

UMA ANÁLISE CRÍTICO-CONSTRUTIVA DE CURSO DE FORMAÇÃO DO PROINFO INTEGRADO

Elaine Aparecida Pereira Flores¹

Silvana Maria Gritti²

AN ANALYSIS OF CONSTRUCTIVE CRITICISM- TRAINING COURSE OF INTEGRATED PROINFO

Resumo: Este texto tem como intenção problematizar os resultados de uma pesquisa qualitativa (TRIVIÑOS, 1987) utilizando a metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), em nível de Mestrado, na qual promovemos uma investigação crítico-construtiva acerca do Curso de Formação Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC, (TORNAGHI; PRADO; ALMEIDA, 2010), do Ministério da Educação (MEC), realizado via Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado). Para tanto, buscou-se uma reflexão sobre as principais contribuições que a utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), através do Curso, podem trazer para a qualificação das práticas docentes dos professores das escolas do campo. Assim, o foco da intervenção deste estudo foi discutir se as políticas públicas nacionais de educação, (PRETTO, 2009, 2012), traduzidas por programas e projetos, tendo como objeto de estudo e diagnóstico o Curso de Formação, estão contemplando as necessidades da educação do campo (GRITTI, 2003), (CALDART; MOLINA, 2004), tendo como pressuposto a valorização do mundo rural, a partir da articulação entre as diferentes linguagens, a cultura digital e práticas pedagógicas (LIBÂNEO, 2006).

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e Comunicação. Educação do Campo. Proinfo Integrado.

Abstract: This text intends to discuss the results of a qualitative research (TRIVIÑOS, 1987) using the methodology of action research, (THIOLLENT, 2011), at Master's degree level, promoting a critical-constructive investigation of the Training Course on Technologies in Education: teaching and learning with ICT, (TORNAGHI; PRADO; ALMEIDA, 2010), of the Ministry of Education (MEC), conducted through the National Program for Continuing Education in Educational Technology (Integrated ProInfo). To this end, we sought to analyze the major contributions that the use of Information and Communication Technologies (ICT) course may bring to the improvement of teaching practices of teachers in rural schools. Thus, the focus of the intervention of this study is to question whether national public education

¹ Mestre em Educação pela UFRS – UNIPAMPA, Campus de Jaguarão, RS; 35ª Regional de Educação e Secretaria Municipal de Educação – São Borja/ RS.

E-mail: elainepflores@gmail.com

² Doutora em Educação pela UFRS; Docente da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Campus de Jaguarão, RS.

E-mail: silvanagrutti@gmail.com

policies, (PRETTO, 2009, 2012), conveyed by means of programs and projects, being the object of study and diagnosis the Training Course, and the assessment of the needs of rural education (Gritti, 2003), (CALDART; MOLINA, 2004), and by doing so, duly appreciating countryside values, stemming from the interaction of different languages, digital culture and pedagogical practices (LIBÂNEO, 2006).

Keywords: Information and Communication Technologies. Field Education. Integrated Proinfo.

Para início de conversa...

Torna-se primordial fazer uma discussão sobre o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional, ProInfo Integrado, e sua implementação nas escolas do campo, buscando responder se as ações descritas no programa fazem a integração das tecnologias no contexto escolar do campo, já que as ações do ProInfo Integrado não são específicas para o campo e, muito menos, emergem dele.

Segundo o portal do Ministério da Educação:

Dessa forma, o Ministério da Educação, por meio da SEED, atua como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos.

De maneira geral, as tecnologias da informação e comunicação têm chegado às escolas por uma determinação dos órgãos governamentais, como é o caso do ProInfo, estando os professores à margem do processo.

Em países como o Brasil, as tecnologias também chegam nas escolas mas, muitas vezes, por pressão única ou exclusiva da indústria de equipamentos, ou por via de políticas públicas (muitas vezes também pressionadas pela mesma indústria!), sem um verdadeiro envolvimento da comunidade educacional, mais especificamente dos professores (SANTANA; ROSSINI; PRETTO, 2012, p. 10).

Pelo que se vem percebendo, como coordenadora e multiplicadora de Núcleo de Tecnologia Educacional³, muitos dos professores não conhecem, não sabem como e com que finalidade utilizar essa tecnologia na dinâmica que vem desenvolvendo há anos em sala de aula.

³ Os Núcleos de Tecnologia Educacional são órgãos vinculados às Coordenadorias Regionais de Educação e têm como um dos objetivos, promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais.

Talvez isso aconteça porque, no aprendizado inicial das tecnologias da informação e comunicação na educação, a maioria dos professores ainda não teve a oportunidade de interagir com a tecnologia e de compartilhar com os demais membros do grupo suas percepções a respeito da inovação.

O sentido que a maioria dos professores atribui à tecnologia, e que é produto também de interações realizadas em outros ambientes sociais que não a escola, é de que elas são mais um recurso ou mais uma ferramenta a serviço da educação, contribuindo apenas para facilitar o acesso às informações, sem provocar qualquer mudança no modelo educacional instituído.

Uma teoria crítica da educação propicia um processo formativo abrangendo a totalidade do ser humano, nas suas dimensões física, afetiva, cognitiva, não se reduzindo à dimensão econômica. Mas é preciso traduzir objetivos genéricos em metas e práticas mais específicas para as escolas. (LIBÂNEO, 2006, p. 62).

Dessa forma, faz-se necessário proporcionar, aos professores, cursos de formação alicerçados nos propósitos da educação libertadora que tenha um olhar para as demandas das diversas realidades sociais, econômicas e culturais, como é o caso da realidade do campo.

Uma das tendências para essa educação é:

Qualificação mais elevada e de melhor qualidade de caráter geral do trabalhador, inclusive como condição de quebrar a rigidez da tecnologia, centrada no desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas encaminhadas para um pensamento autônomo, crítico e criativo. (LIBÂNEO, 2006, p. 62-63).

E o autor ainda fala em capacitação tecnológica, que deve acontecer de modo que não se busque apenas competência em tarefas fixas e previsíveis, mas que possam compreender a totalidade do processo.

Nesse sentido, podemos dizer que os cursos de formação em tecnologias na educação devem dialogar com os professores e o contexto em que estão inseridos. Assim, ao dar as bases de uma educação como prática da liberdade, conclui que a essência da educação é o diálogo. (FREIRE, 1987). Então, como as novas tecnologias de informação e comunicação dialogam com as características da cultura do campo?

Para a concretização de um currículo, é indispensável pensar também todo o aparato material e as condições que o viabilizem. Assim, não basta definir o conteúdo; é preciso também ter clareza da forma de tratamento dispensada às experiências dos alunos, à formação dos professores, à distribuição e apresentação do espaço físico, ao desenvolvimento das atividades, ao número e à forma de agrupamento e distribuição dos alunos, à avaliação, aos materiais e instrumentos didáticos e pedagógicos, à periodização do tempo, aos horários escolares e aos anos letivos. Enfim, toda a organização escolar

está condicionada para impor o ritmo, o movimento e os hábitos da cultura pretendida (GRITTI, 2003, p. 139).

Da prática dialógica vem a conscientização do ser humano em seu mundo. A palavra ganha uma centralidade, pois:

[...] não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva, um mundo como “não eu” do homem capaz de desafiá-lo, como não haveria ação humana se não houvesse um projeto, um mais além de si, capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la. (FREIRE, 1987, p.55).

Assim, as concepções que perpassam um dado ambiente escolar são elaboradas e partilhadas por essa comunidade escolar a partir das relações interpessoais que ali se estabelecem, sendo essas concepções que conferem significado às práticas e ao comportamento desse grupo, permitindo também a comunicação entre seus componentes.

Foi fundamental nesse processo de discussão e estudo a contribuição de entidades como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem –Terra (MST), Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura (Contag), Comissão Pastoral da Terra (CPT) e Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), entre outras, que construíram ao longo dos últimos anos ricas experiências de Educação do Campo, tanto fora do sistema oficial de ensino quanto em parceria com esse.

[...] 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).

A educação deve ser entendida, segundo Libâneo (2009, p. 118), “[...] como um fator de realização da cidadania, com padrões de qualidade da oferta e do produto, na luta contra a superação das desigualdades sociais e da exclusão social”.

Dessa forma, acredita-se que para a articulação da escola com o meio em que está inserida, no caso, o campo, e com as novas tecnologias, é de fundamental importância para instrumentalizar os estudantes camponeses no desenvolvimento de saberes, habilidades e atitudes básicas que caracterizam o processo de escolarização, fazendo-se proveito da bagagem cultural que eles possuem, capacidade de tomar decisões, fazer análises, interpretar informações, pensar, construir seu conhecimento.

A trajetória metodológica

Este estudo partiu do desenvolvimento do projeto de intervenção “Um olhar crítico-construtivo sobre curso de formação do ProInfo Integrado na Educação do Campo”, que é fruto do projeto diagnóstico realizado pela pesquisadora enquanto formadora do curso Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TICs em uma escola do campo.

O projeto de intervenção foi desenvolvido junto ao grupo de pesquisa Grupo de Trabalho (GT) do Campo, da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC RS).

O projeto de intervenção aqui abordado tem base na pesquisa diagnóstica realizada em uma escola do campo da rede pública estadual, de abrangência da 35ª Coordenadoria Regional de Educação, CRE, situada no município de São Borja, Rio Grande do Sul, RS.

A pesquisa diagnóstica teve como objeto de estudo o Curso de Formação Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TICs, Curso TIC, que faz parte do Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional, ProInfo Integrado, do MEC, tendo como pressuposto a formação de professores realizada pela pesquisadora, enquanto multiplicadora do Núcleo de Tecnologia Educacional, NTE, em uma escola do campo.

A partir dessa formação, teve-se o propósito de observar se as práticas desses professores fazem a articulação da cultura digital com a cultura do campo.

Para o estudo e análise, tendo como pressuposto Tornaghi, Prado e Almeida (2010), livro que traz o material do curso, fez-se uma reflexão crítica das concepções teórico-metodológicas presentes em seus textos e atividades.

A partir daí, foi realizado um levantamento bibliográfico, buscando-se autores que levassem a uma discussão crítica sobre o assunto e que pudessem dar sustentação teórica para a pesquisa.

Dentre os autores, podem ser citados Arroyo, Caldart e Molina (2004) e Gritti (2003), que trazem uma discussão sobre a educação do campo; Libâneo (2006) que trata sobre a necessidade de proporcionar aos professores cursos de formação alicerçados nos propósitos da educação libertadora; Santana, Rossini e Pretto (2012), que apresentam uma discussão sobre o processo da chegada das tecnologias na escola; Freire (2009), que traz a concepção de educação libertadora. Já na questão metodológica, Triviños (1987) traz a percepção e a reflexão sobre a pesquisa qualitativa que foi utilizada no projeto diagnóstico e que está sendo usada no projeto de intervenção e, ainda, Thiollent (2011), que fundamenta a opção metodológica utilizada neste trabalho.

A pesquisa-ação de caráter qualitativo e crítico foi realizada por um grupo de 14 profissionais da educação. Todos os participantes são professores graduados nas diferentes áreas do conhecimento. Considera-se importante esclarecer que os 8 formadores do ProInfo

são os profissionais que se envolveram efetivamente no trabalho; os outros 6 participaram como apoiadores e debatedores nos momentos de estudo.

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLENT, 2011, p. 20).

O autor pondera a importância dos pesquisadores em desempenhar papel ativo no grupo e na real ação dos participantes, na busca de solução para os problemas elencados.

O autor considera sobre os pesquisadores, na questão da ética na pesquisa:

Na relação entre obtenção do conhecimento e direcionamento da ação há espaço para um desdobramento do controle metodológico em controle ético. Os pesquisadores discutem, avaliam e retificam o envolvimento normativo da investigação e suas propostas de ação decorrentes. Frequentemente, na relação entre descrição e norma de ação, o ponto de partida não é a descrição objetiva e sim as exigências associadas à norma. Isto é metodologicamente condenável. Em função de uma norma de ação preexistente, instituída ou não, o pesquisador pode ser levado a descrever os fatos de um modo favorável às consequências práticas correspondentes às exigências daquela norma. Trata-se de um efeito de "contaminação" das normas de ação sobre a observação, ou a descrição. Não sabemos se é possível neutralizar esse efeito. Seja como for, esta fonte de distorção deve ficar sob controle dos pesquisadores, dos pontos de vista metodológico e ético (THIOLENT, 2011, p.48).

Ou seja, se a pesquisa não deve ser reprimida pelas normas de ação, por outro lado, deve-se ter clareza que a produção do conhecimento científico precisa superar o caráter oculto e, talvez, fechado, imposto pela academia, sendo clara, límpida e acessível. Mas é claro que os limites do que é ético ou não são muito imperceptíveis, e, como perfilha o autor, talvez não seja plausível neutralizar esse efeito, mas os pesquisadores podem assegurar um maior domínio dessa variável.

“A pesquisa-ação opera a partir de determinadas instruções (ou diretrizes) relativas ao modo de encarar os problemas identificados na situação investigada e relativa aos modos de ação” (THIOLENT, 2011, p. 40). De acordo com o autor, tais instruções possuem um caráter bem menos rígido do que as hipóteses da pesquisa tradicional.

As ações deste projeto de intervenção estão sendo realizadas mediante reuniões mensais com o GT do Campo, o qual busca desempenhar “um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados” (THIOLENT, 2011, p. 21) no projeto diagnóstico e também no “acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLENT, 2011, p. 21) encontrados.

André (2006) diz que “a pesquisa é um elemento essencial na formação profissional do professor [...] o professor deve se envolver em projetos de pesquisa-ação”.

O GT do Campo

O Grupo de Trabalho (GT) do Campo surgiu por uma necessidade da Coordenação da Educação do Campo, do Departamento Pedagógico da SEDUC RS em discutir as tecnologias com os professores que atuam nas escolas do campo. Dessa forma, solicitou aos NTEs participação no grupo de trabalho.

Assim, a pesquisadora, enquanto formadora/multiplicadora de NTE, apresentou à Coordenação a proposta do projeto de intervenção, ideia que foi aceita e colocado em prática seu plano de ação desde maio de 2014.

A partir do projeto de intervenção é que se iniciaram as discussões acerca da temática das novas tecnologias de informação e comunicação na Educação do Campo. Assim, foi apresentada no primeiro encontro, ao GT do Campo, a pesquisa diagnóstica realizada no ano de 2013, tomando como essencial, as dificuldades encontradas no desenvolvimento do Curso TICs na escola do campo, ou seja, “a ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida” (THIOLLENT, 2011, p. 21) pelo grupo.

Encontros do GT

As reuniões de encontro do grupo de trabalho e pesquisa aconteceram mensalmente no Departamento Pedagógico da SEDUC RS, em Porto Alegre, e são organizadas pela pesquisadora na ferramenta *DOCs*, do *Google Drive*⁴.

Esse recurso é um editor de documentos, planilhas e apresentações do *site Google* que são aplicativos de produtividade que permitem criar diferentes tipos de documentos *on-line*, trabalhar neles em tempo real simultaneamente com outras pessoas e armazená-los *on-line*. Podem ser acessados e compartilhados documentos, planilhas e apresentações criadas em qualquer computador, em qualquer lugar do mundo, bastando ter acesso à internet e a uma conta de usuário do Google.

No primeiro encontro com o GT foi apresentado pela pesquisadora o objetivo geral do Projeto de Intervenção, que é “promover uma discussão crítica-reflexiva acerca das potencialidades e entraves do curso de formação Tecnologias na Educação: ensinando e

⁴Google Drive é um serviço on-line que permite armazenamento de arquivos na plataforma do Google, bem como sua integração automática, oferecendo aos usuários edição colaborativa de seus arquivos no Google Docs.

aprendendo com as TICs no contexto da Educação do Campo”, os objetivos específicos, a metodologia e o Plano de Ação.

Dentro da metodologia de trabalho e estudo, pesquisa-ação, um dos primeiros pontos tomados para discussão no âmbito do GT, foi a análise crítica diagnóstica, produzida pela pesquisadora, dos instrumentos utilizados no curso de formação: o questionário aplicado aos cursistas, o guia do formador e do cursista e o ambiente colaborativo de aprendizagem e-Proinfo.

As questões do questionário aplicado aos cursistas versaram sobre dados pessoais, influência das TICs no cotidiano pessoal e profissional, uso do laboratório da escola, aulas realizadas, planejamento das aulas e conhecimentos envolvidos.

Tendo como base os dados coletados no questionário, percebeu-se que os professores utilizam muito pouco o laboratório de informática, na escola. Os dados apontam que esses professores apresentam dificuldades no planejamento com relação aos conteúdos e às novas tecnologias e, principalmente, com a Educação do Campo e as novas tecnologias, tendo em vista que nenhum deles faz seu planejamento de acordo com a especificidade da escola.

A partir dessa análise, sentiu-se uma inquietação, que levou a refletir: “Será que o planejamento desses professores alguma vez contemplou a Educação do Campo? Ou é somente com relação às novas tecnologias, como computador e internet, que o trabalho desses professores não contempla a Educação do Campo?”

E, mais, os professores que planejam suas aulas para o uso do laboratório de informática, de que forma utilizam as tecnologias lá presentes? Será que essas tecnologias estão sendo utilizadas pelos professores utilizando-se do método tradicional, apenas para informatizar o que já existe? Ou será que são utilizadas para criação de ambientes de aprendizagem? Ou seja, as tecnologias de informação e comunicação na escola estão sendo utilizadas como instrumentalidade, ou como fundamento?

Tendo como pressuposto os cursos de formação Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TICs, que, nas Unidades 1, 2 e 3, são introduzidos para a reflexão textos e atividades sobre recursos multimidiáticos⁵, buscou-se em Pretto (2009) uma discussão sobre a inserção desses recursos na escola:

Essa é uma questão fundamental. Não basta, portanto, introduzir na escola o vídeo, televisão, computador ou mesmo todos os recursos multimidiáticos para se fazer uma nova educação. É necessário repensá-la em outros termos

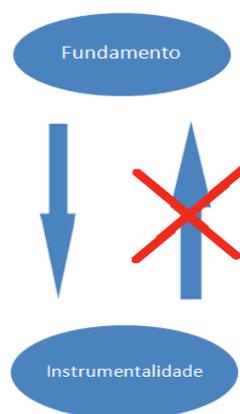
⁵ Recursos como, por exemplo, um documento que contém informações em mais de um meio, como textos, sons, entre outros.

porque é evidente que a educação numa sociedade dos *massmedia*⁶, da comunicação generalizada, não pode prescindir da presença desses novos recursos. Porém, essa presença, por si só, não garante essa nova escola, essa nova educação. [...] observamos que seu uso pode dar-se, basicamente, a partir de duas perspectivas distintas: como instrumentalidade ou como fundamento. (PRETTO, 2009, p. 112).

Usar tecnologias na escola como instrumentalidade é considerá-la “apenas como mais um recurso didático-pedagógico”, como afirma Pretto (2009). A perspectiva de se fazer uso das novas tecnologias de informação e comunicação como novos instrumentos que educação do futuro deve ter, é o mesmo que utilizá-las como se fossem a mera evolução de velhos equipamentos, como, por exemplo, que um projetor multimídia ou uma lousa digital sejam a evolução de um retroprojetor. Pretto (2009) sintetiza: “busca-se a utilidade desses novos equipamentos com uma evidente redução das possibilidades do seu uso”

Usá-las dessa forma é fazê-las entrar de maneira forçada nas concepções pedagógicas já existentes. Pretto (2009) diz que “o resultado é que a educação continua como está só que com novos e avançados recursos tecnológicos” (p. 115), e utilizou-se do esquema abaixo, figura 1, para representar a relação de dependência entre fundamento e instrumentalidade.

Figura 1 - Imagem criada a partir da utilizada por PRETTO (2009).



Fonte: PRETTO, 2009, p. 114

A outra possibilidade, segundo Pretto (2009), é de se utilizar as tecnologias e mídias como fundamento. Dessa forma, tais recursos passam a ser utilizados na escola como componente carregado de conteúdo, não apenas como instrumento.

⁶ O termo mass media é formado pela palavra latina media (meio) e pela palavra inglesa mass (massa). Em sentido literal significa meios de comunicação de massa.

A presença desses recursos, como fundamento da nova educação, transforma a escola, que passa a ser um novo espaço, físico inclusive, qualitativamente diferente do que vem sendo. Sua função, nessa perspectiva, será de construir-se num centro irradiador de conhecimento, com o professor adquirindo, também e necessariamente, uma outra função. Função de comunicador, de articulador das diversas histórias, das diversas fontes de informação. Articulador de um processo educativo... (PRETTO, 2009, p. 115).

Assim, as tecnologias e recursos multimidiáticos existentes na escola devem propiciar a interação do aluno com o conhecimento através da mediação do professor, este sendo fator determinante no processo ensino e aprendizagem.

Os professores pesquisados apresentaram dificuldades no uso desses recursos na prática pedagógica e, pelo que podemos perceber, principalmente em utilizá-las como fundamento, tendo em vista que dos seis professores que atuam como docentes e fazem parte da pesquisa, apenas um utiliza o laboratório de informática semanalmente e apenas dois fazem seu planejamento de acordo com os conteúdos trabalhados em sala de aula. E mais, nenhum deles tem seu planejamento para uso do laboratório de informática de acordo com os conteúdos e especificidades da escola. E, enfim, do total dos pesquisados, sete, apenas dois sentem-se preparados para trabalhar no laboratório de informática com os alunos.

Entretanto, percebeu-se que estão abertos às mudanças e que estão buscando adequar-se às inovações tecnológicas. O não uso do computador e de outros recursos multimidiáticos no fazer pedagógico se dá não por falta de interesse, mas, talvez, por falta de cursos de formação que possibilitem reflexão-ação sobre a inserção dos recursos tecnológicos que se fazem presentes na escola, na prática pedagógica do professor.

Percebeu-se isso quando todos os professores responderam que acreditam que o uso das tecnologias na escola, tendo em vista a realidade dos alunos e da especificidade da escola, pode favorecer a aprendizagem.

O segundo instrumento diagnóstico foi o Guia do Formador e do Cursista “Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TICs”⁷. Para tal, buscou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, que norteia a educação no Brasil, e também o relatório Jacques Delors, usado no referencial teórico do material do curso.

Educar-se é “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver” em um ambiente instável e heterogêneo em que não se consegue prever resultados fechados (DELORS, 1998. Apud TORNAGHI, PRADO; ALMEIDA, 2010, p. 12).

⁷2ª Edição – 2010 – Optou-se por fazer uso do livro físico, tendo em vista a velocidade da Internet na escola.

O “Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, conhecido como “Relatório Jacques Delors”, é uma das concepções de educação em que o material do curso está embasado.

O Relatório Jacques Delors significa para a educação brasileira o ingresso de reformas educativas de âmbito internacional, decorrentes de organizações e instituições financeiras capitalistas, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, que estabelecem orientações para a educação escolar, por meio de documentos oficiais que reconfiguram os currículos das escolas.

O Banco Mundial transformou-se nos últimos anos, no organismo com maior visibilidade no panorama educativo global ocupando, em grande parte, o espaço tradicionalmente conferido à UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a agência das Nações Unidas especializada em educação. O Financiamento não é o único e o mais importante papel do BM em educação (representando apenas 0,5% da despesa total pelos países em desenvolvimento neste setor); o BM transformou-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a fim de sustentar tal função técnica, em fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial (TORRES, 1998, p. 126).

Tais reformas são dirigidas aos países em desenvolvimento, como explicita em seu Relatório quanto à formação de uma política de formação de mão de obra:

Uma primeira conclusão parece se impor: os países em desenvolvimento não devem negligenciar nada que possa facilitar-lhes a indispensável entrada no universo da ciência e da tecnologia, com o que isto comporta em matéria de adaptação de culturas e de modernização de mentalidades. Considerados nesta perspectiva, os investimentos em matéria de educação e de pesquisa constituem uma necessidade, e uma das preocupações prioritárias da comunidade internacional deve ser o risco de marginalização total dos excluídos do progresso, numa economia mundial em rápida transformação (DELLORS, 1998, p. 74).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 está em consonância com o relatório Jacques Delors, no diz respeito ao Artigo I, parágrafo 2º, “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, tendo em vista que no Relatório diz:

Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente,

fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho (DELLORS, 1998, p. 101, 102).

O artigo 2º da mesma Lei também contempla o Relatório, tendo em vista que faz alusão aos pilares da educação definidos por Delors (1998), quando diz que “[...] a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996).

Sob a análise dos documentos, Relatório Jacques Delors e LDB 9394/96, e a reflexão sobre as atividades, textos e materiais constantes no Guia do Cursista do curso de Formação Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TICs, é possível perceber a consonância sobre a concepção de educação presente no Relatório, LDB e Guia do Cursista com embasamento na lógica linear da transmissão e reprodução de conhecimentos, considerando, muitas vezes, as tecnologias como meros instrumentos a serem empregados no processo educacional, como processos unidirecionais, algumas vezes utilizadas como meras máquinas de escrever.

A análise desses documentos, em relação à Educação do Campo, contexto em que aconteceu a pesquisa, procurou verificar o que a LDB 9394/96, tem como perspectiva para essa modalidade de educação e, assim, percebeu que ela trouxe em si progressos e trouxe conquistas voltadas às políticas educacionais para o campo, mesmo que nela estejam presentes em sentido implícito os interesses neoliberais. Santana (2006), discutindo tais interesses na LDB, diz que “não é possível negar o neoliberalismo presente no cotidiano escolar” e acrescenta “a subordinação da educação a valores de mercado [...]”.

Por outro lado, a LDB proporcionou alguns ganhos. Foram abertos precedentes legais, jurídicos e políticos para a possibilidade da implantação de uma educação que respeitasse a identidade do homem e da mulher do campo.

Em contradição ao discurso neoliberal presente em partes do material do curso de formação, na unidade 3 do Guia do Cursista, Currículo, Projetos e Tecnologias, há o enfoque da prática pedagógica com tecnologias, a ser desenvolvida por meio da pedagogia de projetos. Esse enfoque na metodologia de projetos pode ser ressignificado pelos sujeitos e vem ao encontro do que diz Benjamin (2000) no texto *Um projeto popular para o Brasil*, na obra *Projeto popular e escolas do campo*, referindo-se à visão hostil neoliberal a projetos idealizados pelas sociedades:

Nós, ao contrário, como diz o título do texto, defendemos a construção de um projeto. Achamos que, cada momento, a sociedade deve definir

conscientemente seus objetivos mais importantes e organizar-se para atingi-los. Afinal, a principal característica do ser humano, em oposição a todas as outras espécies, é exatamente sua capacidade de imaginar o futuro e agir para construí-lo (BENJAMIM, 2000, p. 16).

A pedagogia de projetos apresentada nessa Unidade de estudo torna-se importante para a discussão das tecnologias na escola do campo, tendo em vista que sugere reconhecer aspectos importantes presentes na vida pessoal, social e política dos alunos, permitindo identificar inquietações, desejos e necessidades de aprendizagem.

O uso de recursos e tecnologias em Educação a Distância (EAD), para formação continuada e capacitação dos profissionais do magistério, está previsto no artigo 80 da LDB 9.394/96: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. (BRASIL, 1996).

O terceiro instrumento foi o ambiente colaborativo de aprendizagem e-Proinfo utilizado no curso de formação. Com base na análise crítica do diagnóstico, feita pela pesquisadora a partir de sua prática com o curso de formação, o que se priorizou nesse momento foi que o GT pudesse também analisar criticamente a produção da pesquisadora, tendo como pressuposto a experiência do grupo em formações do curso TIC em escolas do campo.

Santos (2001, p. 23) enfatiza sobre “[...] a necessidade de se formar um docente inquiridor, questionador, investigador, reflexivo e crítico”. Com essa ideia, levar a problematização da realidade do curso de formação em TICs executado em uma escola do campo aos formadores dos NTEs, que são também docentes acredita-se que é possível colocar o professor como ator, como diz Santos (2001, p. 23): “[...] torna o docente um profissional competente que, por meio de um trabalho autônomo, criativo e comprometido com ideais emancipatórios, coloca-o como ator na cena pedagógica”.

Também foi ponto de discussão, no encontro, a questão de que as escolas do campo, na maioria das vezes, apresentam o mesmo currículo das escolas urbanas.

Da análise e avaliação, já no primeiro encontro do grupo, surgiram as seguintes categorias: o desconhecimento da educação do campo e o profundo conhecimento em tecnologias na educação. Desse modo, compreendeu-se que seria imprescindível articular a educação do campo e as tecnologias.

O desconhecimento da Educação do Campo e o vasto conhecimento em tecnologias

Para fazer a articulação entre a educação do campo e as tecnologias, buscaram-se teóricos que proporcionassem momentos reflexivos nos encontros do GT. Fez-se a busca de subsídios que pudessem contribuir para o debate e que fossem capazes de afirmar que o ponto de discussão era relevante. Assim, buscou-se direcionar o grupo para fazer articulação entre conhecimento científico e senso comum. Encontrou-se embasamento para o tema de discussão:

A contemplação de uma cultura urbana no currículo da escola primária rural, em detrimento das manifestações culturais presentes no meio rural, é uma demonstração de que a cultura dominante em nossa sociedade é aquela ligada ao setor urbano-industrial (GRITTI, 2003, p. 134).

Pensando dessa forma, entende-se que o currículo está comprometido apenas com as classes dominantes, ou seja, com o capital.

Referindo-se à escola primária rural, a autora diz que:

O currículo é constituído considerando apenas a forma dominante de conceber a sociedade, significando que é parcial o conhecimento ali representado, ou seja, o currículo é reducionista, uma vez que resulta num único conjunto de elaborações e significações, que não contemplam o agricultor, seu mundo, suas experiências, sua cultura (GRITTI, 2003, p.135).

Partia-se, assim, de pressupostos teóricos quando se percebia que o grupo estava saindo do foco do tema de debate e estudo. E isso foi preocupante, já que houve a percepção de que o conhecimento do grupo se sobressaía em tecnologias e que sobre educação do campo havia muito que se estudar.

Com a finalidade de uma fundamentação mais sólida sobre a educação do campo e, principalmente, como incorporar as tecnologias na educação do campo, mas, principalmente, conhecer e saber quem é o sujeito do campo, entendeu-se que se deveria buscar mais teóricos que pudessem contribuir com o debate, a fim de levar para a discussão do grupo no próximo encontro.

A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais... A perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção do seu destino (CALDART, 2002, p. 19).

Essa compreensão de que os sujeitos da educação do campo, são os sujeitos do campo, e que esse reconhecimento não vem acontecendo, na maioria das vezes pelas políticas públicas, torna-se importante para que o grupo possa compreender a importância das lutas dos movimentos sociais do campo.

Também convém como sustentação para o debate e estudo, Gritti (2003), que se referindo ao capitalismo mostra que a escola pública rural foi importante instrumento para sua expansão:

[...] o homem rural seria desprovido de cultura. [...] A escola rural é delineada com base em princípios externos ao caráter próprio do trabalho e do homem rural. Ao mesmo tempo que pretendem preencher o “vazio cultural”, as práticas importadas por organismos representativos da educação nacional acabam por desenraizar os agricultores familiares, preparando-os para a expulsão da terra e a formação de um mercado de mão-de-obra urbana (GRITTI, 2003, p.89).

E, para afirmar que o tema é relevante Ribeiro (2010), referenciando Gritti (2003), diz que:

Contraditoriamente, a educação rural objetivava ensinar o agricultor a trabalhar com a terra, como se ele não soubesse fazê-lo; precisava aprender o manejo das técnicas, instrumentos, insumos agrícolas, além de relacionar-se com o mercado onde venderia sua produção para adquirir “novos” produtos destinados a dinamizá-la (RIBEIRO, 2010, p. 176).

Discutir os teóricos apresentados e suas concepções e estudos presentes em suas publicações sobre a educação do campo foi uma tentativa de romper as barreiras e caminhar com o grupo na direção de aproximar a tecnologia da educação do campo.

Nessa perspectiva, acredita-se que a pesquisa-ação pode ser uma forma de compreender o ensino e a aprendizagem como um processo permanente de construção coletiva. Com essa ideia, solicitou-se que todos os participantes do GT pudessem estar buscando estudos teóricos sobre a educação do campo, principalmente, a fim de que pudessem tornar-se capazes de (re)construir seus conhecimentos.

Os resultados

Os resultados desse estudo apontam para a necessidade de compreender que as escolas do campo carecem construir currículos que valorizem os saberes construídos por suas comunidades, mas carecem também reconhecer a importância dos saberes necessários para a formação cidadã, os saberes que dispõem para a produção e o trabalho, que preparam para a emancipação, para a justiça, para a realização plena do ser humano e que lhe dê o direito de se constituir cidadão que deseja

continuar no campo e ter possibilidade de viver com dignidade a partir de seu próprio trabalho e de sua própria produção.

É urgente rever essa cultura e estrutura seletiva e perguntar: que estrutura de escola dará conta de um projeto de educação básica do campo? A estrutura que tenha a mesma lógica do movimento social, que seja inclusiva, democrática, igualitária, que trate com respeito e dignidade as crianças, jovens e adultos do campo, que não aumente a exclusão dos que já são tão excluídos. Tarefa urgentíssima para a construção da educação básica do campo: *criar estruturas escolares inclusivas*.(ARROYO, 2004, p.86).

Acredita-se que, quando Arroyo fala da necessidade de rever as estruturas, fala de forma abrangente, não apenas de estrutura física, mas de concepções e práticas pedagógicas inclusivas. Dessa forma, a escola do campo não pode ficar excluída das novas tecnologias de informação e comunicação. É um direito dos sujeitos do campo, como visto anteriormente, contemplado nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.

É através do currículo que se concretizam ou se pretendem concretizar os objetivos da educação escolarizada:

Pode-se dizer que o currículo é um espaço onde se concretiza a transmissão de valores, de conhecimentos e habilidades julgados essenciais e indispensáveis à justificação, à aceitação e à reprodução e/ou produção da sociedade, ou de uma nova fase dessa mesma sociedade pretendida pela classe hegemônica (GRITTI, 2003, p. 135).

Para se fazer uma análise do currículo escolar, deve-se ter clareza da existência de um grande distanciamento entre quem o propõe e quem o aufere, “quem o recebe pode não recebê-lo conforme a vontade e o interesse de quem o propõe” (GRITTI, 2003, p. 139).

Assim, pode-se perceber o mundo rural, muitas vezes, caracterizado nos currículos escolares como atrasado, ou, o que é pior ainda, não aparecer nos currículos escolares de escolas do campo.

Sendo assim, defendemos o que diz Pretto (2012) no artigo Professores-autores em rede, do livro Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas:

(...) o compartilhamento das descobertas é parte importante da forma de se produzir os códigos (o conhecimento). Nesse sentido, o olhar atento no que é feito pelo outro, a continuidade do código a partir do produzido, a remixagem das informações e, novamente, a disponibilização desses resultados, mesmo que parciais, para toda comunidade, é parte intrínseco do jeito de trabalhar dos hackers (PRETTO, 2012, p. 101).

Então, baseando-se na ética *hacker* é que se construiu esse projeto de intervenção. Compartilhando as descobertas e propondo a “possibilidade de troca entre as pessoas, a permuta de conhecimentos” (PRETTO, 2012), no caso, compartilhar e trocar conhecimentos e experiências com os participantes do Grupo do Campo da SEDUC RS, bem como construir uma nova proposta para o curso de formação voltado para a Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In ANDRÉ, Marli. (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5.ed. Campinas: Papirus, 2006.

ARROYO, M. G. CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (orgs.) **Por uma educação básica do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. **Lei 9394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 20 de jul. de 2013.

CALDART, R. S. Elementos Para Construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M, C e JESUS, S, M, A, S. **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. nº 5, Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987. Disponível em <http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/%5Cpedagogia_do_oprimido.pdf> Acesso em 20 ago. 2014.

GRITTI, S. M. **Educação Rural e Capitali\$mo**. Passo Fundo: UPF Editora, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, J. C. OLIVEIRA, J.F., TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PRETTO, N de L. Professores – autores em rede. In: SANTANA, B. ROSSINI, C. PRETTO, N de L. (Org.) **Recursos educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. 1. ed. São Paulo: Casa da Cultura Digital; Salvador: Edufba, 2012.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTANA, Djárcia. **A LDB e a educação do campo**. 2006. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/721/1/A-Ldb-E-A-Educacao-Do-Campo/pagina1.html>> Acesso em: 10 fevereiro 2014.

SANTANA, B. ROSSINI, C. PRETTO, N de L. Org. **Recursos educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. 1. ed. São Paulo: Casa da Cultura Digital; Salvador: Edufba, 2012.

SANTOS, Lucíola C.P. Dilema e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. (org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TORNAGHI, A. J. C. PRADO, M. E. B. B. ALMEIDA, E. B. de. **Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC: Guia do Cursista**. 2.ed. Brasília: Secretaria de Educação a Distância.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da Educação Básica: as estratégias do Banco Mundial IN: TOMMASI, Livia de. et al. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 2ª. ed., São Paulo: Cortez, 1998, p. 125-193.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**.1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.