



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



Científica

PIBIC

Relatório Final
Bolsistas PIBIC

Título do Plano de Trabalho do Bolsista	Tecnologias digitais e formação de professores do campo no âmbito do Programa Escola Ativa
Título do Projeto do Orientador	A inserção das tecnologias digitais nos processos de formação de professores do campo
Nome do Aluno	Jaqueline de Jesus dos Santos
Nome do Orientador	Maria Helena Silveira Bonilla
Grupo de Pesquisa (opcional)	Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias(GEC)
Palavras Chave (até 3)	Formação de professores do campo, tecnologias digitais, políticas públicas
Período de Vigência	Abril de 2012 a Julho de 2012

Resumo

No contexto atual, presenciamos várias iniciativas de políticas públicas apresentadas pelo governo federal voltadas para educação do campo, contudo poucas são as iniciativas que incluem as tecnologias digitais nos processos formativos, principalmente vinculados à formação inicial e continuada de professores do campo. Nesse contexto, esta pesquisa, intitulada “A inserção das tecnologias digitais nos processos de formação de professores do campo”, buscou compreender as diretrizes e formas de operacionalização dos Programas propostos pelo MEC para formação inicial e continuada dos professores do campo, no que diz respeito ao acesso e uso das tecnologias digitais nos processos formativos, sendo este relatório responsável pela análise do Programa Escola Ativa. Utilizamos como metodologia o levantamento e coleta de documentos via Internet, no site do MEC, produzidos no âmbito do programa e entrevistas com pesquisadores e coordenadores do Programa. Analisamos que o Programa Escola Ativa, tem um grande potencial para inserção das tecnologias digitais nos processos formativos dos professores do campo, porém necessita de uma articulação entre as políticas públicas, além disso a perspectiva de inclusão digital presente no programa não contribui para plena vivência da cultura digital desses sujeitos, consiste numa perspectiva instrumental, o que não possibilita que estes, se tornem autores e co-autores de informação, conhecimento e culturas.

1. Introdução

A sociedade da Informação, de um modo geral, caracterizada pela inserção das tecnologias digitais, no contexto social, é marcada pela velocidade das transformações, mudanças culturais, sociais, políticas e econômicas e pelas, novas formas nas relações com o saber, e nas relações entre os sujeitos. Entretanto, no que se refere ao campo brasileiro, ainda apresenta problemas como: infraestrutura inadequada, dificuldade de acesso dos alunos e professores às escolas, falta de professores, currículos elaborados com uma visão urbana de educação, desvinculados da cultura dos sujeitos do campo.

No que diz respeito ao perfil socioeconômico da população rural, os indicadores mostram que é grande a desigualdade existente entre a zona rural e urbana. Em 2004, cerca de 30,8 milhões de cidadãos brasileiros viviam no campo em franca desvantagem social. Apenas 6,6% da população rural economicamente ativa apresentava rendimento real médio acima de 3 salários mínimos. Na zona urbana, nessa mesma faixa de renda, concentrava-se 24,2% da população (INEP/MEC, 2007, p. 13) .

Outro indicador socioeconômico é a posse e uso das tecnologias de informação e comunicação, também chamadas tecnologias digitais. A pesquisa sobre o *Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil – TIC Domicílios e TIC Empresas*, realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil , na edição de 2011, mostra que em 2010, 31% dos domicílios urbanos estavam conectados a internet e apenas 6% dos lares rurais possuíam conexão. Em 2011, esses índices passaram para 43% e 10% respectivamente. A mesma desigualdade é mantida para acesso a outras tecnologias. Na zona rural 10% da população tem acesso a telefone fixo e 69% a telefone móvel, enquanto na zona urbana os percentuais são de 42% e 91% respectivamente. (CGI.br, 2011¹)

A formação de professores, em nível superior, também tem se apresentado como uma situação problemática no Brasil, de acordo com o Estudo Nacional

¹ CGI.br. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil: TIC Domicílios e TIC Empresas 2011**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2012.

sobre Educação Rural (2010), 34% dos professores do campo declararam não possuir ensino superior, sendo que a grande maioria desses professores enfrentam sobrecarga de trabalho, dificuldades de acesso às escolas e às instituições de ensino superior, salários baixos. Essa pesquisa aponta que 66% dos professores possuem rendimentos inferiores a dois salários mínimos. Frente a esse mapeamento que evidencia alguns problemas a ser encarado para inserção das tecnologias digitais nos processos de formação dos professores do campo, buscamos com o projeto de pesquisa “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 e formas de operacionalização dos Programas propostos pelo MEC para formação inicial e continuada dos professores do campo, no que diz respeito ao acesso e uso das tecnologias digitais nos processos formativos. A pesquisa foi dividida em um programa por bolsista, cabendo a este relatório as pesquisas relacionadas ao Programa Escola Ativa.

Dessa forma, buscamos intensificar os estudos a respeito da formação de professores do campo, políticas públicas e tecnologias digitais e compreender as diretrizes e as formas de operacionalização do Programa Escola Ativa a fim de compreender os limites e potencialidades da incorporação das tecnologias digitais nos processos de formação de professores do campo, no âmbito do Programa.

Vale salientar, como de suma importância, minha inserção no GEC, que possibilitou a interação com outros pesquisadores, além de trazer várias contribuições para minha formação acadêmica, no que diz respeito ao ato de pesquisar, de fazer coleta de dados, seleção de materiais para a pesquisa, o que contribui na construção de trabalhos acadêmicos e no exercício da escrita, assim como na análise dos dados, que se constitui um processo complexo necessário em toda pesquisa.

As orientações, e participação em discussões, apresentação de trabalhos no grupo permitiu a maturação das minhas ideias e compreensão da função de

uma bolsa de iniciação científica, que servirá de base para construção da minha monografia e outros trabalhos acadêmicos.

Além dessas colaborações acima citadas, outros objetivos foram estabelecidos no plano de trabalho, a fim de orientar as ações, percursos, de forma a alcançar os objetivos propostos na pesquisa, entre os quais destaco: identificação e discussão dos principais conceitos que fundamentam a pesquisa, análise dos dados coletados, realização de entrevistas, alimentar o banco de dados do grupo de pesquisa com o registro das atividades realizadas no período.

2. Materiais e métodos

Para atender aos objetivos propostos e compreender os limites e potencialidades das tecnologias digitais no âmbito do Programa Escola Ativa foram feitos levantamento e coleta de documentos relacionados ao Programa, via Internet, no site do MEC, diálogo com pesquisadores e coordenadores do Programa.

Materiais coletados:

- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Escola Ativa. Projeto base**. Brasília: SECAD/MEC, 2008. Disponível em: [http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&sqi=2&ved=0CFUQFjAE&url=http%3A%2F%2Frede.educampo.ufsc.br%2Fmod%2Ffile%2Fdownload.php%3Ffile_guid%3D1361&ei=jXegT8nPDaP40gHgptSXAg&usq=AFQjCNEZxbm_3ZpPTGPRv4E4eEys9vvG4w&sig2=IVfPuXRY0VLJGIqQzEJTYQ\]](http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&sqi=2&ved=0CFUQFjAE&url=http%3A%2F%2Frede.educampo.ufsc.br%2Fmod%2Ffile%2Fdownload.php%3Ffile_guid%3D1361&ei=jXegT8nPDaP40gHgptSXAg&usq=AFQjCNEZxbm_3ZpPTGPRv4E4eEys9vvG4w&sig2=IVfPuXRY0VLJGIqQzEJTYQ)
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Escola Ativa. Orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores**. Brasília: SECAD/MEC, 2009. Disponível em: portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012117.pdf
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Formação do Módulo VI - Tecnologias na Educação no Campo**". Brasília: SECAD/MEC, 2010. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/53528552/Material-de-Apoio-Formacao-Modulo-VI-ESCOLA-ATIVA-MEC>

Foram realizadas entrevista com as pesquisadoras: Celi Nelza Zulke Taffarel - Coordenadora da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal da Bahia e a pesquisadora Olgalice Santos Suzarte de Jesus - Coordenadora da Educação do Campo da Secretaria de Educação da Bahia, coordena entre outros programas o Escola Ativa no estado da Bahia.

Após coleta e seleção dos materiais da pesquisa, foram elaboradas entrevistas semi-estruturadas, construída pela bolsista, com auxílio da orientadora.

As entrevistas foram realizadas presencialmente, gravadas em áudio, transcritas e então organizadas por categorias, as quais possibilitaram a realização das análises que ofereceram subsídios para compreensão dos dados levantados.

Vale ressaltar que, durante as atividades mencionadas, outras foram desenvolvidas, tais como: participação nas reuniões do grupo de pesquisa semanalmente e alimentação do banco de dados do GEC, com base na pesquisa disponível em:

www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/GEC/RelAtividadesJaqueline

3. Resultados

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 entre o campo e a cidade, oriunda de uma concepção urbanocêntrica de mundo que dissemina um entendimento de que o espaço urbano é superior ao campo, de que a cidade é o lugar do desenvolvimento, da tecnologia, enquanto o campo é entendido como lugar do atraso, da ignorância, da pobreza, de condições mínimas de sobrevivência.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, artigo 205, a educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; entretanto esse direito ainda não foi garantido efetivamente aos sujeitos que vivem do e no campo.

A partir da luta dos movimentos sociais, sindicatos em busca da efetivação desse direito garantido constitucionalmente, emerge a concepção de educação do campo que “nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo” (CALDART, 2008, p. 4). Segundo Camini

foi exatamente em 98, que surge essa ideia de educação do campo. O próprio movimento (MST) foi um dos que forjou bastante essa ideia da educação do campo, começando a produzir muitos materiais, a coleção, **Por uma educação do campo**, e logo veêm as diretrizes, as conferências, os seminários, que foram dando volume para esta ideia. (Isabela Camini, 2010²)

Percebemos que a partir da década de 90, para garantir o direito à educação aos sujeitos do e no campo, foram efetivados os primeiros debates, movimentos, conferências, para pensar a educação do campo. Em 1998, então, foi realizada a I Conferência Nacional “Por uma educação do campo”, e em 2002 houve a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Nesse contexto, a educação do campo, aqui entendida como direito dos povos do campo, busca uma educação que atenda as suas especificidades, que respeite a cultura o modo de ser e de fazer dessa população. Segundo Arroyo, “a educação do campo exige por si só uma visão mais alargada de educação das pessoas, à medida que pensa a lógica da vida no campo como totalidade em suas múltiplas e diversas dimensões”. (ARROYO, 2007, p. 32).

Os problemas que os sujeitos do campo vivenciam para assegurar o acesso à educação de qualidade nas classes multisseriadas³ estão diretamente relacionadas à falta ou ineficiência de políticas públicas. Segundo Taffarel (2012⁴) “está faltando infraestrutura no campo, biblioteca, água, esgoto,

² Em entrevista concedida à orientadora durante seu pós-doutorado realizado em 2010 na UFSC.

³ As classes multisseriadas são caracterizadas pela junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem, em uma mesma classe, geralmente submetida à responsabilidade de um professor.

⁴ Em entrevista concedida à esta pesquisa, realizada no dia 06 de junho de 2012, na UFBA.

saneamento básico, condições objetivas de trabalho”, principalmente, a infraestrutura das escolas do campo.

De acordo com o Panorama da Educação do Campo publicado pelo MEC em 2007, apenas 6,1% das escolas rurais de Ensino Fundamental possuem bibliotecas (são 48,2%, nas urbanas). A situação é ainda pior com os laboratórios de Ciências, presentes em apenas 0,7% das escolas rurais. Não há energia elétrica em 29% das escolas e faltam instalações de esgoto em 15%. (BRASIL, 2007).

O Estudo Nacional sobre Educação Rural (2010), mostra que as questões básicas de segurança e sanitárias, foram apontadas como inadequadas ou mesmo inexistentes; em 70% das escolas não há biblioteca, iluminação e ventilação fatores também avaliados nesta pesquisa, tendo como resultado 16% das salas de aula classificadas como não tendo iluminação e 10% como não arejadas; em relação ao material pedagógico, 38% das escolas pesquisadas não disponibilizam livros didáticos para todos os alunos.

Em relação ao acesso às tecnologias, o MEC distribuiu para as escolas multisseriadas que aderiram ao Programa Escola Ativa um Kit Tecnológico (5 computadores e 1 impressora). Segundo dados do Ministério da Educação de 2008 a 2010 foram entregues 14.032 Kits. As escolas multisseriadas receberam os computadores do Programa Nacional de Tecnologia Educacional- ProInfo Rural. Em 2011 tínhamos um total de 83.353 escolas no campo cadastrada no programa, sendo assim o número de Kits tecnológicos distribuídos é insuficiente, atende apenas 16% das escolas.

Esses dados evidenciam a necessidade de políticas públicas voltadas para as questões estruturais das escolas do campo, questões fundamentais para propiciar ambientes de aprendizagem dinâmicos, com vários materiais e condições adequadas de trabalho para os professores, e que possibilitem aos alunos explorar, produzir e socializar o conhecimento produzido, tanto para sociedade em geral, quanto para a sua comunidade.

A infraestrutura, a formação de professores, o acesso às tecnologias digitais, o contexto, são todos elementos que compõem o quadro da educação contemporânea, e precisam ser garantidos, para que possamos efetivamente

falar em qualidade da educação básica. Para tanto, é necessário a implementação de políticas públicas que garantam este direito, e que atendam aos interesses educacionais do campo e no campo. Segundo Arroyo, Caldart e Molina:

As políticas educacionais no Brasil padecem de uma indefinição de rumos. E as políticas para o campo ainda mais. A escola no meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços havidos nas duas últimas décadas no reconhecimento e garantia do direito à educação básica. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 10)

Entendemos que as políticas públicas devem ser construídas com e não para os sujeitos do campo, sendo necessário pesquisar e analisar os programas que devem se efetivar enquanto política pública. Nesse contexto buscamos compreender as diretrizes e as formas de operacionalização dos Programa Escola Ativa proposto pelo MEC. De acordo com o “Projeto Base” (BRASIL, 2008), o Programa Escola Ativa - PEA foi implementado no Brasil em 1997, num convênio com o Banco Mundial, com os objetivos de ampliar o acesso à educação básica no meio rural e melhorar a qualidade de ensino nas classes multisseriadas. Foi inspirado no Programa Escuela Nueva-PEN- um programa criado na Colômbia na década de 70, para atender as classes multisseriadas. O PEN passou a ser conhecido por técnicos de educação brasileiros, os dirigentes do Projeto Nordeste/MEC, após o convite do BM (Banco Mundial) para participarem de um curso da estratégia “Escuela Nueva-Escuela Activa” Percebemos que duas décadas depois, o programa brasileiro Escola Ativa surge num contexto diferente do programa colombiano, pois “O Programa colombiano desenvolveu-se e prosperou em uma região específica da Colômbia, a de cafeicultura, trata-se de uma região com grandes famílias de classe média rural, com experiência de trabalho familiar e médias propriedades. Serviu-se das bases do programa Escola Unitária e foi criado por professoras rurais” (GONÇALVES, 2009, p. 47).

O que difere da realidade brasileira, segundo o documento “Diretrizes para Implantação e Implementação da Estratégia Metodológica Escola Ativa”,

publicado pelo MEC/FNDE/FUNDESCOLA, em maio de 1996, foi que um grupo de técnicos da Direção-Geral do Projeto Nordeste (Projeto Educação Básica para o Nordeste), projeto do Ministério da Educação, e técnicos dos estados de Minas Gerais e Maranhão foram convidados pelo Banco Mundial a participarem na Colômbia, de um curso sobre a estratégia “Escuela Nueva-Escuela Activa” desenhada por um grupo de educadores colombianos. Surgiu daí a proposta de implantar essa metodologia em classes multisseriadas brasileiras. (Brasília, 2009, p. 12-14). Percebemos que diferente da realidade colombiana, não houve participação dos sujeitos do campo brasileiro, na elaboração dessa proposta.

Desde então, o programa cresce, financiado por sucessivas renovações de convênios do Ministério da Educação com o Banco Mundial; em 1997 com assistência técnica e financeira do Projeto Nordeste/MEC, em 1998 passou a fazer parte das ações do Programa FUNDESCOLA (Programa Fundo de Fortalecimento da Escola). A partir de 2007 ocorre a transferência do FNDE/FUNDESCOLA para a SECAD-MEC (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) e a sua gestão fica a cargo da Coordenação-Geral de Educação do Campo.

Em 2008 o PEA passa a ser disponibilizado para todos os municípios brasileiros na perspectiva de apoiar os sistemas estaduais e municipais na melhoria da educação nas escolas multisseriadas, fornecendo recursos pedagógicos e de gestão. Hoje, se constitui uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Os municípios aderiram ao programa por meio do Plano de Ação Articulada (PAR).

As estratégias metodológicas do Programa para as classes multisseriadas são: aprendizagem ativa, centrada no aluno e em sua realidade social; professor como facilitador e estimulador da aprendizagem; aprendizagem cooperativa; gestão participativa da escola; avaliação contínua e processual e promoção flexível. Para dar conta dessas estratégias, utiliza-se de trabalhos em grupo, ensino por meio de módulos e livros didáticos.

No que diz respeito à formação dos professores, segundo o projeto base, a responsabilidade deve ser compartilhada entre os entes federados. De acordo com a coordenadora da Bahia:

O Programa trazia como um dos objetivos a formação dos profissionais que atuavam nas classes multisseriadas. No início essa formação era feita diretamente com o professor, quando ele pertencia ao FUNDESCOLA. Depois que foi para estrutura do MEC, a Secretaria de Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI passou a ser através do multiplicador. E a gente percebe que essa formação pelo multiplicador não chegava como deveria aos professores. Então houve todo um processo de fragilidade na formação desses profissionais. (Olgalice Jesus, 2012⁵).

A formação dos professores multiplicadores ocorre em cada estado e no distrito federal, com carga horária de 240 horas, dividido em 6 módulos de 40 horas. Os módulos são divididos em: I Metodologia do PEA, II Alfabetização e Letramento, III Introdução à Educação do Campo, IV Práticas Pedagógicas em Educação do Campo, V Gestão Educacional no Campo, VI A tecnologia na Educação do Campo. Taffarel, analisando a proposta, questiona:

Que tipo de formação dos professores é essa? É neotecnicista, ênfase em técnicas, treinamento de professores para usar técnica, para chegar lá no campo usar aquelas técnicas sem levar em conta o projeto de formação humana que tem por trás, um projeto histórico de sociedade, uma concepção de formação humana. (Celi Taffarel, 2012).

Percebemos que apesar de considerar importante a formação desse profissional, esta formação pelo multiplicador não oferece subsídios suficientes aos professores que atuam nas classes multisseriadas, pois ocorre com cursos aligeirados, os módulos não dão conta da complexidade dos temas, as condições reais no momento da formação para os professores das escolas são inadequadas, como já foi evidenciado, além da perspectiva tecnicista na formação que não promove uma discussão com os professores, tornando-os consumidores de informações produzidas fora da escola.

Para tanto, compreendemos que essa lógica mercadológica será superada à medida que nas ações que envolvam a formação de professores, sejam

⁵ Em entrevista concedida à esta pesquisa realizada em 27 de junho de 2012, no Centro Administrativo da Bahia-CAB.

valorizadas a participação, cooperação e interação dos sujeitos envolvidos. Segundo Pretto (2006), ainda não atacamos um dos pontos mais críticos para a educação brasileira: a formação de professores. Não podemos continuar a pensar em políticas que busquem simplesmente treiná-los e, muito menos, certificá-los através de cursos de formação, normalmente aligeirados.

É necessário garantir aos professores do campo uma formação que atendam as suas necessidades, com currículo que vincule a formação ética, política, estética e cultural, de modo que estes ampliem o conhecimento, que possibilite a participação desses sujeitos, tornando-os produtores de conhecimento. Para tanto, tem que garantir o acesso pleno aos bens culturais produzidos pela humanidade, que tenha os seus direitos efetivados e condições adequadas de trabalho.

De acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 81), é necessário superar a visão de que a cultura do campo é estática, paralisante, e voltada para manutenção de formas e valores arcaicos. Consideramos que nos processos de formação de professores do campo, na sociedade contemporânea, deve estar presente a discussão sobre o papel das tecnologias e suas potencialidades nas práticas pedagógicas, para superar a lógica instrumental, que se limita a desenvolver algumas competências e possibilitar o contato com o computador, mas que não abordam questões epistemológicas, políticas, relacionadas às características das tecnologias e linguagens, ao contexto contemporâneo. (BONILLA, 2005, p. 200).

Percebemos que a inserção das tecnologias digitais no âmbito do programa se dá a partir do VI Módulo de formação dos professores intitulado “Tecnologias na Educação no Campo”. Refere-se a uma formação inicial para utilização das TIC no contexto da Escola Ativa, bem como uma iniciação à utilização de alguns recursos disponíveis nos computadores do Programa Nacional de Tecnologia Educacional-ProInfo, nos processos de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, o módulo é dividido em áreas do conhecimento: Alfabetização e Letramento Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Artes e Recreação e por fim um Guia de uso do BrOffice. Para cada área do conhecimento são apresentadas sugestões e orientações de atividades para utilização pedagógica dos recursos educacionais, seguindo a lógica dos Cadernos da Escola Ativa. Segundo Taffarel,

as tecnologias têm que ser questionadas, porque elas são também propriedade privada, tecnologia é um meio técnico de produção de algo. O que as tecnologias produzem? Produzem comunicação, informação etc. (Celi Taffarel, 2012)

A tecnologia não é neutra. Assim, da mesma maneira que a tecnologia pode aprisionar ela pode também libertar. Dependendo da forma como é arquitetada essa tecnologia, dependendo dos códigos, dos aplicativos, e protocolos utilizados, está se condicionando o uso dessa tecnologia. (BRANT, 2008, p. 71). Para tanto, faz-se necessário o uso de Recursos Educacionais Abertos-REA⁶, o que contrapõe a lógica da informação como mercadoria, e inviabiliza a possibilidade de sua apropriação comercial. A comunidade de software livre⁷ é talvez o exemplo mais evidente de uma apropriação social da tecnologia que a modifica e reinventa, adaptando-a a um modo de produção e buscando livrá-la do aprisionamento. (BRANT, 2008, p.71).

Essa forma de apropriação da tecnologia se configura como novas práticas de produção cultural, e “é justamente por isso que elas precisam ser compreendidas: para poderem ser discutidas e permanentemente questionadas, não em um exercício de negação, mas num exercício constante de olhar crítico (re) significativo. (BRANT, 2008, p.72). Nesse sentido concordamos com Taffarel que as tecnologias devem ser questionadas, porém discutidas nos processos formativos dos professores do campo. Para tanto torna-se necessário estimular uma apropriação criativa dessas

⁶ Os recursos educacionais abertos são materiais digitais oferecidos livre e abertamente para que educadores, estudantes e alunos autônomos possam usá-los para o ensino, aprendizagem e pesquisa.

⁷ É qualquer programa de computador cujo código-fonte deve ser disponibilizado para permitir o uso, a cópia e a redistribuição.

tecnologias, através de práticas colaborativas. Entretanto é necessário ultrapassar essa perspectiva instrumental, de apenas ensinar a usá-las numa lógica de “ferramentas”, ou numa perspectiva de mero acesso, pois “as TIC abrem oportunidade para criação de novos espaços de aprendizagem, colaborativos, interativos”. (BONILLA, 2005, p. 201).

As tecnologias precisam ser tomadas como estruturantes da formação dos professores do campo e não apenas instrumento, “como um elemento carregado de conteúdo, como representante de novas formas de pensar, sentir, e agir que vêm se constituindo-se na sociedade contemporânea, o que desloca o seu uso de uma racionalidade operativa para uma racionalidade complexa, aberta, polifônica”. (BONILLA, 2005, p. 208).

Analisamos que há uma concepção de que o PEA proporcionará inclusão digital via acesso aos computadores, como complemento às aulas. No entanto, entendemos que

a inclusão digital é, na nossa percepção, oportunizar que cada sujeito social possa, efetivamente, participar desse movimento, não sujeitando-se às práticas que o condicionam a mero consumidor, seja de informações, seja de bens, seja de cultura. (BONILLA, 2010, p. 57).

Nesse perspectiva, sabemos que o acesso é importante, mas não suficiente, é necessário que os professores do campo e os alunos, além de saberem usar e manejar, aprendam a buscar, participar, produzir conhecimentos, para que assim possam ser autores e co-autores, participantes das dinâmicas sociais, políticas, culturais em todos seus aspectos. Por isso, nessa construção, faz-se fundamental se pensar em formação inicial e continuada do professor, em currículo escolar, em estrutura física da escola, e principalmente nas tecnologias como estruturante nesse processo, ou seja, que os professores se apropriem das TIC, compreendendo suas características e potencialidades, que as constituam integrantes das novas formas de relações com o saber, e nas relações entre os sujeitos, para que assim esses sujeitos possam vivenciar plenamente a cultura digital.

No que se refere à formação continuada dos professores, segundo o VI Módulo de formação, “os educadores que se interessarem poderão se inscrever para os cursos que já são oferecidos nos estados, pelo Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional-ProInfo Integrado”.

Percebemos que a formação continuada desses professores fica sendo de responsabilidade dos Núcleos de Tecnologia Educacional-NTE. De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002, p. 41), a formação dos professores do campo deverá seguir alguns princípios a fim de promover o seu aperfeiçoamento entre estes: proposta pedagógica que valorize, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e contribuições para a melhoria das condições de vida e fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Entendemos que é preciso compreender as peculiaridades desse espaço, suas especificidades e necessidades. Os cursos oferecidos pelos NTE não consideram a realidade do campo, as capacitações destinadas aos professores são executadas por multiplicadores. Segundo Torres⁸,

“Nos documentos relacionados ao programa [ProInfo] não fica claro a função do multiplicador; o que percebemos é um acúmulo de atividades sobre responsabilidade desses. As capacitações ocorrem com uma carga horária mínima, as atividades ficam desarticuladas, muitas são feitas a distância, sem levar em conta as especificidades de cada região.

Portanto, continua a perspectiva instrumental de formação com cursos aligeirados oferecidos pelos NTE. Dessa forma, esses processos formativos não abordam questões epistemológicas e políticas, relacionadas às tecnologias, desconsiderando a produção colaborativa, o compartilhamento de informação, conhecimento e culturas e, além disso, a maioria dos cursos

⁸ Segundo análise realizada por Tânia Renilda Santos Torres, no relatório final da pesquisa PIBIC intitulada Inclusão Digital nas escolas: políticas do MEC, no período de 2008-2009.

são realizados na modalidade a distância, e como a maioria da população do campo não tem acesso à internet, não tem como esses professores participarem destas formações.

Percebemos que as ações para a inserção das tecnologias digitais no PEA, não estão direcionadas à formação dos indivíduos para uma plena vivência na cultura digital, ativos e conscientes do seu processo de participação na sociedade. Faz-se necessário uma política pública de qualidade voltada para educação do campo, e isso se dará com articulação entre as políticas. Segundo Bonilla (2010),

as políticas públicas precisam estar integradas (políticas para conexão, infraestrutura, equipamentos, formação de professores), para que efetivamente possamos falar de inclusão digital nessas escolas, especialmente nas escolas rurais, considerando as carências enfrentadas por estas no Brasil. (BONILLA, 2010, p. 51).

Precisamos de programas que ofereçam subsídios às escolas do campo, para que atendam os desafios impostos pela sociedade contemporânea, o que implica proporcionar o acesso significativo às novas tecnologias, e a superação da visão tecnicista e instrumental.

Na tentativa de atender a esta demanda de uma política pública, no dia 20 de março de 2012, ocorreu o lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, o qual de acordo com o Ministério da Educação, vai oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para implementação da política de educação do campo. Aos professores serão oferecidos cursos de licenciatura para formação de professores e cursos de aperfeiçoamento. Na área rural, 46,8% dos professores não têm licenciatura. Serão estabelecidos 200 polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) para auxiliar na formação desses professores.

O Programa Escola Ativa passará a se chamar Escola da Terra. Entretanto segundo a coordenadora da Bahia “foi sinalizado o encerramento no ano

passado, estamos findando o primeiro semestre de 2012 e nada foi dito pelo MEC sobre a substituição”. (Olgalice Jesus, 2012). Sendo assim, as formações dos professores continuam ocorrendo no âmbito do Programa Escola Ativa.

4. Discussão

Através dessa pesquisa, foi possível analisar as diretrizes e formas de operacionalização, potencialidades e limites para inserção das tecnologias digitais nos processos formativos do Programa Escola Ativa.

Com base nessas análises, foi possível compreender que o PEA teve grande contribuição na formação de professores do campo no Brasil, dando visibilidade às classes multisseriadas. No que se refere à inserção das tecnologias digitais, a perspectiva de inclusão digital se constitui no acesso aos computadores, como complemento às aulas. No entanto, inclusão digital vai além do acesso, como formação desses sujeitos do campo, tornando-os capazes de produzir conhecimento e culturas, criar uma consciência crítica para suas dinâmicas sociais, o que representa novas formas de pensar, sentir, e agir.

O PEA, no que diz respeito à formação dos professores do campo, teve grande importância visto ser o primeiro programa governamental de formação continuada para os professores brasileiros de classe multisseriada, apesar de apresentar vários pontos problemáticos: não oferece subsídios suficientes para que esses sujeitos participem da construção do conhecimento; a formação dos professores consiste na formação dos professores multiplicadores (técnicos do município), que devem replicar os cursos e para os professores das escolas multisseriadas, consistindo, portanto numa reprodução dos conteúdos, o que não possibilita que estes sujeitos se tornem autores e co-autores de informação, conhecimento e culturas.

Ressaltamos como necessária uma articulação entre as políticas públicas para garantir condições básicas de funcionamento das escolas, um direito já garantido consitucionalmente, mas que ainda precisa ser efetivado na realidade das escolas do campo. É necessário que a formação dos professores do campo para utilização das TIC seja potencializadora do conhecimento e de aprendizagem dentro e fora do espaço escolar, o que amplia o acesso ao conhecimento e pode possibilitar transformações em nível individual e coletivo.

Dessa forma, é necessário superar a visão instrumental de uso pedagógico das tecnologias, e para tanto destacamos a importância da cultura digital na formação dos professores, o que significa possibilitar o acesso e uso das tecnologias digitais, mas além disso considerar as tecnologias como elemento estruturante dos processos educativos, possibilitando que estes, sejam produtores de informação, conhecimento e cultura e não apenas consumidores de informações.

Analisamos que, para haver inclusão digital nos processos formativos dos professores no âmbito do programa, faz-se necessário implementação de políticas públicas articuladas entre si. Além disso, é preciso uma participação efetiva dos sujeitos do campo, na construção da proposta formativa. As políticas públicas devem ser construídas com e não para os sujeitos do campo, pois o que há no cenário brasileiro é uma descontinuidade das políticas, por não conseguir atender as demandas das escolas do campo.

5. Referências bibliográficas (máximo 15)

ARROYO, Miguel. Movimentos Sociais e o Conhecimento: uma relação tensa. In: II Seminário Nacional MST e a Pesquisa. Cadernos do Iterra, Veranópolis RS. Ano VII- 14 nov.2007.

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

BONILLA, Maria Helena Silveira. Escola Aprendiz: para além da sociedade da informação. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

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 Silveira, HALMANN, Adriane Lizbehd. Formação de professores do campo e tecnologias digitais: articulações que apontam para outras dinâmicas pedagógicas e potencializam transformações da realidade. Inter-Ação, Goiânia, v. 36, n.1, p. 285-308, jan/jun. 2011.]

BRASIL, Ministério da Educação.Referenciais para uma Política Nacional de Educação do Campo: caderno de subsídios e diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. MEC/CEB,2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Panorama da Educação do Campo. Brasília: MEC/INEP,2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Escola Ativa. Projeto base. Brasília: SECAD/MEC, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Programa Escola Ativa. Orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores. Brasília: SECAD/MEC, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Políticas Públicas e Educação do Campo. Disponível em: https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:3Y9ep5sAEkcj:www.iicaforumdrs.org.br/iica2010/adm/adm/imagens/arquivos/marco_maia.pdf+&hl=pt-

BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEEShzaHkGFhVSAdaojcAngYA-45BVEYnIRfNsu-UGYDVYiTurEZmn3smgYUHxeldgfTK43f0jb7-ICuWhpUU9rcdWyhC7IAZe8uVxj4jW1leghQz3RNB0ClamIw9JMz_QXII GT1be&sig=AHIEtbQhE30_OdDyyJnp0KUKCZFGXJxNzw&pli=1

BRANT, João. O lugar da educação no confronto entre colaboração e competição. In: PRETTO, Nelson Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu (Orgs.). *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador: EDUFBA, 2008.

Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil. Estudo nacional sobre educação rural: caderno CNA/ Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil; Serviço Nacional de Aprendizagem Rural; Instituto CNA. Brasília: CNA, SENAR, Instituto CNA, 2010, 53 p.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana)- Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: www.lpp-buenosaires.net/ppfh/documentos/teses/programa.pdf.

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

Relatório Final – Parte II

1. Atividades realizadas no período

Levantamento e coleta de documentos relacionados ao programa Escola Ativa.

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 .

Tabulação das entrevistas.

Análise dos dados coletados, à luz do referencial teórico selecionado .

Elaboração do relatório final

2. Participação em reuniões científicas e publicações

Devido ter entrado no projeto como bolsista substituta, no período de abril de 2012 a julho de 2012, para atender aos objetivos da pesquisa, não foi possível participar de reuniões científicas. No que diz respeito à publicações, estamos em processo de construção de um artigo científico.

ANEXO I

Roteiro das Entrevistas

Qual a importância do Programa Escola Ativa para formação dos professores?

Como entra a questão das TIC no Programa Escola Ativa?

Quais condições das instituições que oferecem esta formação para professores do campo?

Quais as condições das escolas cadastradas no Programa Escola Ativa no que diz respeito à infraestrutura (prédio, saneamento básico, energia elétrica, biblioteca, laboratório, equipamentos)?

Houve o fim do Programa Escola Ativa?

Se sim, o que foi posto no lugar, para continuar o processo de formação continuada dos professores do campo?

Qual a configuração da formação continuada de professores do campo no novo programa, o Pronacampo?