caso haja TIC no currículo)
9. Como vem ocorrendo o processo de articulação do curso de Licenciatura em Educação do Campo com a comunidade externa? Há uma mobilização estudantil para que a comunidade campestre tenha acesso às TIC?
10. Como a coordenação do curso vê a questão das políticas dos editais? Há alguma demanda pensando tecnologia digital na educação do campo?