

A inserção das tecnologias digitais nos processos formativos dos professores do campo: Procampo e Programa Escola Ativa

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 vinculadas à formação inicial e continuada de professores do campo. Em vista disso, este artigo aponta os limites e potencialidades da inserção das tecnologias digitais nos processos formativos dos professores do campo, nos programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação: Programa Escola Ativa e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, a partir da análise das diretrizes e formas de operacionalização dos programas. Os resultados demonstram que é necessário superar a visão instrumental de uso pedagógico das tecnologias, e destaca a importância da formação da cultura digital na formação dos professores, o que significa que além de possibilitar o acesso e uso das tecnologias digitais, deve-se considerar as mesmas como elemento estruturante dos processos educativos e sociais.

Palavras-chave: Formação de Professores do Campo. Tecnologias Digitais. Políticas Públicas. Procampo. Escola Ativa.

Jaqueline de Jesus dos Santos
Estudante de Pedagogia da
Universidade Federal da Bahia,
bolsista PIBIC 2011/2012
jaqueline.santos.gec@gmail.com

Adriana Jesus Santos
Aluna de Pedagogia da
Universidade Federal Bahia,
bolsista PIBIC 2011/2012
sja.vida@gmail.com

Maria Helena Silveira Bonilla
Professora do Departamento de
Educação II, da Faculdade de
Educação da UFBA
bonillabr@gmail.com

Introdução

Historicamente o campo vem sendo excluído dos processos de reconhecimento e garantia do direito à educação básica de qualidade, apresentando políticas públicas insuficientes ou inadequadas a sua realidade, ficando em desvantagem em relação à cidade, e estabelecendo-se sobre esse espaço uma série de estereótipos. A dicotomia existente entre o campo e a cidade, oriunda de uma concepção urbana de mundo, dissemina um entendimento de que o espaço urbano é superior ao campo, e 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.

Tal concepção fundamenta a pouca atenção que é dada ao campo, fazendo com que os cidadãos que residem e trabalham nesse contexto não sejam atendidos por políticas públicas que lhes garantam os direitos básicos de todo cidadão, tais como educação de qualidade e acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo

(1) 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.

2005, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e 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. (BRASIL, 2013) Entretanto, esse direito ainda não está plenamente efetivado aos sujeitos que vivem do e no campo.

Da luta dos movimentos sociais e sindicatos, em busca da efetivação desse direito, emergiu a concepção de educação do campo que, segundo Roseli Caldart (2008, p. 4), “[...] nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo”. A partir da década de 1990, 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 foram aprovadas as *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 e o modo de ser e de fazer dessa população. Segundo Miguel Arroyo (2007, p. 32), “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”.

Os problemas que os sujeitos do campo vivenciam para assegurar o acesso à educação de qualidade nas classes multisseriadas¹ estão diretamente relacionados à falta ou ineficiência das políticas públicas, principalmente, a formação dos professores e a infraestrutura das escolas do campo. De acordo com o Panorama da Educação do Campo publicado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2007, à época, apenas 6,1% das escolas rurais de Ensino Fundamental possuíam bibliotecas (são 48,2% nas urbanas). A situação era ainda pior com os laboratórios de Ciências, presentes em apenas 0,7% das escolas rurais. Não havia energia elétrica em 29% das escolas e faltavam instalações de esgoto em 15%. (INEP, 2007)

O *Estudo Nacional sobre Educação Rural* (CAPB, 2010) mostra que as questões básicas de segurança e sanitárias continuam inadequadas ou mesmo inexistentes; em 70% das escolas não há biblioteca, 16% das salas de aula foram classificadas como não tendo iluminação e 10% como não sendo arejadas; em relação ao

material pedagógico, 38% das escolas pesquisadas não disponibilizam livros didáticos para todos os alunos.

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 à 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, 2011) O acesso às tecnologias nas escolas do campo também é insuficiente. Dados do Ibope Inteligência (2010) mostram que 66% das escolas não têm computador e 92% não possuem acesso à internet. Segundo dados do MEC, de 2008 a 2010 foram entregues 14.032 kits tecnológicos (5 computadores e 1 impressora) para as escolas multisseriadas que aderiram ao Programa Escola Ativa (PEA). As escolas multisseriadas receberam os computadores do Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo Rural. Como em 2011 tínhamos um total de 83.353 escolas no campo cadastradas no programa, isso significa que o número de kits tecnológicos distribuídos é insuficiente, pois 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 a sociedade em geral, quanto para a sua comunidade.

A formação de professores, em nível superior, também tem se apresentado como uma situação problemática no Brasil. De acordo com o *Estudo Nacional sobre Educação Rural*, 34% dos professores do campo declararam não possuir ensino superior, sendo que a grande maioria desses professores enfrenta 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. (CAPB, 2010)

Frente a essa realidade, um esforço nacional integrando o Ministério da Educação, movimentos sociais, entidades civis, Secretarias de Educação e Universidades, desencadearam a política nacional de Educação no Campo, buscando a formação dos professores das escolas do campo, tanto formação inicial, quanto continuada, destacando-se o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), para a oferta de formação inicial, e o Programa Escola Ativa, para a oferta de formação continuada. A política justifica-se pela ausência de espaços de formação específicos para a docência multidisciplinar, bem como pela necessidade de construir alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam a expansão da educação básica no e do campo, de acordo com as necessidades e a qualidade exigidas pela dinâmica social.

Todavia, percebemos que há fragilidade nesses programas de formação de professores, no que se refere à inserção das TIC nos processos formativos. De maneira geral, é tênue a discussão sobre o papel das tecnologias na sociedade e na educação, mesmo que a apropriação das tecnologias contemporâneas e das linguagens digitais tenha se tornado fundamental ao cidadãos contemporâneos. Segundo Silveira (2008, p. 31), através desses ambientes podemos ampliar os espaços democráticos de crítica, de criação cultural e de diversidade, bem como abrir espaço para a “[...] emergência de uma esfera pública interconectada, com um potencial mais democrático que a esfera pública dominada pelos *mass media*”. Através das redes digitais, os indivíduos, sozinhos ou em coletivos, podem tornar-se ativos participantes da sociedade, articulando resistência ao poder a partir do espaço público e da luta cidadã pela participação na esfera onde se produz a decisão política.

Compreender todos esses processos – sociais, políticos, cognitivos, culturais – que atravessam a relação tecnologia e sociedade deve se constituir o princípio básico do trabalho de inserção das tecnologias digitais nos cursos de formação de professores na contemporaneidade, e em vista disso buscamos analisar os limites e potencialidades da inserção das mesmas nos processos formativos dos programas Procampo e Escola Ativa, propostos pelo MEC para formação dos professores do campo.

O Procampo

Visando superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo, e como resposta aos movimentos sociais de luta campestre, em 2008, o governo federal lança o Procampo, que se constitui em uma iniciativa do MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), e 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, o MEC propõe que se discuta a criação de condições teóricas, metodológicas e práticas para atuar nas escolas do campo, bem como refletir 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. (BRASIL, 2009a)

De acordo com informações do MEC, estão envolvidas no Procampo 33 universidades públicas, dentre as quais federais e estaduais. (BRASIL, 2010) O programa está presente em 19 estados brasileiros, espalhados pelas cinco regiões do país, ofertando 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 proposta, os cursos estão estruturados em oito semestres, no sistema de alternância, que propõe articular prática e teoria, subdividindo-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, visando aumentar o tempo de escolarização das pessoas que vivem no campo através de uma melhor qualificação de seus professores.

Nas universidades brasileiras, o Procampo teve início em 2008, com quatro projetos piloto realizados na Universidade de Brasília

(2) 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). (BRASIL, 2010)

(UnB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFSE), e amplia sua abrangência a partir de 2009. Em algumas universidades o Procampo já se tornou um projeto regular, como é o caso da UNB. Em outras instituições surge como curso regular, a exemplo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que fez a opção como parte do Reuni.²

Percebemos que o Procampo busca um currículo multidisciplinar, que abranja 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. (BRASIL, 2010)

De acordo com a Resolução/CD/FNDE n. 06, de 17 de março de 2009, o Procampo também busca atender as especificidades da formação do professor do campo, considerando como professores camponeses: “[...] indígenas, professores de educação do campo e professores afro-descendentes ou que atuem na educação para as relações étnico-raciais, no âmbito da educação básica”. (BRASIL, 2009b)

Segundo o edital do Procampo (2009), que realizou a convocação das Instituições de Educação Superior (IES) para a proposição de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, é pré-estabelecido que os projetos políticos pedagógicos devam:

[...] ter por base 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; [...]. (BRASIL, 2009a)

Nesse sentido, as políticas públicas, via editais do Procampo, buscam promover a qualidade da educação campesina, levando em consideração a realidade na qual o povo está inserido. 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 não constituem um eixo estruturante para elaboração das propostas pedagógicas.

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 dos cursos das universidades participantes do programa, o que nos proporcionou uma visão geral do contexto.

O resultado mostra que das 33 universidades pertencentes ao programa, 12 fazem referência às tecnologias no currículo, quatro não fazem referência e 17 não disponibilizam dados em rede. Constatamos que o número de universidades que possuem a preocupação de inserir as tecnologias nos processos pedagógicos é significativo, mas ainda está muito aquém do que poderia ser feito. Se de 33 IES, apenas 12 acompanham os processos de debate de inserção das TIC na educação, esse é um dado que evidencia a pouca atenção a essa dimensão nos processos formativos 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 e-mail, isso nos leva a considerar que não inserem as TIC no currículo do curso. Também foi possível perceber que, em geral, no âmbito desses cursos, é frágil a discussão e a compreensão do papel da tecnologia na sociedade contemporânea, especialmente na educação.

Na UFBA, a partir das práticas relatadas pelos integrantes do Grupo de Pesquisa Educação Comunicação e Tecnologia (GEC), 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 formativo, com as tecnologias digitais se constituindo eixo que integra todas as áreas do conhecimento. Na área de Linguagens e Códigos, por exemplo, uma das linguagens abordadas é a

linguagem 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.

Outro exemplo é o curso da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri (UFVJM), onde encontramos também a presença das TIC na formação do professor campesino. O currículo deste curso possui como disciplinas vinculadas à tecnologia digital na formação do professor do campo, a *Informática Básica* e a *Informática no ensino das Ciências da Natureza e da Matemática*. Essas disciplinas, de acordo com sua ementa, visam construir entre os professores em formação as noções básicas de informática. Nesse sentido, o computador é trabalhado numa perspectiva instrumental, sem explicitação das possíveis articulações entre a apropriação da tecnologia e a sua incorporação às práticas pedagógicas, embora se possa, 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, com 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 de Ciências.

Essa perspectiva de uso das TIC nos processos formativos é bastante significativa, no entanto, não chega a explorar questões relacionadas ao contexto tecnológico contemporâneo, nem às linguagens, características e potencialidades dessas tecnologias. Segundo Bonilla (2005, p. 200),

No Brasil, os cursos de graduação têm oferecido, via de regra, apenas mais uma disciplina do tipo 'Introdução à Informática' 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.

Portanto, essa inserção das TIC nos processos formativos varia de lugar para lugar, dependendo das concepções de tecnologia presentes nos grupos formadores de cada universidade. No caso da UFBA, como já pudemos perceber, investe-se na familiarização

e na imersão do professor campesino nos ambientes digitais, porque o grupo de formadores pertence a um grupo de pesquisa da área, que entende as tecnologias como cultura, portanto, devem ser tomadas como direito de todos os cidadãos. Além disso, devem ser potencializadoras da produção de conhecimentos e culturas.

No que se refere ao acesso às tecnologias digitais, vimos que os professores do campo não têm acesso às TIC em casa, nem na comunidade, nem na escola onde trabalham. Portanto, cabe à universidade promover esse acesso e, além disso, possibilitar que os sujeitos do campo vivenciem a cultura digital. Entendemos, concordando com Bonilla (2010), 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.

Dessa forma, é importante pensar a formação do professor campesino, construindo políticas públicas para inserção digital desses sujeitos, assim como também de todo contexto educacional campesino, 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 da sociedade contemporânea. 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, monitorias, atividades interdisciplinares, em que se evidencie uma preocupação dos grupos de formadores com essa área, dando relevância a ela nos processos formativos dos professores do campo.

O Programa Escola Ativa

De acordo com seu projeto base (BRASIL, 2008), o Programa Escola Ativa foi implementado no Brasil em 1997, num convênio com o Banco Mundial, tendo como objetivos 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 1970, para atender as classes multisseriadas.

Duas décadas depois, percebemos que o programa brasileiro Escola Ativa surge num contexto diferente do programa colom-

biano, pois o programa colombiano foi desenvolvido numa região específica da Colômbia, a de cafeicultura, “[...] 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 projeto base do PEA, é que no Brasil não houve participação dos sujeitos do campo na elaboração da proposta. Um grupo de técnicos da Direção-Geral do Projeto Nordeste (Projeto Educação Básica para o Nordeste), projeto do MEC, e técnicos dos estados de Minas Gerais e Maranhão foram convidados pelo Banco Mundial para participarem, na Colômbia, de um curso sobre a estratégia “Escuela Nueva-Escuela Activa” desenhada pelo grupo de educadores colombianos. Surgiu daí a proposta de implantar essa metodologia em classes multisseriadas brasileiras. (BRASIL, 2008, p. 12-14)

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 Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola). A partir de 2007 ocorre a transferência do FNDE/Fundescola para a Secadi-MEC 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 em uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Os municípios aderiram ao programa por meio do Plano de Ação Articulada (PAR).

De acordo com o projeto base do Programa Escola Ativa (BRASIL, 2008) 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.

A formação dos professores, no âmbito do programa, consiste na formação de multiplicadores (técnicos do município), com período total de 240 horas, que devem replicar os cursos para os professores das escolas multisseriadas, consistindo, portanto, num pacote a ser reproduzido, o que dá pouca margem para que estes sujeitos se tornem autores e coautores de informação, conhecimento e culturas. 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 atenda as suas necessidades, com currículo que vincule a formação ética, política, estética e cultural, de modo que estes ampliem o conhecimento, e que possibilite a participação desses sujeitos, tornando-os produtores de conhecimento. Para tanto, é necessário garantir o acesso pleno aos bens culturais produzidos pela humanidade, dentre eles as tecnologias digitais, de forma que tenham seus direitos efetivados e condições adequadas de trabalho.

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 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 disponíveis nos computadores, seguindo a lógica dos Cadernos da Escola Ativa.

Segundo Taffarel (informação verbal),³ “[...] 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”. Entretanto, entendemos que não há um determinismo no uso da tecnologia, assim como ela também não é neutra. Assim, da mesma maneira que a tecnologia pode aprisionar ela pode também libertar. “Dependendo da forma como é arquitetada essa tecnologia,

(3) Celi Taffarel em entrevista concedida à esta pesquisa, realizada em 06 de junho de 2012, na UFBA.

(4) 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, veiculados em qualquer suporte ou mídia que estejam sob domínio público ou licenciados de maneira aberta por licenças de direito autoral livres.

(4) É qualquer programa de computador cujo código-fonte esteja disponibilizado, permitindo o uso, a cópia, a transformação e a redistribuição do mesmo.

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 (REA),⁴ o que contrapõe a lógica da informação como mercadoria, e inviabiliza a possibilidade de sua apropriação comercial. "A comunidade de software livre⁴ 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)significante. (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 tecnologias, através de práticas colaborativas. Também 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 oportunidades para novos espaços de aprendizagem colaborativos, interativos". (BONILLA, 2005, p. 201)

Compreendemos que as tecnologias precisam ser tomadas como estruturantes da formação dos professores do campo,

[...] como um elemento carregado de conteúdo, como representante de novas formas de pensar, sentir, e agir que vêm se constituindo 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 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 para os professores das escolas multisseriadas, consistindo, portanto numa reprodução dos conteúdos, o que não possibilita que estes se tornem autores e co-autores de informação, conhecimento e culturas.

Considerações finais

A partir das análises do Procampo e do Programa Escola Ativa compreendemos que é necessário pensar em políticas públicas voltadas para a educação, que acolham a população do campo, não num sentido de política compensatória, mas que contemplem os direitos do sujeito campesino.

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 (2004, p. 10):

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.

Entendemos que as políticas públicas educacionais devam ser construídas com e não para os sujeitos do campo, em consonância com suas vivências e com as necessidades da cultura contemporânea, norteadas sempre pela convicção de que a educação é um direito inalienável de todos. Ressaltamos que é fundamental assegurar condições básicas de funcionamento das escolas, um direito já garantido constitucionalmente, 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 da aprendizagem dentro e

fora do espaço escolar, o que amplia o acesso ao conhecimento e pode possibilitar transformações em nível individual e coletivo.

A partir das análises, percebemos que a concepção de inserção das tecnologias nos programas significa oportunizar aos professores camponeses meramente o acesso aos computadores, como complemento às aulas. Sabemos que o acesso é importante, mas não suficiente; os professores do campo e os alunos, além de saberem usar e manejar precisam aprender a buscar, participar, produzir conhecimentos, para que assim possam ser autores e coautores, participantes das dinâmicas sociais, políticas, culturais em todos seus aspectos. Por isso, nessa construção, faz-se fundamental pensar em formação inicial e continuada do professor, em currículo escolar, em estrutura física da escola, e principalmente nas tecnologias como estruturantes desse processo, ou seja, que os professores se apropriem das TIC, compreendendo suas características e potencialidades, que se constituam integrantes das novas formas e relações com o saber, e nas relações entre os sujeitos, para que, assim, estes possam vivenciar plenamente as potencialidades da cultura digital.

The integration of digital technologies in formative processes of teachers of the field: Procampo and Active School Program

Abstract: In the current context, we witnessed several public policy initiatives put forward by the federal government focused on education of the field, yet there are few initiatives that include digital technologies in educational processes, mainly related to the initial and continuing formation of teachers of the field. In view of this, this article points out the limits and possibilities of integrating digital technologies in the formative processes of teachers of the field, in programs developed by MEC: Active School Program and Support Program in Higher Education Degree in Education of the field from the analysis of the forms and guidelines for the deployment of programs. The results show that it is necessary to overcome the instrumental view of pedagogical use of technology, and highlights the importance of formation of digital culture in teachers education. This means that in addition to providing access and use of digital technologies, it should be considered as a structural element of educational and social processes.

Keywords: Teacher Education of the Field. Digital Technologies. Public Policies. Procampo. Active School.

Referências

- ARROYO, M. Movimentos sociais e o conhecimento: uma relação tensa. *Cadernos do Iterra*. Veranópolis, Ano VII, 2007.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BONILLA, M. H. S. *Escola aprendente: para além da sociedade da informação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.
- _____. Políticas públicas para inclusão digital nas escolas. *Motrivivência*, Santa Catarina, v. 34, p. 40-60, jun. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17135>>.
- BRANT, J. O lugar da educação no confronto entre colaboração e competição. In: PRETTO, N. L.; SILVEIRA, S. A. (Org.). *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 2013. Disponível em <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf> Acesso em: 11 jul. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Escola Ativa: projeto base*. Brasília: SECAD/MEC, 2008.
- _____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Edital de Convocação n° 9, 29 de abril de 2009*. 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital_procampo_20092.pdf> .
- _____. *Resolução/CD/FNDE n° 06, de 17 de março de 2009*. 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/res06_17032009.pdf> Acesso em: 20 set. 2011.
- _____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Programa Escola Ativa: orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores*. Brasília: SECAD/MEC, 2009c.
- _____. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. *O que é reuni*. 2010. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=2> Acesso em: 02 set. 2012.
- CALDART, R. S. Concepção de educação do campo: ações interdisciplinares em áreas de reforma agrária. Lista de Discussão mantida pela Base de Dados Grupos. 20 maio 2008. Disponível em

<<http://www.grupos.com.br/group/accmst-ufba/Messages.html?action=message&id=1211277818325696&year=08&month=5&next=1>>. Acesso em: 04 mar. 2012.

CGI.br - COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil: TIC Domicílios e TIC Empresas 2011*. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://op.ceptro.br/cgi-bin/cetic/tic-domicilios-e-empresas-2011.pdf>> Acesso em: 05 dez. 2012.

CAPB - CONFEDERAÇÃO DA AGRICULTURA E PECUÁRIA DO BRASIL. *Estudo nacional sobre educação rural*. Caderno CNA. Brasília: CNA, SENAR, Instituto CNA, 2010. 53 p.

GONÇALVES, G. B. B. *Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente*. 2009. 207 f. 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/.pdf>. Acesso em: 18 maio 2012.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Panorama da educação do campo*. Brasília, 2007.

IBOPE Inteligência. *Projeto Escolas Rurais*. 2010. 87p. Disponível em: <http://www.canaldoprodutor.com.br/sites/default/files/Escolas_Rurais_no_Brasil_2010_0.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2013.

PRETTO, N. L. Políticas públicas educacionais no mundo contemporâneo. *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 8-21, mar. 2006.

SILVEIRA, S. A. da; Convergência digital, diversidade cultural e esfera pública. In: PRETTO, N. L.; SILVEIRA, S. A. (Org.). *Além da redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 31-50.

Recebido: 26/01/2013 | Aceito: 01/07/2013