

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

**ELAINE APARECIDA PEREIRA FLORES**

**UM OLHAR CRÍTICO-CONSTRUTIVO SOBRE  
CURSO DE FORMAÇÃO DO PROINFO INTEGRADO  
NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**Jaguarão**

**2015**

**ELAINE APARECIDA PEREIRA FLORES**

**UM OLHAR CRÍTICO-CONSTRUTIVO SOBRE  
CURSO DE FORMAÇÃO DO PROINFO INTEGRADO  
NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Mestrado Profissional da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvana Maria Gritti

**Jaguarão  
2015**

Flores, Elaine Aparecida Pereira

634o Um olhar crítico-constructivo sobre curso de formação do Proinfo Integrado na Educação do Campo / Elaine Aparecida Pereira Flores.

101 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2015.

"Orientação: Silvana Maria Gritti".

1. Educação do Campo. 2. Tecnologias. 3. Trabalho e conhecimento. 4. Formação de professores. I. Título.

**ELAINE APARECIDA PEREIRA FLORES**

**UM OLHAR CRÍTICO-CONSTRUTIVO SOBRE  
CURSO DE FORMAÇÃO DO PROINFO INTEGRADO  
NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Mestrado Profissional da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvana Maria Gritti

Relatório de Intervenção apresentado e aprovado em 13 de março de 2015.

Banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvana Maria Gritti  
Orientadora  
UNIPAMPA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marlene Ribeiro  
UFRGS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Juliana Brandão Machado  
UNIPAMPA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Camila Gonçalves dos Santos  
UNIPAMPA

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Doutora Silvana Maria Gritti, que me fez acreditar, seguir o curso e conhecer os caminhos e lutas que percorrem os sujeitos da Educação do Campo.

À Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul, em nome das professoras Ester Venúcia Guareschi Soares, Maria Lúcia Carneiro Pinto, Janir Abelim e Jônia Fank que tornaram possível o desenvolvimento do meu Projeto de Intervenção.

Às colegas dos Núcleos de Tecnologia Educacional: Eliane Soares da Silva, Maritânia Bassi Ferreira, Joanirse de Lurdes da Rosa Ortiz, Marinice Cordeiro Noya, Liane Maria Sulszbach, Roselene Pan e Sirlei Maria Voos, que acreditaram no Grupo de Trabalho do Campo.

Às colegas do Curso de Mestrado: Luciane Bidinoto Silva, Maria Aparecida Nunes Azzolin, Angela Regina Pires Costa e Mariangela Fighera, que muitos quilômetros percorremos juntas nas viagens à Jaguarão, compartilhando alegrias, preocupações e, principalmente, novos conhecimentos.

Ao Alex Cristian e ao Luís Fernando por compreenderem que o tempo e a distância foram necessários para meu aperfeiçoamento profissional e pessoal.

À minha querida sogra Maria de Fátima que dedicou muitos momentos de oração aos meus estudos e viagens.

A todos os professores e colegas do Mestrado Profissional em Educação.

## RESUMO

Este trabalho consiste em apresentar e problematizar os resultados de uma pesquisa qualitativa (Triviños, 1987), dando especial ênfase à pesquisa-ação (Thiollent, 2011) e tem a intenção de fazer um relato crítico-reflexivo do Projeto de Intervenção “Um olhar crítico-constructivo sobre curso de formação do ProInfo Integrado na Educação do Campo” tendo como premissa dados obtidos, analisados e refletidos através de um Projeto Diagnóstico executado pela pesquisadora em uma escola do campo, enquanto formadora/multiplicadora de Núcleo de Tecnologia Educacional e discente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão. O Projeto Diagnóstico teve como propósito fazer estudo e análise reflexiva das concepções teórico-metodológicas constantes no Guia do Cursista do curso de formação “Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC (Tornaghi; Prado; Almeida, 2010)” proposto pelo Ministério da Educação (MEC) e realizado via Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado), tendo como foco a Educação do Campo. Para tanto, buscou-se uma reflexão mais abrangente, procurando-se mais olhares e ampliando a discussão junto ao Grupo de Trabalho do Campo (GT) da Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC RS) sobre as principais contribuições que a utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) podem trazer para a qualificação das práticas docentes dos professores das escolas do campo. Portanto, 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), (Ribeiro, 2010), tendo como pressuposto a valorização do mundo rural, a partir da articulação entre as diferentes linguagens, a cultura digital e práticas pedagógicas (Libâneo, 2006). Do projeto de Intervenção, resultou como sugestão o curso de formação “Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC: Uma proposta para a Educação do Campo”.

Palavras-Chave: Tecnologias, Educação do Campo, ProInfo Integrado.

## **ABSTRACT**

This work is to present and discuss the results of a qualitative research (Triviños, 1987), with special emphasis on action research (Thiollent, 2011) and intends to make a critical and reflective account of Intervention Project “A critical-constructive look on training course Integrated ProInfo in Rural Education” with the premise data, analyzed and reflected through a Diagnosis Project executed by the researcher in a field school, as a training/multiplier of Educational Technology Center and students from the Professional Masters in Education of the Federal University of Pampa, campus Jaguarão. The Diagnostic Project has as purpose to study and reflective analysis of theoretical and methodological approaches contained in Cursista Guide training course "Technologies in Education: teaching and learning with ICT (Tornaghi; Prado; Almeida, 2010)" proposed by the Ministry of Education (MEC) and conducted via National Program for Continuing Education in Educational Technology (Integrated ProInfo), focusing on the Rural Education. Therefore, a more comprehensive reflection we sought, looking up more looks and broadening the discussion with the Field Working Group (WG) of the State Secretariat of Rio Grande do Sul Education (SEDUC RS) on the main contributions that use of Information and Communication Technologies (ICT) can bring to the qualification of teachers teaching practices of rural schools. Therefore, the focus of intervention of this study was to discuss whether the national education policies (Pretto, 2009; 2012), translated by programs and projects, with the object of study and diagnosis training course, are contemplating the Education needs Course (Gritti, 2003), (Caldart; Molina, 2004) (Ribeiro, 2010), assuming upgrading of the rural world, from the articulation between the different languages, digital literacy and pedagogical practices (Libâneo, 2006). From Intervention project resulted suggestion as the training course “Technologies in Education: teaching and learning with ICT: A proposal for the Rural Education”.

**Keywords:** Technology, Rural Education, Integrated ProInfo.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem criada a partir da usada por Pretto (2009).....	26
Figura 2 – Parte do texto da contextualização da Atividade 1.1.....	31
Figura 3 – Atividade 1.1 da Unidade 1 .....	32
Figura 4 – Atividade 3.1 da Unidade 3 .....	35
Figura 5 – Espaço de cadastro do aluno .....	38
Figura 6 – Interface gráfica ícones marrons.....	39
Figura 7 – Interface gráfica ícones verdes .....	39
Figura 8 – Interface gráfica ícones azuis.....	40
Figura 9 – Momento de dificuldades técnicas no e-Proinfo.....	42
Figura 10 – Momento de dificuldade de acesso ao e-Proinfo.....	42
Figura 11 – Dificuldades de acesso ao curso no ambiente .....	44
Figura 12 – Relato de dificuldades no e-Proinfo.....	45
Figura 13 – Mensagem recebida através do e-Proinfo.....	46
Figura 14 – Cópia de um e-mail de cursista.....	47
Figura 15 – Imagem da pasta compartilhada no Drive do Google .....	65

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Informações dadas pelos sujeitos da pesquisa .....	24
Tabela 2 – Cronograma do Plano de Intervenção planejado .....	56
Tabela 3 – Cronograma do Plano de Intervenção executado .....	57

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BM – Banco Mundial

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

DP – Departamento Pedagógico

DVD – Disco Digital Versátil

EAD - Educação a Distância

FEPAGRO - Fundação Estadual de Pesquisa Agropecuária

FMI – Fundo Monetário Internacional

GT – Grupo de Trabalho

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento Sem Terra

NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional

PPGEdu – Programa de Pós-graduação em Educação

ProInfo – Programa Nacional de Tecnologia Educacional

ProInfo Integrado – Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional

RS – Rio Grande do Sul

SEDUC – Secretaria Estadual da Educação

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	O DIAGNÓSTICO .....	16
2.1	Análise crítico-reflexiva dos instrumentos utilizados no diagnóstico .....	20
2.1.1	Questionário .....	21
2.1.2	O Guia do Formador e do Cursista.....	28
2.1.3	Ambiente e-Proinfo.....	36
2.1.3.1	Possibilidades .....	40
2.1.3.2	Entraves.....	41
3	O SURGIMENTO DO GT DO CAMPO .....	49
4	O PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	51
4.1	Justificativa do Projeto de Intervenção.....	52
4.2	Objetivo Geral.....	55
4.3	Objetivos Específicos .....	55
4.4	Plano de intervenção.....	55
4.5	Avaliação.....	58
4.6	Como aconteceu na prática o trabalho do GT .....	59
4.6.1	Momentos significativos .....	59
4.6.2	O momento de análise dos instrumentos do diagnóstico .....	60
4.6.3	Inquietações com as reuniões do GT e o vazio do trabalho à distância .....	62
5	O DESCONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	67
6	AS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA ESCOLA DO CAMPO...	72
7	A INTERVENÇÃO NA PERSPECTIVA DA PESQUISA-AÇÃO.....	81
8	O MATERIAL PRODUZIDO.....	87
9	A DIVULGAÇÃO DO RESULTADO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO .....	90
10	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
	REFERÊNCIAS .....	97

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como foco o relatório do desenvolvimento do Projeto de Intervenção “Um olhar crítico-constructivo sobre curso de formação do ProInfo<sup>1</sup> Integrado<sup>2</sup> na Educação do Campo”, que é fruto do projeto diagnóstico realizado pela pesquisadora enquanto formadora/multiplicadora<sup>3</sup> do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE)<sup>4</sup>, da 35ª Coordenadoria Regional de Educação, (CRE), órgão vinculado à Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC RS), e discente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), Mestrado Profissional em Educação, Linha de Pesquisa 2, Política e Gestão da Educação, da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) campus Jaguarão.

O projeto de intervenção foi desenvolvido junto ao grupo de pesquisa: Grupo de Trabalho (GT) do Campo da SEDUC RS e tem base na pesquisa diagnóstica realizada em uma escola do campo da rede pública estadual, de abrangência da 35ª CRE, situada no município de São Borja, RS.

A pesquisa diagnóstica teve como objeto de estudo o Curso de Formação Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC<sup>5</sup>, Curso TIC, que faz parte do Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado), do Ministério da Educação (MEC), tendo como pressuposto a formação de professores realizada pela pesquisadora em uma escola do campo. O Curso de Formação é proposto pelo MEC tanto para as escolas urbanas como para as escolas do campo.

Como coordenadora e formadora/multiplicadora de Núcleo de Tecnologia Educacional, o que mais incomodava e ainda incomoda a

---

<sup>1</sup> ProInfo: Programa Nacional de Tecnologia Educacional.

<sup>2</sup> ProInfo Integrado: Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional.

<sup>3</sup> Formadora: nomenclatura que a pesquisadora prefere utilizar. Multiplicadora: Nomenclatura que o MEC utiliza.

<sup>4</sup> Os Núcleos de Tecnologia tem 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.

<sup>5</sup> Tecnologias de Informação e Comunicação.

pesquisadora é perceber que muitos dos professores, em especial das escolas do campo, não conhecem, não sabem como e com que finalidade podem utilizar as tecnologias na dinâmica que vem desenvolvendo há anos em sala de aula. E, mais ainda, perceber que os cursos de formação propostos pelo MEC, via ProInfo Integrado, foram elaborados tanto para as escolas urbanas, quanto as escolas “rurais”. Ou seja, o mesmo curso pode ser proposto tanto para as escolas urbanas, quanto para as escolas do campo.

Dessa forma, a pesquisadora sentindo necessidade de realizar uma pesquisa diagnóstica a fim de encontrar respostas para seus questionamentos e buscar o que poderia fazer na tentativa de mudar esse panorama, apresentou no ano de 2013, essa proposta na seleção para o Mestrado Profissional em Educação da Unipampa.

Para a pesquisa diagnóstica foi escolhida uma escola de abrangência da 35ª CRE que está situada no Assentamento Cristo Redentor, junto à Fundação Estadual de Pesquisa Agropecuária (FEPAGRO) Cereais/Centro de Pesquisa José Pereira Alvarez, no município de São Borja/RS, 1º Distrito, Rincão das Pontes.

Tendo como base experiências docentes em cursos de formação em tecnologias nas escolas do campo da região de abrangência da 35ª CRE, foi percebível que, mesmo com dificuldades, os professores dessas escolas buscavam conhecimentos pedagógicos com uso das tecnologias para os seus alunos que vivem uma realidade diferente da realidade urbana, já que residem na zona rural e sua educação escolar acontece em uma escola do campo. Entretanto, o que se percebeu é que o uso pedagógico das TIC nessas escolas não estava adequado com a realidade do campo.

Tendo isso em vista, buscou-se identificar as fundamentais ações que pudessem ser realizadas na direção de qualificar tais professores. A principal delas foi analisar se o curso de formação “Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC”, ofertado e executado pelo Núcleo de Tecnologia Educacional da 35ª CRE, NTE São Borja, poderia ser utilizado na prática docente dos professores de acordo com as necessidades pedagógicas de uma escola do campo.

Na execução do curso, projeto diagnóstico, procurou-se observar se havia articulação das TIC com o meio em que a escola está inserida, no caso, o campo, pois se acredita que essa junção é de fundamental importância para

preparar 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, na capacidade de tomar decisões, de fazer análises, interpretar informações, pensar, construir seu conhecimento.

Dessa forma, a educação necessita 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”.

O Projeto Diagnóstico teve como propósito o estudo e a análise do material constante no guia do curso de formação “Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC”, que tem como autores Tornaghi, Prado e Almeida (2010). Partindo do material do curso, fez-se uma reflexão crítica das concepções teórico-metodológicas presentes nos 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, pode-se citar Arroyo, Caldart e Molina (2004), Gritti (2003), e Ribeiro (2010) 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 (1987) que traz a concepção de educação libertadora. Frigotto (2005 e 2010), Saviani (1991 e 1998) e Illich (1985) que apresentam a importância da busca pelo conhecimento.

Já na questão metodológica, Triviños (1987) traz a percepção e a reflexão sobre a pesquisa qualitativa que foi utilizada no projeto diagnóstico e também no projeto de intervenção, e ainda, Thiollent (2011) que fundamenta a opção metodológica utilizada neste trabalho.

O Projeto de Intervenção utilizou-se da pesquisa-ação de caráter qualitativo e crítico e foi realizado junto ao Grupo de Trabalho do Campo da SEDUC RS que foi composto por um grupo de 14 profissionais da educação, sendo 8 formadores do ProInfo Integrado, dentre eles, 1 possui titulação de Mestre em Educação, 1 mestrando em Educação, 1 mestranda em

Matemática, 8 especialistas em Informática Educativa, 1 coordenador do ProInfo da SEDUC RS, 1 coordenador da Educação do Campo da SEDUC RS, 2 assessores da Educação do Campo, 1 diretor do Departamento Pedagógico (DP) e 1 assessor do DP da SEDUC RS. Todos os participantes são professores graduados nas diferentes áreas do conhecimento.

Considera-se importante elucidar que os 8 formadores do ProInfo Integrado são os profissionais que se envolveram efetivamente no trabalho, os outros 6 participaram como apoiadores e debatedores em alguns momentos de estudo.

Thiollent (2011) pondera a importância dos pesquisadores em desempenhar papel ativo no grupo e na relação dos participantes na busca de solução para os problemas elencados.

E, o autor faz a seguinte consideração 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 (p.48).

Ou seja, se a pesquisa não deve ser reprimida pelas normas de ação, por outro lado, é importante 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 de acordo com Thiollent (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 do projeto de intervenção foram realizadas através de reuniões mensais com o GT do Campo, o qual foi em busca de desempenhar “um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados” (THIOLLENT, 2011, p. 21) no projeto diagnóstico e também, segundo o autor, no “acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função” desses problemas. Dessa forma, acredita-se que a proposta foi construída na interlocução com os sujeitos envolvidos.

O presente trabalho está organizado em dez capítulos que são: Introdução; O Diagnóstico, que trata sobre como aconteceu o processo de pesquisa diagnóstica em uma escola do campo através do curso de formação Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC, bem como sua análise crítico-reflexiva; O surgimento do GT do Campo, capítulo que fala como aconteceu a formação do grupo; O Projeto de Intervenção, que busca explicar em detalhes como foram pensadas e como foram executadas as ações do plano de ação do projeto, assim como momentos significativos desse processo vivenciado; os capítulos O desconhecimento da Educação do Campo e As novas Tecnologias de Informação e Comunicação na Escola do Campo tratam das categorias elencadas no projeto de intervenção. Os capítulos que seguem são: A intervenção na perspectiva da pesquisa-ação; O material produzido; A divulgação dos resultados e Considerações finais.

## 2 O DIAGNÓSTICO

Neste capítulo apresenta-se o projeto diagnóstico realizado pela pesquisadora na Escola Estadual de Ensino Fundamental Franco Baglioni.

André (2006) diz que a formação profissional do professor tem como essência a pesquisa, e que ele deve se envolver em projetos de pesquisa-ação.

Tendo em vista o que diz André (2006), a pesquisadora sentiu necessidade de fazer um diagnóstico da realidade da execução do curso de formação Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC em uma escola do campo.

Para início do curso foi realizada uma pesquisa para se conhecer o perfil dos professores-cursistas, através do *Google Docs*, uma ferramenta do Google que é possível criar formulários *on-line*, por exemplo.

Os encontros que seguiram foram norteados pelo Guia do Cursista, conforme os temas a seguir: Tecnologias na sociedade na vida e na escola; Internet, hipertexto, hipermídia; Prática pedagógica e mídias digitais e Currículo, projetos e tecnologia.

Já de início, observou-se que o curso de formação apresentava uma matriz curricular que dá a ideia de linearidade. Resende e Fusari (1996, p.6) critica a ideia linear e mecânica quanto ao uso das mídias, afirmando que muitos professores pensam que há transferência de informações aos alunos pela simples presença do computador, pelo simples envio a distância, ou pelo simples auxílio de audiovisuais nas aulas, entendendo que isso já satisfaz às exigências de uma comunicação escolar efetiva. Enganam-se. A escola precisa educar para a mídia, para o uso das tecnologias de informação e comunicação.

Para integrar as TIC no processo educativo, na escola, acredita-se que é preciso considerar os objetivos pedagógicos propostos por Libâneo (2006):

- a) Contribuir para a democratização de saberes socialmente significativos e desenvolvimento de capacidades intelectuais e afetivas, tendo em vista a formação de cidadãos contemporâneos. Mais precisamente, contribuir para o aprimoramento das capacidades cognitivas, estéticas e operativas dos alunos: favorecer domínio de estratégias de aprendizagem, capacidade de transferência e comunicação do aprendido, análise e solução de problemas, capacidade de pensar criticamente, etc.
- b) Possibilitar a todos oportunidades de aprender sobre mídias e multimídias e a interagir com elas. Ou seja, propiciar a construção de conteúdos referentes à comunicação cultural (as que praticamos e as que praticam conosco), às tecnologias, às habilidades no uso dessas tecnologias, às atitudes críticas perante a produção social da comunicação humana e o mundo tecnológico.
- c) Propiciar preparação tecnológica comunicacional, para desenvolver competências, habilidades e atitudes para viver num mundo que se 'informatiza' cada vez mais.
- d) Aprimorar o processo comunicacional entre os agentes da ação docente-discente e entre estes e os saberes significativos da cultura e da ciência (p. 68-69).

Entendeu-se que esses objetivos precisam estar bem claros para os profissionais da educação, tendo em vista a integração das novas TIC na educação, a fim de enfrentarem com mais seriedade os desafios das mudanças tecnológicas para o currículo. “É preciso que professores e alunos elaborem, transformem ideias, sentimentos, atitudes, valores, utilizando articuladamente múltiplas mídias (LIBÂNEO, 2006, p. 72)”.

Durante os encontros do curso de formação foi-se percebendo as dificuldades apresentadas por alguns professores no domínio do uso do computador, esquecimento de nomes de usuários, senhas de acesso à plataforma do curso e de acesso ao e-mail pessoal. Mas, também foi perceptível que alguns já tinham o domínio e ajudavam os colegas cursistas no desempenho de suas atividades.

Assim entendeu-se que, mesmo os professores cursistas com facilidade no manejo do computador, não demonstravam estar preparados para proporcionar aos seus alunos da escola do campo uma formação sólida, com bases em uma educação libertadora (Freire), que possa entender a importância de articular o conhecimento que se pode colocar no uso das tecnologias com o conhecimento que os alunos necessitam para a sua vida, para seus interesses de homem e mulher do campo.

Com essa percepção, acreditou-se que se faz necessário proporcionar aos professores, cursos de formação alicerçados nos propósitos da educação

libertadora que tenham 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, segundo Libâneo (2006) 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 (p. 62-63).

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

Freire (1987) na obra *Pedagogia do Oprimido* afirma:

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir conhecimentos e valores aos educandos, meros pacientes [...] a educação libertadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (p. 39).

Nesse sentido podemos dizer que os cursos de formação em tecnologias na educação precisam 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. Então, como as novas tecnologias de informação e comunicação dialogam com as características da cultura do campo?

Gritti (2003) diz que:

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 (p. 139).

Da prática dialógica vem a conscientização do ser humano em seu mundo. A palavra ganha uma centralidade indispensável na relação dos homens entre eles e consigo mesmos.

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.

É importante que essas concepções possam refletir no currículo das escolas do campo. Gritti (2003) considera:

A inferiorização e a exclusão ocorrem porque à escola é atribuída, pela sociedade, a função de imprimir uma concepção determinada de homem e de sociedade, na qual os valores do mundo rural não estão cabendo (p. 133).

A cultura do campo, as suas atividades produtivas, suas relações sociais, o seu mundo, por muito tempo foram considerados atrasados, antiquados pelas forças dominantes.

Gritti (2003) diz que “[...] 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 (p. 133, 134)”.

As pessoas que vivem e trabalham no campo, até muito pouco tempo, não tinham o reconhecimento do direito a uma educação diferenciada da oferecida a quem vive nas cidades.

O curso de formação proporcionado teve o propósito de observar se as práticas dos professores cursistas faziam a articulação da cultura digital com a cultura do campo. O que foi percebido é que não havia articulação alguma, além de poucos usarem os recursos tecnológicos disponíveis na escola na sua prática docente.

O curso de formação Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC teve uma carga-horária de 60 horas. Originalmente tem duração de quatro meses e uma semana. No entanto, dada a diversidade dos grupos de cursistas e de suas condições de trabalho, esse quadro é apenas indicativo, havendo possibilidade de ajuste na organização do tempo e estratégias dos encontros. Dessa forma, o curso de formação para a escola do campo foi organizado em quatro meses e meio com encontros semanais de 2h,

às quartas-feiras pela manhã, das 10h às 12h no laboratório de informática da própria escola.

O material do curso é composto de 4 unidades de estudo. Em cada unidade, intercalaram-se momentos presenciais e a distância. Os encontros presenciais envolveram pelo menos dois momentos: a conclusão de uma unidade de estudo e o início de outra. No primeiro encontro da unidade 1, foi realizada a apresentação geral e contextualização do curso seguida de sensibilização para os estudos que viriam na sequência e atividades introdutórias à unidade que se iniciaria. Nos demais encontros de unidade, o primeiro momento ocupou-se por discussão e análise coletiva do que foi produzido pelos cursistas nas semanas anteriores, fazendo-se uma síntese e avaliação das aprendizagens da unidade que se encerrava, bem como, a introdução aos estudos subsequentes. No último encontro, além do momento de síntese da unidade 4, houve um tempo destinado à avaliação do curso.

Participaram do Projeto Diagnóstico, 7 dos 8 professores do turno da manhã da escola. Os encontros de formação foram realizados de setembro de 2013 a janeiro de 2014 no laboratório de informática da escola. Para a formação fez-se uso dos computadores do ProInfo Rural, de um Ambiente Colaborativo de Aprendizagem, o e-Proinfo<sup>6</sup> e do guia do cursista impresso, 2ª edição, 2010.

A seguir, apresenta-se a análise crítico-reflexiva dos principais instrumentos utilizados no Projeto Diagnóstico.

## **2.1 Análise crítico-reflexiva dos instrumentos utilizados no diagnóstico**

O diagnóstico é uma palavra muito utilizada na área médica, em educação esta prática tem sido utilizada como procedimento para perceber as potencialidades e fragilidades educacionais considerando sua complexidade e movimento e que, portanto, a priori, não está acabada, pois se completa na sua historicidade. A pesquisa diagnóstica foi realizada, não se limitando apenas a

---

<sup>6</sup> e-Proinfo é um ambiente colaborativo de aprendizagem que utiliza a tecnologia Internet e permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como recursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem.

uma análise técnica, mas sim a um processo de participação que subsidia este estudo de natureza qualitativa.

Segundo Triviños (1987) o ambiente, o contexto onde os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seu modo de vida, têm importância essencial na compreensão mais clara de suas atividades. O meio imprime ao sujeito que nele vive traços peculiares que são desvendados à luz da compreensão dos significados que ele próprio estabelece. Desta maneira, compreender o indivíduo fora de seu contexto natural pode criar situações artificiais que falsificam a realidade e produzem interpretações equivocadas.

Triviños (1987) diz:

A pesquisa qualitativa com apoio teórico na fenomenologia é essencialmente descritiva. E como as descrições dos fenômenos estão impregnadas de significados que o ambiente lhes outorga, e como aquelas são produtos de uma visão subjetiva, rejeita toda expressão quantitativa, numérica, toda medida. Desta maneira, a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. Por isso não é vazia, mas coerente, lógica e consistente (p. 128).

A pesquisa foi realizada na própria escola e a coleta de dados foi realizada a partir de algumas etapas de trabalho. Na primeira etapa, o estudo desenvolveu-se sobre a técnica da observação. As observações foram registradas em um diário de campo<sup>7</sup>.

Dentro dessa perspectiva de estudo, procurou-se fazer análise crítica dos instrumentos utilizados e seus resultados para se chegar a um diagnóstico da realidade. Para tanto, buscou-se investigar cada instrumento que se fez uso: questionário, guia do formador e do cursista e ambiente e-Proinfo. Os registros do diário de campo foram muito significativos para a análise crítica.

### **2.1.1 Questionário**

O primeiro instrumento utilizado no Projeto Diagnóstico trata-se de um questionário que foi aplicado no primeiro encontro com os professores, após

---

<sup>7</sup>O diário de campo é um instrumento utilizado para registrar, anotar os dados recolhidos durante a pesquisa suscetíveis de serem interpretados.

apresentação do curso de formação que seria desenvolvido e dos objetivos do trabalho.

O questionário foi criado através do *Google Docs*, que 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* no *Google Drive*<sup>8</sup>. Podem ser acessados documentos, planilhas e apresentações criadas em qualquer computador, em qualquer lugar do mundo, bastando ter uma conta de usuário do Google.

O instrumento foi publicado no endereço: [https://docs.google.com/forms/d/1QIKLC9Odn0W3INSiJ4cF8u\\_JpTfveyAFiwE4vnIU50s/viewform](https://docs.google.com/forms/d/1QIKLC9Odn0W3INSiJ4cF8u_JpTfveyAFiwE4vnIU50s/viewform).

As questões versaram sobre dados pessoais, influência das TIC no cotidiano pessoal e profissional, uso do laboratório da escola, aulas realizadas, planejamento das aulas e conhecimentos envolvidos. A seguir, apresenta-se uma análise das respostas ao questionário aplicado.

Sete dos oito professores do turno da manhã da escola responderam ao questionário. Seis deles são formados em cursos de graduação, dois professores na área de Pedagogia, um professor em Pedagogia Séries Iniciais e outro em Pedagogia habilitação Supervisão Escolar, um professor em Matemática, um em Ciências e Matemática Licenciatura Curta, um em Geografia e História e um professor estava cursando Graduação em Matemática. O professor que não respondeu é graduado em Educação Física, conforme informação da direção da escola.

O questionário que foi aplicado em setembro de 2013 trouxe os seguintes dados sobre o tempo de docência: O professor que trabalhava há mais tempo na escola, estava em efetivo exercício na instituição há 13 anos e o que tinha menos tempo, estava há um mês. O que tinha mais tempo de serviço de docência, atuava há 21 anos e o que tinha menos tempo estava no magistério há 3 anos.

Seis dos sete professores que responderam ao questionário usavam as tecnologias diariamente na sua vida pessoal e profissional, como internet para

---

<sup>8</sup> Google Drive é um serviço on-line que permite armazenamento de arquivos na plataforma do Google.

pesquisas, e-mail, redes sociais, vídeos, compras, bem como atividades com alunos. Apenas um usava somente por extrema necessidade.

Um professor utilizava com maior frequência o laboratório de informática da escola, uma vez por semana. Um professor não usava porque disse “não gostar”. Um não pode usar e nem observar, tendo em vista que estava há apenas um mês na escola. Os outros quatro usavam com pouca frequência ou não utilizavam.

Os motivos pelo pouco uso foram elencados como: ter pouco conhecimento em informática e não ter profissional capacitado para atuar como coordenador do laboratório.

Dois professores, quando utilizavam o laboratório de informática, faziam uso de acordo com os conteúdos trabalhados no currículo escolar, mas não direcionavam para a especificidade da escola. Dois usavam para jogos pedagógicos. Dois não usavam.

Dois professores sentiam-se preparados para o uso das tecnologias no fazer docente. Dois não se sentiam preparados e três sentiam-se com pouco preparo, sabiam o básico, mas pesquisavam para buscar mais conhecimentos.

Dos sete, apenas dois professores já participaram de cursos de formação oferecidos pelo Núcleo de Tecnologia Educacional São Borja e acreditavam “ser uma excelente oportunidade para ampliar seus conhecimentos em tecnologias”.

Quanto ao interesse na formação, desejavam aprender a fazer montagem de vídeos, criar blogs, sites, apresentações eletrônicas, softwares e atividades pedagógicas específicas para as escolas do campo.

Antes de se fazer análise das questões que remetem ao foco da pesquisa, apresenta-se na tabela 1, informações pessoais que buscam situar melhor os sete professores questionados com relação à influência das TIC no cotidiano pessoal e profissional. É importante ter claro que dos sete professores que participaram do questionário, um é gestor, dessa forma dados sobre a prática docente naquele momento não foi respondida, portanto o dado nesse item deu-se a partir de 6 professores.

**Tabela 1 - Informações dadas pelos sujeitos da pesquisa**

<b>Informações</b>	<b>Quantidade de professores do total de 7 questionados</b>
TIC estão presentes no cotidiano pessoal e profissional	6
TIC não estão presentes no cotidiano pessoal e profissional	1
* Semanalmente utiliza o laboratório de informática da escola para a prática docente	1
* Raramente utiliza o laboratório de informática da escola para a prática docente	3
* Nunca usou o laboratório de informática da escola para a prática docente	2
* Planejamento das aulas no laboratório de informática tem relação com os conteúdos trabalhados em sala de aula	2
* Planejamento das aulas no laboratório de informática não tem relação com os conteúdos trabalhados em sala de aula	2
* Planejamento das aulas no laboratório de informática tem relação com os conteúdos trabalhados em sala de aula e com a especificidade da escola	0
Sente-se preparada para trabalhar no laboratório de informática com os alunos	2
Acredita que o uso das tecnologias na escola Franco Baglioni, tendo em vista a realidade dos alunos e da especificidade da escola, pode favorecer a aprendizagem.	7
* Já participou de alguma formação oferecida pelo Núcleo de Tecnologia Educacional - NTE São Borja.	2

**\* Total de professores questionados nesse item: 6**

Tendo como base os dados do questionário, percebe-se que os professores utilizavam muito pouco o laboratório de informática na escola. Os dados apontaram que esses professores apresentavam dificuldades no planejamento com relação aos conteúdos e as novas tecnologias e, principalmente, com a Educação do Campo e as novas tecnologias, tendo em vista que nenhum deles fazia seu planejamento de acordo com a especificidade da escola.

A partir dessa análise, principalmente do item “Planejamento das aulas no laboratório de informática tem relação com os conteúdos trabalhados em sala de aula e com a especificidade da escola”, em que todos responderam que não, sentiu-se uma inquietação, que levou a refletir: “Será que o planejamento desses professores alguma vez contemplou a Educação do Campo? É somente com relação às novas tecnologias como computador e internet que o trabalho desses professores não contemplava a Educação do Campo? Não seria a Educação do Campo anterior ao uso das tecnologias”?

E mais, os professores que planejavam suas aulas para o uso do laboratório de informática, de que forma utilizavam as tecnologias lá presentes? Será que essas tecnologias estavam sendo utilizadas pelos professores de forma tradicional, apenas para informatizar o que já existia? Ou, será que eram utilizadas para criação de ambientes de aprendizagem? Ou seja, as tecnologias de informação e comunicação nessa escola são utilizadas como instrumentalidade, ou como fundamento?

A partir daí, acredita-se que os professores não se apropriam da tecnologia a serviço de uma perspectiva de uma educação porque não sabem como se apropriar. Se a escola é do campo, o uso das tecnologias tem de vir a contribuir com essa perspectiva de educação. Mas, de que forma isso pode acontecer? Os professores precisam estudar a perspectiva de educação em que estão inseridos, ao mesmo tempo, em que estudam sobre as tecnologias. O processo de formação tem de ser concomitante, TIC e Educação do Campo.

Pretto (2013) referindo-se a professores e alunos mostra o desejo de vê-los com qualidades de produzirem culturas, não sendo transformados em meros consumidores de informações distribuídas nos equipamentos fornecidos à escola.

Tendo como pressuposto o curso de formação Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC, que nas Unidades 1, 2 e 3, são introduzidos para a reflexão textos e atividades sobre recursos multimidiáticos<sup>9</sup>, buscou-se em Pretto (2009) uma discussão sobre a inserção desses recursos na escola:

---

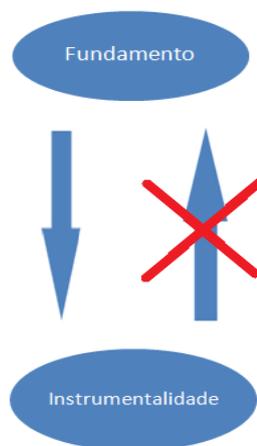
<sup>9</sup> Recursos, como por exemplo, um documento que contém informações em mais de um meio, como textos, sons, entre outros. (TORNAGHI; PRADO; ALMEIDA, 2010)

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 porque é evidente que a educação numa sociedade dos *massmedia*<sup>10</sup>, 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 (p. 112).

Usar tecnologias na escola como instrumentalidade é como considerá-la “apenas como mais um recurso didático-pedagógico” como afirma Pretto (2009, p.112). A perspectiva de se fazer uso das novas tecnologias de informação e comunicação como novos instrumentos que educação do futuro precisa ter, é o mesmo que utilizá-las como se fossem a mera evolução de velhos equipamentos, como por exemplo, 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 (p. 113)”.

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.

<sup>10</sup> 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 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.

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... (p. 115).

Assim, as tecnologias e recursos multimidiáticos existentes na escola carecem 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 foi possível perceber, principalmente em utilizá-las como fundamento, tendo em vista que dos seis professores que atuavam como docentes e fizeram parte da pesquisa, apenas um utilizava o laboratório de informática semanalmente e apenas dois faziam seu planejamento de acordo com os conteúdos trabalhados em sala de aula. E mais, nenhum deles tinha seu planejamento para uso do laboratório de informática de acordo com os conteúdos e especificidades da escola. E, enfim, do total dos sete pesquisados, apenas dois sentiam-se preparados para trabalhar no laboratório de informática com os alunos.

Mas, foi possível perceber que estavam abertos às mudanças e que estavam buscando se adequar 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.

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

quando na questão: **“Que conhecimentos você acredita serem necessários para que o professor use as novas tecnologias na escola de forma a desempenhar a aprendizagem?”**, todos responderam que desejavam aprender algo novo, como por exemplo, utilizar softwares pedagógicos relacionados às disciplinas que atuavam, a utilizar a internet adequadamente para pesquisas e criar páginas, criar e conhecer atividades para uso das TIC no fazer docente.

### **2.1.2 O Guia do Formador e do Cursista**

O segundo instrumento diagnóstico foi o Guia do Formador e do Cursista “Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC<sup>11</sup>”.

De acordo com o Guia, os objetivos do curso de formação são os seguintes, tendo em vista oferecer subsídios teórico-metodológico-práticos para que os professores e gestores escolares possam:

Compreender o potencial pedagógico de recursos das TIC no ensino e na aprendizagem em suas escolas;

Planejar estratégias de ensino e aprendizagem integrando recursos tecnológicos disponíveis e criando situações de aprendizagem que levem os alunos à construção de conhecimento, à criatividade, ao trabalho coletivo e que resultem, efetivamente, na construção dos conhecimentos e habilidades esperados em cada série;

Utilizar as TIC na prática pedagógica promovendo situações de ensino que aprimorem a aprendizagem dos alunos.

As bases e pressupostos do curso de formação são: educação, aprendizagem e ensino na sociedade contemporânea.

A concepção do Curso “Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC” vale-se da noção de rede em dois níveis:

No organizacional/operativo, os cursistas distribuem-se em turmas de professores sob a coordenação de um formador, integrando uma rede que articula gestores e equipes escolares;

---

<sup>11</sup> 2ª Edição – 2010 – Optou-se por fazer uso do livro físico, tendo em vista a velocidade da Internet na escola.

No pedagógico/formativo, o currículo estimula o pensamento, a reflexão e a produção de forma coletiva, em rede, em espaços de colaboração e de participação presenciais e virtuais planejados, especialmente, para esse fim.

Desde meados do século XX foram deixando de existir princípios intocáveis, que eram aceitos por todos. A partir dessa época, tudo passou a ser polêmico, a poder ou não ser aceito. Além disso, as minorias ganharam força, originando fenômenos, como os movimentos Negro, Sem Terra, Educação do Campo, Feminino, Indígena, etc. Cada grupo na sociedade busca dar visibilidade ao próprio ponto de vista, lutar pelo seu reconhecimento, conquistar seu lugar.

Nesse conjunto, em que se incita a pluralidade, surgem novas formas de organização do trabalho e da sociedade, levando à ressignificação de noções fundamentais como os próprios conceitos de educação, ensino e aprendizagem.

Em busca de compreender as dificuldades dos professores, em especial, das escolas do campo, de fazer uso pedagógico das tecnologias na escola, mesmo participando de cursos de formação do ProInfo Integrado, procurou-se refletir sobre como acontece esse processo de formação.

Dessa forma, uma das reflexões realizadas foi o estudo do material do curso, o Guia do Cursista, tendo em vista a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, que é a Lei que norteia a educação no Brasil e 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” (Delors, 1998. Apud Tornaghi, Prado; Almeida, 2010, p. 12) em um ambiente instável e heterogêneo em que não se consegue prever resultados fechados.

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”, cujo organizador foi o economista francês 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

(BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) 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 a 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 para os países em desenvolvimento, como Delors (1998) 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 (p. 74).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 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 (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)”.

No primeiro parágrafo do primeiro texto do Relatório Jacques Delors, há ênfase para a educação como função de desenvolvimento das pessoas e da sociedade e lhe incumbe logo de início à resolução de problemas de ordem econômica e política “[...] como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras... (DELORS, 1998, p. 11)”.

A Atividade 1.1, Unidade I, do Guia do Cursista (Tornaghi; Prado; Almeida, 2010, p. 38) é um exemplo de que o material do curso apresenta aspectos das concepções do Relatório, tendo em vista o texto da contextualização, figura 2, (Tornaghi; Prado; Almeida, 2010, p. 36) solicita que se leia e se faça a reflexão, debate e a produção do texto.

Figura 2 - Parte do texto da contextualização da atividade 1.1

The image shows a page from a document with a blue header and footer. The main content is under the heading 'Contextualização'. The text discusses the challenges of a technology-driven society and the need for education to prepare students for a world of rapid change. An illustration shows two children, a boy and a girl, standing around a globe. The boy is holding a book and the girl is holding a tablet. The page number '36' is visible in the bottom left corner, and a navigation bar is in the bottom right corner.

**Contextualização**

Chamada por alguns pensadores de *sociedade da tecnologia*; por outros, de *sociedade do conhecimento* ou, ainda, de *sociedade da aprendizagem*, a sociedade atual se caracteriza pela rapidez e abrangência de informações. A realidade do mundo, na atualidade, requer um novo perfil de profissional e de cidadão que coloca para a escola novos desafios. Encontramos, no cotidiano, situações que demandam o uso de novas tecnologias e que provocam transformações na nossa maneira de pensar e de nos relacionar com as pessoas, com os objetos e com o mundo ao redor.

No bojo das mudanças tecnológicas, culturais e científicas, não há como prever quais serão os conhecimentos necessários para viver em sociedade e inserir-se no mundo do trabalho daqui a alguns anos. O desafio atual do sistema educacional é formar, efetivamente, os alunos para a cidadania responsável e para que sejam contínuos aprendizes, que tenham autonomia na busca e na seleção de informações, na produção de conhecimentos para resolver problemas da vida e do trabalho e que saibam, também, aprender a aprender ao longo da vida.

Fonte: Tornaghi, Prado; Almeida, 2010, p. 36

Cabe destacar o seguinte parágrafo, onde estão presentes Pistas e Recomendações do Relatório Jacques Delors:

No bojo das mudanças tecnológicas, culturais e científicas, não há como prever quais serão os conhecimentos necessários para viver em sociedade e inserir-se no mundo do trabalho daqui a alguns anos. O desafio atual do sistema educacional é formar os alunos para a cidadania responsável e para que sejam contínuos aprendizes, que tenham autonomia na busca e seleção de informações, na produção de conhecimentos para resolver problemas da vida e do trabalho e saibam aprender ao longo da vida (p. 101).

Sob a análise Relatório Jacques Delors e da 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 TIC, foi 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, como podemos perceber na Atividade 1.1, figura 3, por exemplo.

Figura 3 - Atividade 1.1 da Unidade 1

Agora que você conhece um pouco mais sobre esse novo cenário de mudanças da sociedade atual e refletiu sobre as consequências e novas demandas para o sistema educacional, realize a atividade abaixo:

**Atividade 1.1**

Produza um pequeno texto que sintetize suas reflexões acerca da temática estudada. Na produção desse pequeno texto, cada cursista terá a oportunidade de exercitar a sua capacidade de síntese. Ao produzi-lo, considere as orientações que inserimos a seguir.

Orientações para a realização da atividade

1. Debata as questões propostas para reflexão com um(a) colega.
2. Escrevam um breve relato das principais reflexões da dupla, com cerca de 250 a 300 palavras, no Editor de textos do *BrOffice*. Salvem o documento na pasta "Meus documentos", atribuindo um nome que facilite a sua identificação, como a seguinte forma: *ativ-X\_seunome*. Para esta atividade realizada pela dupla João Carlos Pereira e Maria Elisa Cardoso, o nome do arquivo será, por exemplo, *ativ1-1\_joacarlos-mariaelisa*. Recomendamos não utilizar acentos, cedilha, sinais de pontuação e outros caracteres especiais. Os traços que sugerimos utilizar, como sinal de underline, underscore ou sublinhado, são aceitos pelo computador como uma letra comum.
3. Poste o arquivo desta atividade na sala do curso no Ambiente E-Prinifo, no espaço Biblioteca, em Material do Aluno, tema "Reflexões iniciais".

do e aprendendo com as TIC

Fonte: Tornaghi, Prado; Almeida, 2010, 2010, p. 38

O enfoque no desenvolvimento de habilidades e competências, segundo a legislação oficial em educação (Resolução CNE<sup>12</sup>/CEB<sup>13</sup> N.º 04/99), tem como princípio norteador da educação o desenvolvimento de competências para a laboralidade e como critério, atendimento às demandas do cidadão, do mercado e da sociedade. Dessa forma, busca-se apenas articular valores e habilidades com as necessidades requeridas pelo mercado de trabalho.

Refletindo sobre o que prevê a legislação em educação, Araújo (2001) diz que a competência tem sua inspiração filosófica originada no racionalismo, no individualismo e no pragmatismo. Do racionalismo, diz que os objetivos formativos buscam atender as demandas dos setores produtivos. Em relação ao individualismo, fala que é centrado sobre os saberes para um ensino focado sobre o aluno, o que denota a individualização no processo formativo. E ao pragmatismo faz sua identificação como utilitarista, imediatista, adaptável.

Percebe-se, então, que para a legislação brasileira em educação, a busca pelo conhecimento não é tarefa necessária de ser incentivada pelos professores, tendo em vista que a prioridade é o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao sujeito para que atue no mercado de trabalho.

Araújo (2001) diz que:

A partir do suposto de que as competências são relativas aos sujeitos que as têm, colocam o foco do processo formativo sobre o discente, ressaltam o papel da aprendizagem, em detrimento da relação ensino-aprendizagem, e dispensam a mediação sistemática do professor, sob o argumento de que estes devem assumir o papel de estimuladores e não de formadores. Ao enfatizarem, no entanto, a formação individualizada e desconsiderarem as mediações políticas e sociais como elementos de definição nos processos de construção das capacidades humanas, escamoteiam os seus reais objetivos sociais e procuram validar a ideia de mérito individual como definidora do sucesso ou do fracasso escolar e profissional (p. 143).

Segundo Maues, Wondjer e Gauthier essa abordagem do desenvolvimento de habilidades e competências pode levar o indivíduo “a ter na educação uma simples adaptação às exigências econômicas, desconsiderando assim o homem/mulher enquanto seres sociais, seres de relação (p. 7)”.

---

<sup>12</sup> Conselho Nacional de Educação.

<sup>13</sup> Câmara de Educação Básica.

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. Até a presente lei, o direito a uma educação de qualidade voltada às escolas do campo, não constava dos documentos oficiais dos governos. Mas, com a pressão das lutas organizativas e acadêmicas e as centenas de produções científicas tem cooperado com as discussões políticas e abertura de diálogos junto aos setores burocráticos do Estado e, assim vêm ganhando espaço nas agendas oficiais dos governos.

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 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 (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, política dos alunos, permitindo identificar inquietações, desejos e

necessidades de aprendizagem. Isso pode ser observado na seguinte reflexão, constante na Atividade 3.1, figura 4.

Figura 4 - Atividade 3.1 da Unidade 3

**Atividade 3.1**

*Contextualizando a mudança*

Diante da necessidade de dialogar e compreender a realidade dos alunos, reflita sobre as questões apresentadas a seguir e explicita seu ponto de vista produzindo um pequeno texto a ser compartilhado no Fórum.

**Para Refletir**

Pontos para sua reflexão:

- Desenvolvo uma prática dialógica com meus alunos? Ouço suas ideias, dúvidas, curiosidades?
- Quais são as estratégias que utilizo e/ou considero que podem ser úteis para estabelecer um ambiente de livre expressão que favoreça o diálogo? De que forma as tecnologias podem auxiliar nisso?

*Orientações para a realização da atividade:*

1. Debata as questões propostas com um(a) colega. Ao terminar o debate, escrevam uma mensagem, a ser postada no Ambiente Virtual, no Fórum "Contextualizando a mudança: da teoria à prática", listando as estratégias identificadas pela dupla, como resposta para a segunda questão. Lembrem-se de que a primeira questão, proposta para reflexão, tem um caráter de autoavaliação de sua prática. Dessa forma, ao invés de compartilhar no fórum, sugerimos que guardem em seu Diário de Bordo, a fim de que lhes sirva como reflexão constante, de modo que sua atuação, em classe, possa melhorar cada vez mais.

**Lembrete**

Para evitar a perda de dados, é prudente que vocês tenham um registro da resposta em papel ou em um documento editado no BrOffice, antes de postar a mensagem na ferramenta de fórum, haja vista que recursos on-line podem se tornar indisponíveis, especialmente se a redação da mensagem envolver um longo período de tempo, de forma que, ao clicar para a submissão, pode haver erro e perda da mensagem escrita.

Unidade 3

139

Fonte: Tornaghi; Prado; Almeida, 2010, p. 141.

Mas, é importante ter clareza de que esse diálogo na tentativa de se trabalhar com a pedagogia de projetos tem de levar à discussão e compreensão de um projeto maior de educação e sociedade e o que se percebe no material do curso é que a vinculação com a pedagogia de projetos apresentada no guia do cursista parece ser estanque. Parece que remete a um discurso neoliberal, que não contempla um projeto de educação e sociedade que interessa aos trabalhadores.

Illich (1985, p.32) fala que "o homem moderno precisa aprender a encontrar sentido em muitas estruturas às quais está ligado apenas marginalmente", dessa forma, acredita-se que os projetos devem contemplar a busca do conhecimento para encontrar esse sentido, mas o que se percebe é

que o material do curso de formação está embasado no desenvolvimento de habilidades e competências, que estão ligadas à concepção capitalista burguesa.

Frigotto (2010) fala que o ensino não teria um fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas seria constituído numa probabilidade a mais para alunos na constituição de seus projetos de vida, culminando com uma formação aberta e global. Isso deve refletir em pensar o papel da escola.

O autor defende que a concepção capitalista burguesa, tem como desígnio a fragmentação do trabalho em particularidades independentes. Os trabalhadores são aperfeiçoados apenas para executar tarefas solicitadas pelo mercado de trabalho de forma eficiente.

Sendo assim, acredita-se que essa concepção que divide, que exclui, é contraditória ao ponto de vista da pedagogia de projetos. Por isso, essa discussão tornou-se importante para observar com criticidade o material do curso de formação.

### **2.1.3 Ambiente e-Proinfo**

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 9394/96 que diz: “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)”.

A LDB estabelece as bases legais para a EaD no país e responsabiliza o poder público pelo estímulo e desenvolvimento da EaD, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. O Decreto Nº 5622/2005 regulamentou o artigo 80 da LDB e define EaD em seu Artigo 1º:

Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

A extinta Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (MEC) desenvolveu juntamente com algumas instituições de ensino um ambiente colaborativo de aprendizagem a distância, denominado e-Proinfo. Esse ambiente permite a concepção, administração e desenvolvimento de algumas ações, como cursos a distância e complemento a cursos presenciais.

Assim, o terceiro instrumento diagnóstico foi o ambiente colaborativo de aprendizagem e-Proinfo.

Esse ambiente no curso de formação Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC foi utilizado para complementação das atividades do curso, tendo em vista que há carga-horária a distância.

A Secretaria da Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação é a Entidade competente para administrar os cursos do ProInfo Integrado no país. No RS, em nível de Secretaria do Estado da Educação, os NTEs fazem solicitação de abertura de turmas ao Departamento de Logística, que dispõe de uma pessoa responsável com a função de Administrador Titular. Com esse perfil é possível fazer a abertura de turmas para os formadores, que terão o perfil de Administrador Substituto.

Após aberta a turma, ela deverá aparecer na página inicial do ambiente, no espaço Inscrição em Cursos. Dessa forma, os professores interessados devem solicitar sua inscrição no curso desejado, depois de terem preenchido cadastro de aluno. A indicação de um endereço de e-mail é item obrigatório para o cadastro.

Os professores interessados somente terão garantidas suas inscrições e terão acesso ao curso de formação após o Administrador Substituto fazer suas alocações como alunos da turma. Dessa forma poderão acessar ao curso com o usuário e a senha cadastrados. O cadastro é realizado, conforme figura 5.

Figura 5 - Espaço do cadastro de aluno

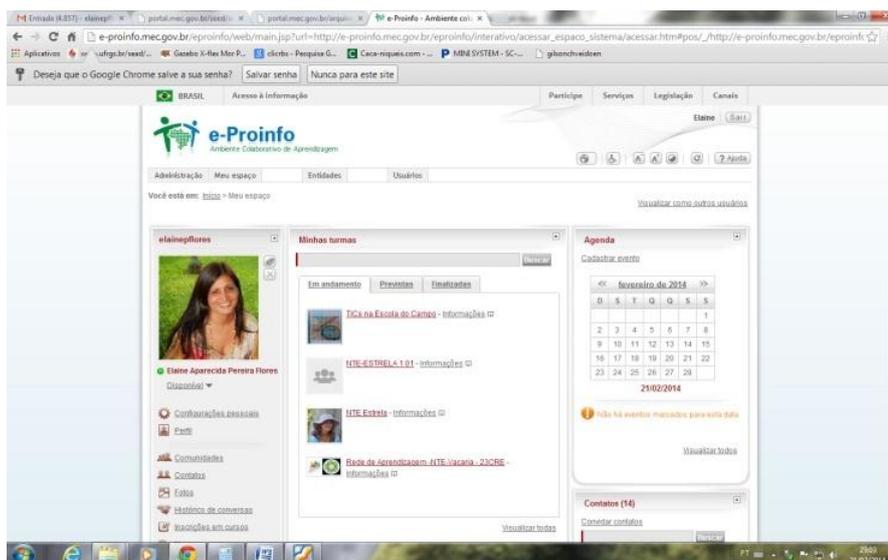
Fonte: <http://e-proinfo.mec.gov.br>

O perfil de Administrador Substituto designado aos formadores dos NTEs possibilita as funcionalidades de alocar alunos e colaboradores nas turmas, inserir atividades nas ferramentas existentes no espaço virtual, comentar e avaliar as atividades, enviar mensagens para os cursistas, conversar de forma síncrona com os alunos através da ferramenta bate-papo.

Os ícones<sup>14</sup> do ambiente e-Proinfo estão organizados em cores distintas, para cada cor há uma funcionalidade. A cor marrom, figura 6, chamada Meu Espaço mostra as turmas em andamento, previstas e finalizadas a que o cursista ou o administrador pertence. É possível inserir configurações pessoais, como por exemplo, escolher as áreas que ficarão disponíveis para visualização de outros usuários. O ambiente dispõe também de outras ferramentas como diário, mensagem de texto, agenda, portfólio, etc.

<sup>14</sup> Símbolo gráfico que representa algo.

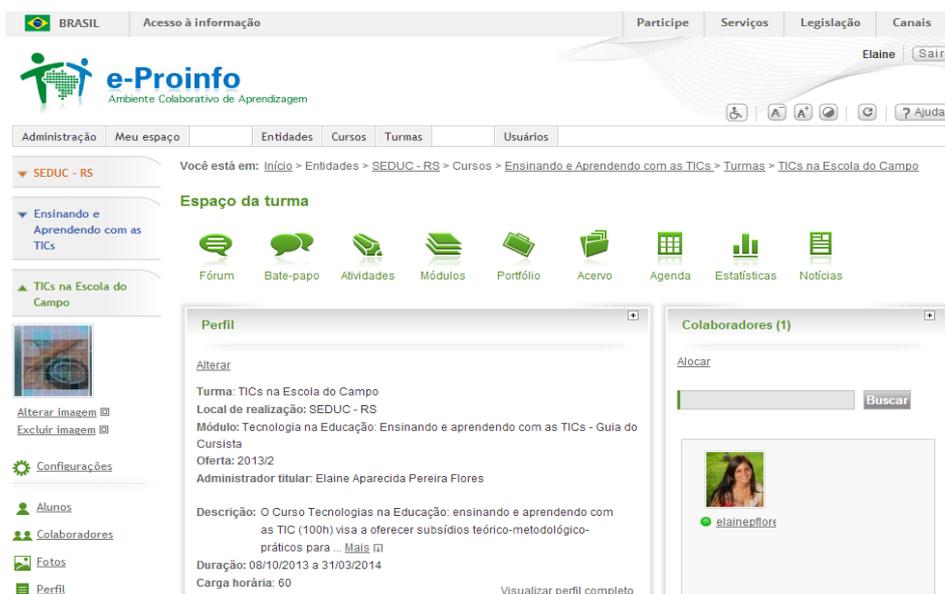
Figura 6 - Interface gráfica de ícones marrons



Fonte: <http://e-proinfo.mec.gov.br>

A interface gráfica do e-Próinfo que apresenta a cor verde nos ícones, figura 7, é o Espaço da Turma. Nesse espaço é possível cadastrar atividades, inserir materiais com textos, vídeos, fóruns, bate-papos pelo Administrador Substituto, ou seja, o formador. É nesse espaço que é possível fazer alocação de alunos e colaboradores na turma, enviar senhas, e ter o controle acadêmico dos alunos. Para os cursistas é possível acessar o conteúdo do módulo, as atividades propostas, participar de fóruns, textos coletivos, etc.

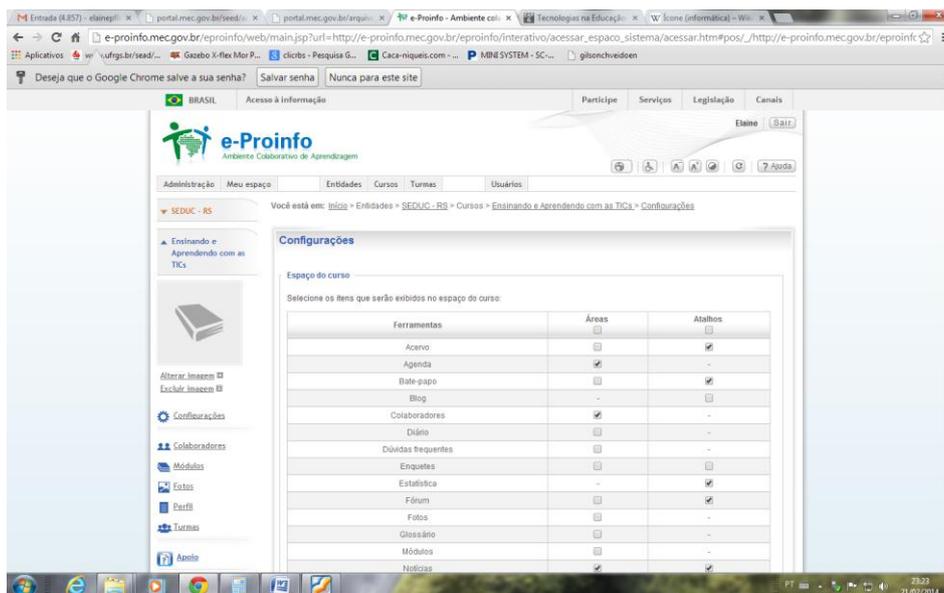
Figura 7 - Interface gráfica de ícones verdes



Fonte: <http://e-proinfo.mec.gov.br>

A interface gráfica que tem a cor azul, figura 8, nos ícones permite visualizar as informações do curso, lista de colaboradores. É o espaço em que os cursos do e-Proinfo estão alocados. A partir dessa alocação é possível criar as turmas no ambiente verde. Essa função é exercida pelos Administradores Titulares.

Figura 8 - Interface gráfica de ícones azuis



Fonte: <http://e-proinfo.mec.gov.br>

Ao acessar o ambiente e-Proinfo, através de um usuário e uma senha previamente cadastrados, o aluno vai ter como primeira interface gráfica a cor marrom, Meu Espaço. Dessa forma, ele deve visualizar no espaço central da página, o espaço Minhas Turmas. Para acessar a sua turma o cursista deve clicar no nome da turma a que está vinculado. Se estiver matriculado em mais de uma turma, todas elas deverão aparecer nesse espaço.

### 2.1.3.1 Possibilidades

O ambiente e-Proinfo dispõe de duas ferramentas de comunicação síncronas, ou seja, com elas é possível comunicação em tempo real entre os usuários, a Webconferência<sup>15</sup> e o Bate-papo. Elas são muito produtivas, tendo em vista que é possível marcar data e horário em que todos a distância

<sup>15</sup> Ferramenta do e-ProInfo que dá a possibilidade de se fazer conferências, reuniões através de chamadas de vídeo.

possam participar para se fazer uma atividade, como por exemplo, tirar dúvidas, orientar sobre uma atividade, um projeto.

Outras ferramentas como Texto Coletivo, Diário e Fórum são excelentes possibilidades de uso para a realização das atividades do curso.

Considera-se muito importante o uso de um ambiente colaborativo de aprendizagem, tendo em vista o registro do aluno, de suas atividades, seu percurso.

Percebe-se que como outras plataformas o ambiente e-Proinfo apresenta várias interfaces que são úteis na interação docente – discente e pode ser utilizado independente de espaço e tempo.

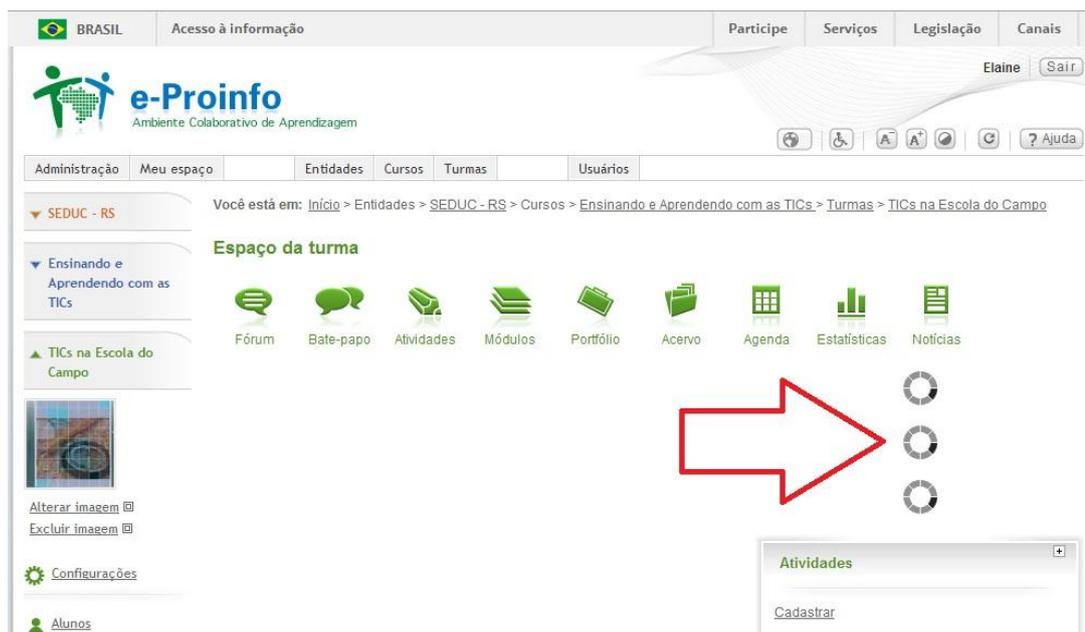
Na tela de apresentação é disponibilizado o manual sobre do e-Proinfo, no botão Ajuda, onde se encontram orientações sobre o uso do ambiente colaborativo de aprendizagem.

### **2.1.3.2 Entraves**

Uma das maiores dificuldades vividas no trabalho como formadora de cursos, com o perfil de Administradora Substituta foi cadastrar atividades, tendo em vista que o ambiente apresenta algumas dificuldades técnicas, como lentidão de acesso, demorando muito tempo para se poder fazer o cadastro das atividades, ou não ser possível naquele momento. Também acontecia semanalmente de não se ter acesso ao ambiente, ficando apenas carregando a página.

A imagem abaixo, figura 9, apresenta um dos momentos em que se pretendia cadastrar uma atividade e não era possível. A imagem da seta circulando, carregamento de página, indicada pela seta vermelha, mostra a dificuldade elencada acima.

Figura 9 - Momento de dificuldades técnicas no e-Proinfo



Fonte: <http://e-proinfo.mec.gov.br>

Com o ambiente apresentando tais dificuldades, aconteceu de se chegar para o momento presencial do curso de formação e não ser possível acesso a ele, figura 10. Essa foi uma das razões para que se fizesse a escolha em usar o Guia do Cursista impresso, já que o NTE ainda dispunha de alguns exemplares, pois desde 2011 não são mais publicados os guias impressos. O material do curso atualmente encontra-se no ambiente virtual.

Figura 10 - Momento de dificuldades de acesso



Fonte: <http://e-proinfo.mec.gov.br>

Mesmo que não estejam sendo mais publicadas as versões impressas do material do curso, e que essa versão foi eficiente para o curso de formação, cabe refletir sobre a produção industrial do livro, o enorme mercado que se abre para as editoras (Rossini, Gonzalez, 2012, p.43-57). Será que a socialização das tecnologias tem apenas compromisso com a indústria? Ou será que também tem compromisso com os sujeitos?

Pretto (2012) fala: “Com relação à Banda Larga, o que se tem observado é a inexistência de um plano efetivo e, o que é pior uma deficiente infraestrutura de conexão para o acesso à internet, em praticamente todo o Brasil (p. 41)”.

Referindo-se ao II Fórum da Internet no Brasil, realizado no ano de 2012 em Recife, Pretto (2012) expõe: “Aliás, o que mais se ouviu das falas dos representantes do governo no Fórum eram afirmações do tipo ‘melhor essa banda ruim do que nada para quem já não tinha nada!’, o que provocou ira de muitos (p. 41)”.

A infraestrutura necessária para a socialização das tecnologias na escola é de extrema importância para se ter resultados significativos na educação. Pretto (2013) explica:

Queremos a meninada e os professores conectados, com condições de produzirem culturas, não sendo transformados em meros consumidores de informações distribuídas por portais ou *apps*<sup>16</sup> instaladas de forma fechada nos equipamentos fornecidos às escolas (p. 71).

Respondendo aos questionamentos anteriores e amparada nas reflexões de Pretto, pode-se dizer que o compromisso com os sujeitos não parece ser prioridade para a socialização das tecnologias na educação.

Dessa forma, a outra razão para opção do uso de material impresso foi a baixa velocidade de conexão de internet na escola, tendo em vista que dispunha de internet via rádio<sup>17</sup>, e como era paga pela autonomia financeira<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> Aplicações, aplicativos, programas de computador, de smartphones, tablets.

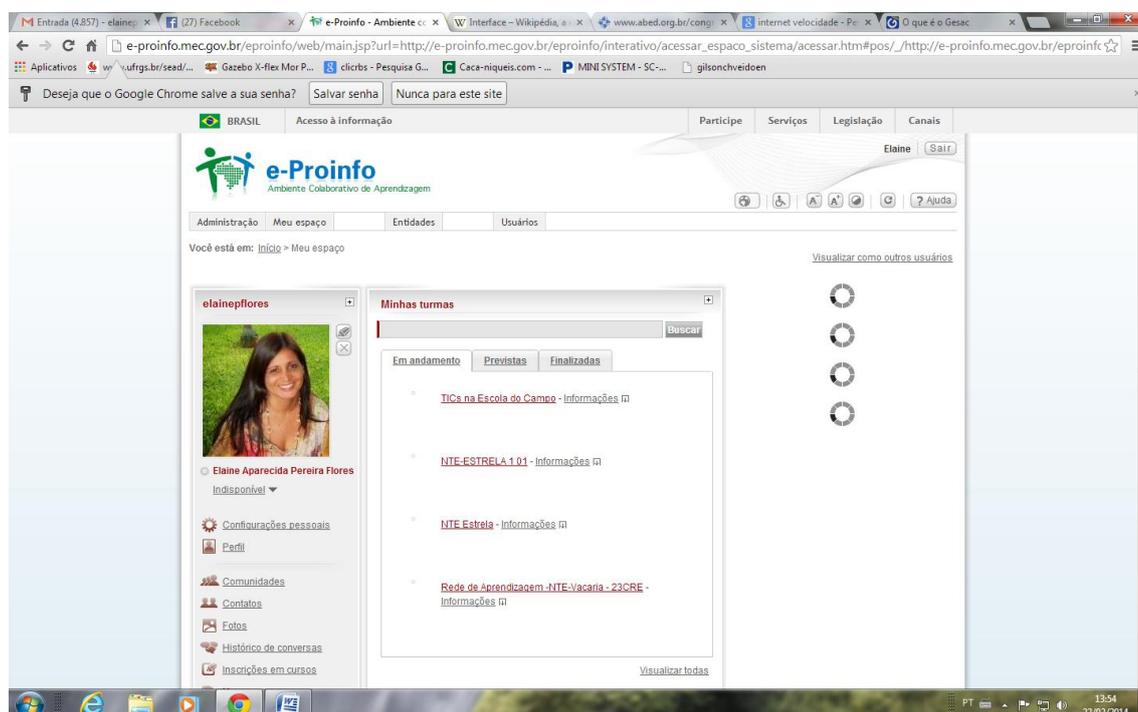
<sup>17</sup> O funcionamento da internet via rádio feito por torres (que transmitem o sinal) e antenas (que recebem), além de outros aparelhos, como o modem, que torna possível a sua conexão.

<sup>18</sup> Autonomia financeira refere-se à existência e à utilização de recursos financeiros capazes de dar à instituição educativa condição de funcionamento efetivo. A dimensão financeira da autonomia vincula-se à existência de ajuste de recursos financeiros para que a escola possa efetivar seus planos e projetos, podendo ser total ou parcial. Fonte: <http://escoladegestores.mec.gov.br>

da escola era o serviço de internet que possível de ser pago. A escola ainda não havia sido contemplada por nenhum programa de internet via MEC.

A baixa velocidade de internet na escola dificultava que todos, os apenas sete cursistas, conseguissem ter a acesso ao curso no ambiente virtual ao mesmo tempo, enquanto uns acessavam, outros não conseguiam fazer acesso. A página de acesso ao curso ficava por muito tempo carregando, como aparece na imagem a seguir, figura 11.

Figura 11 - Dificuldades de acesso ao curso no ambiente e-Proinfo



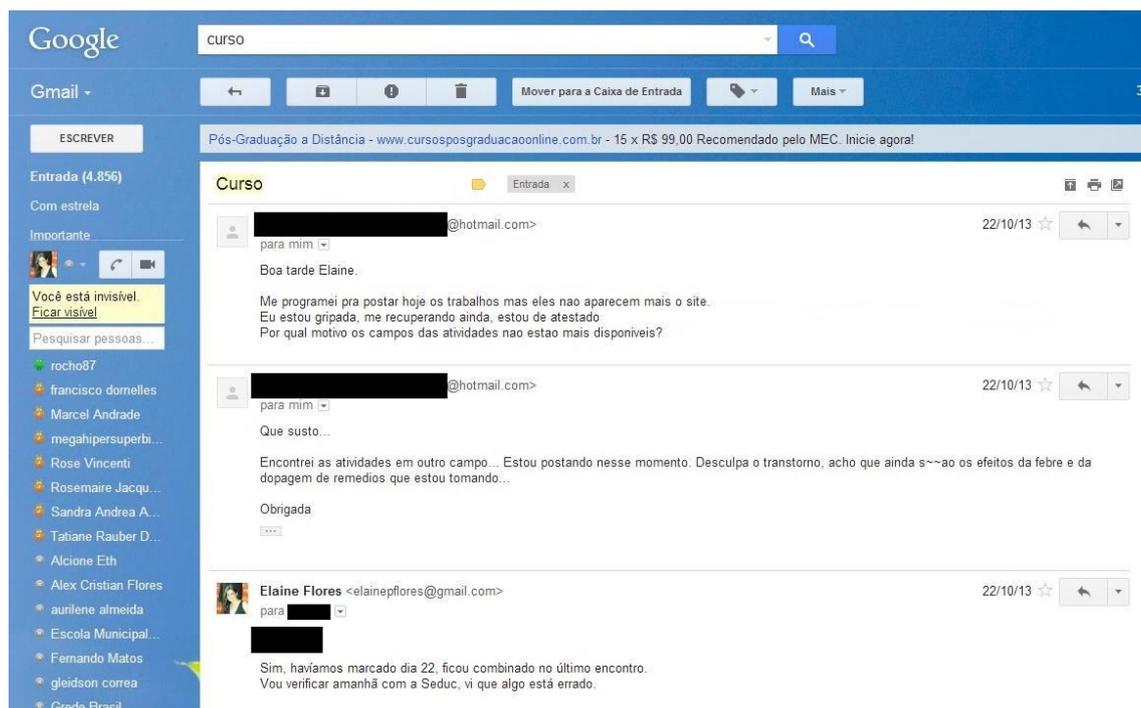
Fonte: <http://e-proinfo.mec.gov.br>

Também nos momentos de atividades individuais, à distância, problemas e dificuldades aconteciam. Abaixo, figura 12, um *print screen*<sup>19</sup> da mensagem recebida de uma aluna, via e-mail, relatando uma dificuldade.

As imagens dos e-mails abaixo foram recortadas e colocadas tarjas pretas para preservar os nomes das cursistas.

<sup>19</sup> Tecla do teclado do computador que faz cópia da tela que estiver ativa.

Figura 12 - Relato de dificuldades no e-Proinfo



Fonte: Caixa de e-mail da formadora

As mensagens recebidas da cursista estão transcritas abaixo:

Mensagem 1:

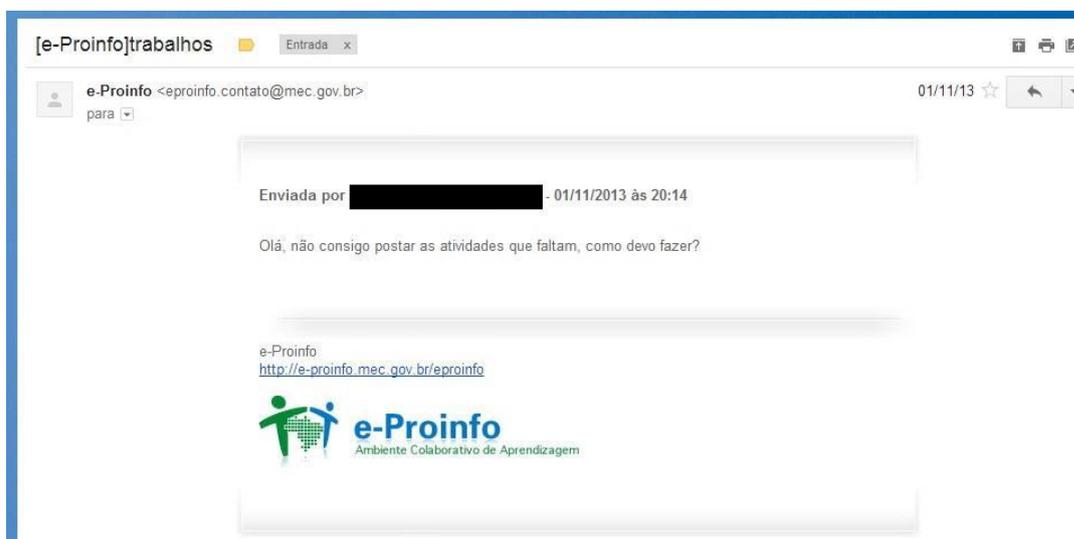
“Boa tarde Elaine. Me programei pra postar hoje os trabalhos mas eles não aparecem mais o site. Eu estou gripada, me recuperando ainda, estou de atestado. Por qual motivo os campos das atividades não estão mais disponíveis?”

Mensagem 2:

“Que susto...Encontrei as atividades em outro campo... Estou postando nesse momento. Desculpa o transtorno, acho que ainda são os efeitos da febre e da dopagem de remédios que estou tomando...  
Obrigada.”

A dificuldade de encontrar as atividades e ferramentas no ambiente era relatada constantemente pelas alunas do curso tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC. Vejamos a solicitação de outra cursista que enviou mensagem utilizando-se do ambiente e-Proinfo, figura 13.

Figura 13 - Mensagem recebida através do e-Proinfo



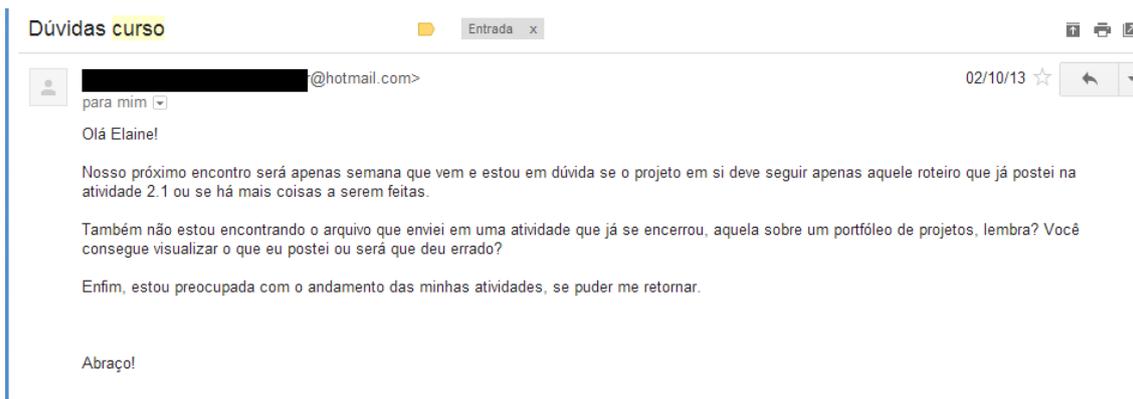
Fonte: <http://e-proinfo.mec.gov.br>

A mensagem recebida da cursista está descrita abaixo:

Olá, não consigo postar as atividades que faltam, como devo fazer?

Para mostrar que as dificuldades não eram somente encontradas pelas cursistas da escola do campo, apresenta-se a mensagem de uma aluna de um outro curso de formação ministrado pela formadora que também relatou dificuldades de encontrar as ferramentas e atividades no ambiente e-Proinfo, conforme figura 14, copiada de um e-mail recebido pela formadora.

Figura 14 - Cópia de um e-mail de cursista



Fonte: Caixa de e-mail da formadora.

Para melhor leitura, a mensagem está transcrita a seguir:

Olá Elaine! Nosso próximo encontro será apenas na semana que vem e estou em dúvida se o projeto em si deve seguir aquele roteiro que já postei na Atividade 2.1 ou se há mais coisas a serem feitas. Também não estou encontrando o arquivo que enviei em uma atividade que já se encerrou, aquela sobre um portfólio de projetos, lembra? Você consegue visualizar o que eu postei ou será que deu errado?

Enfim, estou preocupada com o andamento das minhas atividades, se puder me retornar. Abraço!

Outro entrave que se considerou muito importante foi um dos grandes problemas da Educação a Distância, EaD, que foi a adequação das alunas à modalidade de ensino utilizada para as atividades à distância. O problema de usabilidade no ambiente do curso causou falta de interesse por parte de algumas alunas em interagir no curso. Só não causou desistência porque nos encontros presenciais buscava-se auxiliá-las.

Tendo conhecimento dessas dificuldades, combinou-se que as atividades que necessitavam de postagem no ambiente, como Diário e Fórum, por exemplo, seriam realizadas no editor de texto do computador e nos encontros presenciais os cursistas realizariam as postagens no e-Proinfo com ajuda da formadora e das próprias colegas da turma.

Essa alternativa também não resolveu completamente o problema, tendo em vista das dificuldades técnicas do e-Proinfo e também da baixa velocidade de internet na escola. Mas, ajudou na postagem de algumas atividades.

Após a análise crítico-reflexiva dos instrumentos utilizados na pesquisa diagnóstica, sentiu-se a necessidade de buscar uma análise e discussão crítico-reflexiva mais intensa e com mais olhares sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação, em específico o curso de formação Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC, na Educação do Campo, utilizando-se da pesquisa-ação, que pode ser concebida, segundo Thiollent (2011, p. 8) como “[...] método, isto quer dizer um caminho ou um conjunto de procedimentos para interligar conhecimento e ação, ou extrair da ação novos conhecimentos”.

Dessa forma, pensou-se em levar a proposta à SEDUC RS, mostrando a realidade diagnosticada, a fim de que o GT do Campo, que no capítulo a seguir será abordado, pudesse contribuir com a pesquisa, tendo em vista que os componentes do GT eram profissionais com experiência no trabalho com tecnologias nas escolas do campo.

### **3 O SURGIMENTO DO GT DO CAMPO**

O Grupo de Trabalho do Campo surgiu em novembro de 2013 por interesse 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 Núcleos de Tecnologia Educacional que tivessem interesse, realizar inscrição para participar do grupo. A pesquisadora, enquanto formadora/multiplicadora do NTE São Borja, solicitou inscrição junto ao GT.

O GT foi formado em novembro de 2013 e até fevereiro de 2014 a SEDUC ainda não havia enviado solicitação de reunião do GT, ou seja, nenhuma proposta de trabalho havia sido apresentada ao grupo. Com o objetivo de contribuir para que o GT pudesse tomar forma, ser constituído na realidade, a pesquisadora apresentou em fevereiro de 2014 à Coordenação da Educação do Campo da Secretaria a proposta do projeto de intervenção, ideia que foi aceita e colocado em prática seu plano de ação a partir de maio de 2014.

Do GT do Campo da SEDUC RS fizeram parte a Coordenação da Educação do Campo e a Coordenação do Programa Província de São Pedro na Secretaria e formadores/multiplicadores dos Núcleos de Tecnologia Educacional das Coordenadorias Regionais de Educação de São Borja, Pelotas, Passo Fundo, Vacaria, São Luiz Gonzaga, Estrela, Canoas e Três Passos.

O GT somente teve seu primeiro encontro em 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 pela pesquisadora, tomando como essencial, as dificuldades encontradas no desenvolvimento do Curso

Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC na escola do campo, ou seja, “a ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida (THIOLLENT, 2011, p. 21)” pelo grupo.

No capítulo a seguir apresenta-se o Projeto de Intervenção proposto à SEDUC, que foi pensado tendo como pressuposto os resultados do Projeto Diagnóstico.

## 4 O PROJETO DE INTERVENÇÃO

O foco da intervenção deste trabalho de Mestrado Profissional em Educação foi problematizar se as políticas públicas nacionais de educação, através do ProInfo Integrado, a partir do diagnóstico obtido por meio do Curso de Formação Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC, executado pela pesquisadora, enquanto coordenadora e formadora/multiplicadora do NTE São Borja, em uma escola do campo, contemplam as necessidades da Educação do Campo, tendo como pressuposto a valorização do mundo rural, a partir da articulação entre as diferentes linguagens, a cultura digital e práticas pedagógicas.

O desafio da pesquisadora teve a intenção de provocar uma reflexão mais abrangente sobre o curso de formação. Assim sendo, propôs à SEDUC RS um projeto de intervenção que teve a intenção de ampliar a discussão, tendo como ponto de partida a análise crítico-reflexiva dos instrumentos investigativos utilizados no diagnóstico constante no Capítulo 2, que são: um questionário aplicado aos professores cursistas que teve como foco o uso do laboratório de informática da escola e o planejamento das aulas, bem como conhecimentos envolvidos nesse trabalho; a análise do guia do formador e do cursista e o uso do ambiente colaborativo de aprendizagem e-Proinfo.

Fonseca (2012) nos diz que a ciência é:

[...] uma forma particular de conhecer o mundo. É o saber produzido através do raciocínio lógico associado à experimentação prática. [...] O objetivo básico da ciência não é o de descobrir verdades ou de se constituir como uma compreensão plena da realidade. Deseja fornecer um conhecimento provisório, que facilite a interação com o mundo, possibilitando previsões confiáveis sobre acontecimentos futuros e indicar mecanismos de controle que possibilitem uma intervenção sobre eles (p. 11).

Com base na ciência entende-se que um Projeto de Intervenção é um conjunto de ações e práticas que permitem estruturar sistematicamente e

interagir numa realidade futura. Através dele torna-se possível buscar respostas para os questionamentos sobre um determinado fato. Implica identificar problemas, definir os objetivos, as ações a desenvolver, a metodologia, os recursos, as metas, a avaliação e o acompanhamento do processo.

Com esse embasamento, surge o Projeto de Intervenção: **Um olhar crítico-construtivo sobre curso de formação do ProInfo Integrado na Educação do Campo**, que foi proposto ao GT fazer a discussão dos três aspectos que se consideraram relevantes na pesquisa diagnóstica, tendo como enfoque a Educação do Campo:

1. Intencionalidade nos textos do Guia do Cursista;
2. Atividades do curso de formação propostas como fundamento ou instrumentalidade?;
3. Entraves e possibilidades do e-Proinfo.

Para o estudo utilizou-se da pesquisa-ação, que se constitui em um importante método de coleta de dados em pesquisas qualitativas.

Com o propósito de ampliar a sua utilização e promover os participantes como sujeitos ativos da pesquisa, o presente estudo teve por objetivo propor ao grupo a análise de dados qualitativos já elencados no diagnóstico. Tal proposição buscou representar uma estratégia metodológica, uma possibilidade de instigar novos saberes, a fim de promover uma ampla problematização sobre o tema do estudo a partir das reflexões construídas no Projeto Diagnóstico acerca do Curso de Formação.

#### **4.1 Justificativa do Projeto de Intervenção**

As escolas do campo carecem construir currículos que valorizem os saberes construídos por suas comunidades, mas necessitam 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 lhes dê o direito de se constituir cidadão que deseja continuar no campo e ter possibilidade de viver com dignidade a partir do seu próprio trabalho e da sua própria produção.

Arroyo (2004) diz:

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* (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.

Gritti (2003) diz que 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 (p. 135).

Para se fazer uma análise do currículo escolar, é importante 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 que o mundo rural, muitas vezes, é caracterizado nos currículos escolares como atrasado, ou o que é pior ainda, não aparecer nos currículos escolares de escolas do campo.

Como formadora do curso Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC, realizado em uma escola do campo, pode-se ter convicção de que os professores-cursistas demonstram muito interesse em aprender, mas ao mesmo tempo, insegurança em usar as tecnologias no fazer docente, principalmente no que tange o uso pedagógico das tecnologias na Educação do Campo.

E, o curso de formação executado na escola apresenta fragilidades na sua implementação, em substancial com vistas à Educação do Campo. Dessa forma, três aspectos da formação sobressaíram-se como frágeis ou passíveis de melhor reflexão a fim de serem trabalhados com maior eficiência em futuras turmas.

Para tanto se acredita fazer necessário um maior aprofundamento no estudo do diagnóstico obtido a fim de resgatar a dimensão principal da educação como um espaço de colaboração e de compartilhamento.

Pretto (2012) no artigo Professores-autores em rede do livro Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas de autoria de Rossini; Santana; Pretto (2012) fala:

[...] 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 (p. 101).

Então, baseando-se na ética hacker é que se construiu o projeto de intervenção. Pretto (2013) explica o significado de hacker:

Para a maioria, os hackers são aqueles nerds que invadem os computadores para roubarem senhas, dinheiro e realizarem operações fraudulentas. A palavra hacker, contudo, surge no meio dos programadores de computador para designar aqueles que se dedicam com entusiasmo ao que fazem nesse campo. Steven Levy, em um interessante livro sobre a história da computação, afirma que os hackers trabalham de forma afionada para “tomar as máquinas em suas mãos para melhorar as próprias máquinas e o mundo. (p. 111).

Segundo Pretto (2013) entretenimento, trabalho, cultura, educação, ciência e tecnologia devem estar mergulhados nos princípios de que o prazer do fazer signifique o grande combustível de todos, tendo a solidariedade, a bondade e a mobilização cooperativa como configuração de pensar e agir na construção de uma sociedade equitativa e democrática.

Respondendo o quê significa ética hacker, Pretto (2013) diz:

Em essência, é uma ética que trabalha a partir dos princípios de colaboração, da horizontalidade e da descentralização. O que

defendemos é a ideia de produzir conhecimento, de articular essa produção por meio da circulação aberta de informações. (p. 214)

Assim, compartilhando as descobertas e propondo a “possibilidade de troca entre as pessoas, a permuta de conhecimentos (PRETTO, 2012, p. 101)”, é que se buscou propor o trabalho aos participantes do Grupo de Trabalho do Campo da SEDUC RS.

#### **4.2 Objetivo Geral**

Promover uma discussão crítico-reflexiva acerca das potencialidades e entraves do curso de formação Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC no contexto da Educação do Campo.

#### **4.3 Objetivos Específicos**

Promover através da SEDUC RS a formação de um grande grupo de discussão de forma a constituir-se um meio catalisador para uma reflexão crítica do objeto de estudo;

Sugerir a formação de três subgrupos para a discussão de temas específicos;

Realizar reuniões com o grande grupo com vistas à socialização dos temas discutidos nos subgrupos;

Elaborar juntamente com o grupo sugestões para qualificar o curso de formação Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC no contexto da Educação do Campo;

Divulgar o resultado do trabalho aos NTEs do RS como sugestão para ser utilizado no curso de formação Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC no contexto da Educação do Campo.

#### **4.4 Plano de intervenção**

O Projeto de Intervenção conjecturou quatro ações, que foram desenvolvidas de fevereiro a novembro de 2014. Para a sua efetivação, a Assessoria da Educação do Campo e a Assessoria do Programa Província de

São Pedro<sup>20</sup> da SEDUC RS tiveram o encargo de viabilizar, implementar e acompanhar as ações, a Coordenadora do ProInfo da SEDUC RS esteve acompanhando algumas das ações, sendo que a responsabilidade da pesquisadora foi a organização do projeto, o acompanhamento e a avaliação.

Na tabela 2, encontram-se as ações que haviam sido planejadas para o Plano de Intervenção.

**Tabela 2 - Cronograma do Plano de Intervenção planejado**

2014					
Descrição da Ação	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL
Evento 1 – Reunião entre pesquisadora, Coordenadora da Educação do Campo da CGA da SEDUC RS e Coordenadora da Educação do Campo da 35ª CRE.	X				
Evento 2 – Reunião entre pesquisadora, Coordenadora da Educação do Campo da CGA da SEDUC RS, Coordenadora do ProInfo da SEDUC RS e Grupo de Trabalho da Educação do Campo.		X			
Evento 3 – Reunião entre Pesquisadora, Coordenadora da Educação do Campo da CGA da SEDUC RS, Coordenadora do ProInfo da SEDUC RS e Grupo de Trabalho da Educação do Campo.			X		
Evento 4 – Reunião entre Pesquisadora, Coordenadora da Educação do Campo da CGA da SEDUC RS, Coordenadora do ProInfo da SEDUC RS, Coordenadora do Programa Província de São Pedro da SEDUC RS e Grupo de Trabalho da Educação do Campo.				X	
Evento 5 – A definir					X

Na tabela 3, encontram-se as quatro ações que realmente aconteceram no Plano de Intervenção que são: Reunião com a coordenadora da Educação do Campo da SEDUC RS para apresentar a proposta e o planejamento; Encontros do GT para estudo, reflexão e produção de material para a proposta do curso de formação voltado para a Educação do Campo; Encontro do GT para debate, organização e finalização do material da proposta e Divulgação dos resultados da pesquisa aos 30 NTEs do RS, bem como às 30 Assessorias da Educação do Campo das Coordenadorias.

<sup>20</sup> [http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/proj\\_provincia.jsp](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/proj_provincia.jsp)

**Tabela 3 - Cronograma do Plano de Intervenção executado**

2014						
Descrição da Ação <sup>21</sup>	FEV	MAI	JUN	JUL	AGO	NOV
Evento 1 – Reunião entre pesquisadora, Coordenadora da Educação do Campo da SEDUC RS na 35ª CRE.	X					
Evento 2 – Encontro entre pesquisadora, Equipe da Educação do Campo, do Programa Província de São Pedro e Coordenadora do ProInfo da SEDUC RS, bem como os formadores/multiplicadores de NTEs.		X				
Evento 3 – Encontro entre pesquisadora, Equipe da Educação do Campo e do Programa Província de São Pedro da SEDUC RS, bem como formadores/multiplicadores de NTEs.			X			
Evento 4 – Encontro entre Pesquisadora e Equipe do Programa Província de São Pedro da SEDUC RS, bem como formadores/multiplicadores de NTEs.				X		
Evento 5 – Encontro entre Pesquisadora, Equipe do Programa Província de São Pedro da SEDUC RS e formadores/multiplicadores de NTEs.					X	
Evento 6 – Encontro entre Pesquisadora, Equipe do Programa Província de São Pedro e do ProInfo da SEDUC RS, bem como formadores/multiplicadores de NTEs.						X
Evento 7 – Evento de divulgação dos resultados.						X

Fazendo-se um comparativo entre as atividades planejadas, tabela 2 e ações executadas, tabela 3, pode-se perceber que algo mudou que foi preciso replanejar e rearranjar o projeto de acordo com as necessidades e disponibilidades.

Isso demandou que a gestora das atividades do Projeto de Intervenção estivesse atenta à complexidade relacionada a um projeto, como “[...] quantidade de variáveis envolvidas na concepção e organização do projeto e a quantidade de inter-relações entre elas; a dificuldade de compreensão dos conceitos e definições envolvidas [...]” (MOURA e BARBOSA, 2011, p. 30).

Durante a efetivação do Projeto de Intervenção, sentiu-se necessidade de desdobrar as ações planejadas em ações menores, que conforme Moura e Barbosa (2011), podem ser desdobradas como em atividades e tarefas para

<sup>21</sup> O tempo entre um encontro presencial e outro foi preenchido com encontros e atividades virtuais, utilizando-se da rede Social Facebook, do Drive do Google, correio eletrônico e até ligações telefônicas.

cada um, e para subgrupos, ou seja, tirar a complexidade do projeto e torná-lo mais simples de ser executado.

O tempo da execução do projeto também sofreu alterações. A previsão era de 5 meses e 5 ações, mas devido a fatores como tempo maior do que o planejado empreendido em algumas atividades, fez com que fossem necessários mais encontros presenciais do GT; ocorrência do processo eleitoral no país, que fez com que nos meses de setembro e outubro o GT não pudesse estar reunido, isso também afetou no distanciamento do grupo; e devido à complexidade das atividades, foi ainda necessário um encontro específico para finalizar o material.

A coordenação do Programa Província de São Pedro, que antes estava prevista sua participação no projeto a partir da quarta ação, foi um ganho inesperado desde antes da efetivação dos encontros do GT e que muito contribuiu para o desenvolvimento das ações do Projeto de Intervenção. Realmente foi o elo catalisador do GT. Foi quem mais acreditou e apostou na proposta.

A divulgação dos resultados do Projeto de Intervenção, antes pensada apenas para os 30 NTEs, ganhou força com a Coordenação do Programa Província de São Pedro, que organizou um evento e chamou para participar, além dos NTEs, as Assessorias da Educação do Campo das CREs, bem como solicitou ao Departamento de Logística da Secretaria que, através de empresa conveniada, fosse produzido DVD<sup>22</sup> do material, a fim de ser enviado a todas as CREs e ao Departamento de Comunicação, a publicação do material produzido no site da SEDUC RS, na página do Programa.

#### **4.5 Avaliação**

A avaliação do desenvolvimento do projeto, tendo em vista o instrumento de pesquisa e sua importância para a reflexão crítica coletiva sobre a prática dos multiplicadores/formadores dos NTEs na Educação do Campo, foi contínua e processual.

No percurso das ações foram realizadas avaliações coletivas do desenvolvimento das mesmas. Como foi preciso, o plano de ação foi rearranjado, a fim de considerar as necessidades dos sujeitos do processo.

---

<sup>22</sup> Disco Digital Versátil.

O registro da avaliação foi realizado no *DOCs* do *Google Drive*<sup>23</sup>. Utilizando-se de uma planilha, buscou-se acompanhar o processo simultaneamente às inserções no espaço.

Dessa forma também foi possível verificar o registro individual detalhado: data, horário, usuário, alterações.

## **4.6 Como aconteceu na prática o trabalho do GT**

As reuniões de encontro do grupo de trabalho e pesquisa aconteceram entre os meses de maio e novembro, com exceção dos meses de setembro e outubro, no Departamento Pedagógico da SEDUC RS, em Porto Alegre e foram organizadas pela pesquisadora na ferramenta *DOCs*.

No total, aconteceram cinco encontros presenciais de oito horas. Os quatro primeiros discutiram as Unidades do livro do curso TIC e o quinto teve o objetivo de apresentar e discutir a proposta final. A seguir faz-se uma breve descrição de momentos significativos da luta pela consolidação do GT e de encontros presenciais do Grupo.

### **4.6.1 Momentos significativos**

Um momento que até hoje emociona foi o encontro inicial quando foi apresentado o projeto de intervenção à coordenadora da Educação do Campo da SEDUC. Ela esteve em São Borja, em fevereiro de 2014, para reunião com os professores e aproveitando-se desse acontecimento, agendou-se um encontro para que se pudesse expor a ela o objetivo com o projeto e o que já havia sido planejado. Esse momento aconteceu no NTE São Borja.

A cada problema do diagnóstico apresentado com o objetivo a ser atingido, a metodologia de trabalho, o cronograma e, principalmente o arrebatamento com que se procurou falar, a coordenadora mostrava-se entusiasmada com o que estava sendo proposto para a Educação do Campo aliando-a às tecnologias. Apesar dela ter criado o GT, ainda não tinha proposições concretas para ele. O projeto apresentado veio contribuir com o

---

<sup>23</sup> Google 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.

que ela gostaria que fosse realizado. Firmou-se assim parceria. A SEDUC iria chamar o GT para dar andamento ao projeto.

Passou-se o mês de março, o mês de abril. Um vazio. Um distanciamento. Encaminhava e-mails que não se recebia respostas. No mês de maio procurou-se a coordenação da Educação do Campo na SEDUC, incentivada e levada pela coordenação do Programa Província de São Pedro com a qual havia certa intimidade para expor as angústias.

Chegou-se à conclusão que era a atitude que poderia ter sido tomada há mais tempo. Toda culpa da angústia foi do tempo. Demorou-se muito tempo para sair do lugar e coordenação da Educação do Campo estava sem tempo para organizar a agenda para o encontro do GT. Entendeu-se e enxergou-se que eram apenas 3 pessoas que trabalham com as 30 CREs nessa temática. Muitas reuniões de trabalho, viagens de trabalho, planejamentos, estudos, enfim, muitas tarefas, poucas pessoas, pouco tempo.

Foi um encontro muito agradável e produtivo. Agendou-se o primeiro encontro do GT que foi realizado no Departamento Pedagógico da SEDUC, construiu-se juntamente a pauta do trabalho que foi desenvolvido e com a Coordenação do Programa Província de São Pedro encaminhou-se as convocações para os professores que participariam.

Enfim havia conseguido! Poderia dar início ao projeto de intervenção, que a partir daquele momento percebeu-se que não era apenas da pesquisadora. O projeto de intervenção era do GT, era da SEDUC também.

#### **4.6.2 O momento de análise dos instrumentos do diagnóstico**

No primeiro encontro com o GT foi apresentado pela pesquisadora o objetivo geral do Projeto de Intervenção, que foi “promover uma discussão crítico-reflexiva acerca das potencialidades e entraves do curso de formação Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC 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, que será abordada neste trabalho no capítulo Metodologia da Intervenção, um dos primeiros pontos tomados para discussão no âmbito do GT foi a análise crítico-reflexiva, produzida pela pesquisadora, dos instrumentos utilizados no Projeto

Diagnóstico, constante no capítulo Análise crítico-reflexiva dos instrumentos utilizados na pesquisa, que são o questionário aplicado aos cursistas, o guia do formador e do cursista e o ambiente colaborativo de aprendizagem e-Proinfo.

Dessa forma, com base na análise crítica do diagnóstico a partir da prática com o curso de formação, o que se priorizou nesse momento foi que o GT pudesse também analisar criticamente a produção crítica da pesquisadora, tendo como pressuposto a experiência do grupo em formações do curso TIC em escolas do campo.

Santos (2006, 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 TIC 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 (2006, 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.

Remetendo-se a avaliação de algumas participantes do GT, pode-se destacar:

Aprendi sobre a importância de um trabalho em equipe, pois em todos os momentos discutimos, estudamos e encontramos em conjunto soluções para planejar este curso. Aprendi que para a formação na escola do campo precisamos conhecer sobre a realidade da escola, saber sobre a vida no campo. Assim, teremos base para planejar este curso e que o mesmo tenha significado para os professores. Não tive dificuldade em participar deste planejamento, a sintonia entre colegas dos NTEs presentes neste grupo favoreceu isso. Temos objetivos em comum e temos facilidade no uso das TIC, isso pode nos ajudar muito. (Avaliação da professora A)

Nesse encontro conhecemos a proposta do GT. Confesso que pensei que seria outra coisa. Considero um desafio, tendo em vista que as modificações a serem propostas, serão feitas apenas pensando em como pode ser feito, e não baseadas na prática efetiva. Pelo que entendi, a colega Elaine já trabalhou com o curso nas escolas no Campo e sentiu necessidade de uma mudança. Entretanto, o pessoal do GT não está desenvolvendo o referido curso nessas escolas, por isso, penso ser difícil organizar uma proposta sem conhecimento in loco. Mas vamos lá. Somos capazes!!! Eu particularmente pretendo organizar uma turma com professores do campo para desenvolver o curso e poder discutir melhor com os colegas as alterações sugeridas. (Avaliação da professora B)

Da análise e avaliação já do primeiro encontro com o grupo, surgiram as seguintes categorias que serão discutidas neste trabalho em capítulos específicos: o desconhecimento da Educação do Campo e a habilidade em tecnologias na educação. Desse modo, compreendeu-se que seria imprescindível articular e se debruçar no estudo da Educação do Campo com o estudo das tecnologias.

#### **4.6.3 Inquietações com as reuniões do GT e o vazio do trabalho à distância**

O que se busca descrever agora é a experiência da pesquisa em colaboração realizada junto ao GT do Campo da SEDUC RS. Busca-se expressar como participante da pesquisa, integrante do grupo de sujeitos que também estavam sendo investigados, colocados à prova, avaliados, mas também como mediadora de tal, tendo em vista que a proposta apresentada por mim enquanto pesquisadora necessitava de minha liderança, mediação, interação constantes. Difícil separar esses papéis de atuação.

Gostaria de deixar claro aqui que nesse momento tenho necessidade de usar pronomes variados, buscando compreender e ser compreendida os/pelos momentos de angústia pelos quais passei durante os quase dez meses da pesquisa-intervenção.

Vieram então os encontros e muitos enfrentamentos. O primeiro é memorado pelo não entendimento da proposta de trabalho por uma colega de NTE, bem como por sua grande resistência. Esse momento de enfrentamento foi desconfortante. Pensei que talvez, o GT todo, ou sua maioria, pudesse desistir e criar outra proposta para a SEDUC. Mas, encontrei forças nas coordenações e em algumas colegas, o que fez com que tomasse ânimo e seguisse assumindo meu papel de liderança no GT.

O segundo encontro foi marcado pelo desinteresse da maioria do grupo. Poucas fizeram as tarefas que havíamos combinado de serem realizadas entre o primeiro e o segundo encontro. Era perceptível que algumas pessoas não haviam mais acessado o material para estudo. Outro fato também foi a presença de outras pessoas que não faziam parte do GT, o que tirou o foco dos estudos. Para mim estava sendo desconfortável aquele acontecimento,

mais que isso, angustiante. Então, buscava chamar atenção em algum ponto do livro e, aos poucos, o interesse foi voltando.

No terceiro encontro o trabalho parecia que patinava, não avançava em, praticamente, nada. Tudo o que já havia sido analisado anteriormente estava sendo colocado em voga novamente. Isso pode ser percebido na avaliação da professora B, que naquele momento já havia formado uma turma do curso TIC em uma escola do campo de sua região, conforme sua proposição no primeiro encontro:

Esse terceiro encontro foi bom, mas penso que poderia ter sido mais produtivo. O trabalho poderia ter adiantado mais. Houve algumas discussões, mas penso que o grupo poderia ter discutido mais, sugerido mais. A prof<sup>a</sup> Elaine pediu várias vezes ajuda para a elaboração da proposta. Fiz algumas colocações e questionei as colegas tendo por base a experiência que estou tendo nos encontros com minha turma de professores das escolas do campo; bom seria que todos do GT estivessem tendo a mesma experiência (Avaliação da professora B).

Nesse encontro, buscou-se fazer a leitura de texto de estudiosa no assunto Educação do Campo, na tentativa de voltar à atenção do grupo para o tema que deveria ser estudado. Foi proposta a leitura, reflexão e debate do texto de Roseli Caldart, “Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção”. Foi uma tentativa de atrair o grupo para os estudos e tentar seguir nas análises das unidades do livro do curso de formação.

Pareceu-me que o texto lido e discutido no grupo iniciou um processo de mudança, pode-se perceber na avaliação do terceiro encontro escrita por uma professora do GT:

Efetivamente o texto da Roseli Caldart me motivou a pensar sobre o campo brasileiro com sua diversidade e, que é necessário retomar historicamente os fatos e compreender como ao longo dos anos a relação com o campo foi se instituindo. Com isso é necessário perceber qual educação está sendo oferecida no meio rural e qual a concepção de educação está presente nessa oferta. Nesse sentido, penso que o que dificultou “o pensar” as tecnologias para os educadores do campo, foi que não conseguimos lincar, em parte, a abordagem teórica do manual do cursista com a parte prática (oficinas, atividades). Ficamos muito presas ao manual. Em minha opinião, penso que devemos avançar mais no sentido de tornar o curso de Tic, para os educadores do campo, mais prático e voltado para o cotidiano rural (Avaliação da professora C).

Na fala da professora C, percebeu-se que estava ficando claro para o GT que o curso deveria ser pensado para os alunos do campo, para a Educação do Campo.

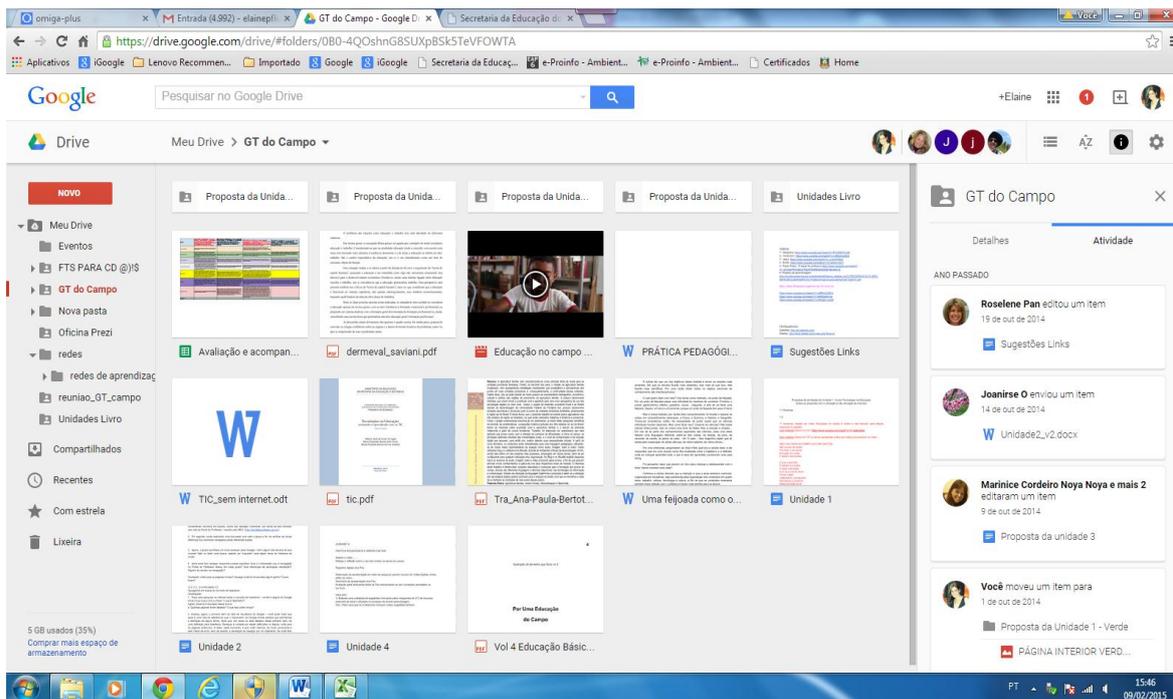
Com a intenção de uma fundamentação mais sólida, de um trabalho produtivo, que fosse realizado efetivamente foi proposta a criação de subgrupos. Cada subgrupo ficou responsável por uma unidade de estudo por ele escolhida. Essa foi a proposta para se trabalhar a partir dali. Cada subgrupo seria responsável por criar/recriar a proposta de uma unidade do curso para o quarto encontro. A forma de organização e planejamento do material entre eles seria através do *Drive* do Google. Os arquivos foram organizados em pastas por unidades. Dois subgrupos se sobressaíram, deslancharam no trabalho, dois não, continuaram patinando.

Em relação ao quarto encontro, percebe-se essa diferença, tendo em vista que os subgrupos que conseguiram avançar, responderam à avaliação, os que não avançaram, nem mesmo a avaliação foi respondida. A seguir, a avaliação de uma professora que fez parte de um dos subgrupos que se mostrou muito empenhado em estudar e construir a proposta de uma unidade do curso:

A cada novo encontro novas possibilidades de aprendizagem, neste encontro conseguimos enxugar melhor nosso planejamento e já encaminhar as etapas finais do Curso. As discussões sobre os recursos a serem utilizados e os textos para aprofundamento teórico nos proporcionou fazer uma reflexão de nosso trabalho e compartilhar experiências vivenciadas. Também percebemos a necessidade de buscar novos textos sobre a educação do campo para complementar as leituras do Curso a respeito do currículo na escola do campo (Avaliação da professora D).

Nesse quarto encontro ficou combinado que as unidades seriam finalizadas pelos subgrupos, que socializariam o material produzido no Google *Drive* e que todos poderiam dar sugestões de qualificação do trabalho. E que eu, enquanto pesquisadora sobre a Educação do Campo seria a responsável pela fundamentação teórica, pela formatação do material e pelas imagens e capa. Quanto à fundamentação teórica, os textos eram disponibilizados na pasta do subgrupo no *Drive*, conforme figura 15. Dessa forma, poderiam ser discutidos no âmbito do subgrupo.

Figura 15 – Imagem da pasta compartilhada no Drive do Google



Fonte: Google Drive – Pastas compartilhadas com o GT.

O GT teria apenas mais um encontro presencial para finalizar o material a ser proposto para o curso de formação.

Então, veio a distância e, com ela, o vazio. Dois subgrupos não produziam nada. Iniciou-se o processo de contatos, de diálogos das mais variadas formas. Primeiramente e-mail, pouco resultado, depois redes sociais, o mesmo. Então, buscou-se fazer ligações telefônicas pessoais. O efeito foi mais rápido. O prazo também estava acabando. Deveríamos nos reunir em breve. E eu tinha de fundamentar teoricamente sobre a Educação do Campo em mais duas unidades e precisava que eles produzissem algo para poder colaborar. Iniciei, assim, o trabalho sem que eles enviassem o material proposto e avisei a cada uma.

Essa atitude fez com que os estudos avançassem, foi uma semana intensa de trocas de materiais e de discussões. Portanto, uma professora de um subgrupo desistiu por problemas pessoais. A mesma da resistência do primeiro encontro. Assim, tomei parte com a colega que ficou sozinha. Foi um trabalho intenso, mas maravilhoso. Trabalhamos veementemente até chegarmos ao resultado desejado.

Pretto (2013) nos diz que “Estar aberto ao diálogo é uma das características mais fundamentais dos profissionais da educação, e quem é de fato professor sabe disso (p. 175)”.

Chegou o quinto encontro. Dirigimo-nos para um auditório na SEDUC, onde foi possível ir apresentando todo material produzido e sendo feita a sua última análise, bem como a formatação final do livro. Foi um dia intenso de estudos, discussões e reflexões. Mas, o GT chegou a um consenso. O material ficou quase pronto para ser apresentado. Naquele último encontro o GT esmerou-se. O grupo foi se organizando voluntariamente foi dividindo as tarefas, realizando as análises, propondo e organizando como o trabalho seria apresentado no evento. Houve momentos tensos, conflituosos, acredito que essas situações fizeram com que o processo de criação fosse produtivo efetivamente. Os momentos de conflito foram momentos significativos.

Ao final do encontro, como ainda precisavam ser realizadas algumas alterações, combinou-se que cada subgrupo teria apenas quatro dias para formatar seu material e finalizá-lo de acordo com as sugestões propostas por todos, pois o GT teria de apresentar o trabalho finalizado na semana seguinte. Foi um grande desafio, foram quatro dias intensos de estudo e troca de mensagens via e-mail, Facebook<sup>24</sup>, telefone. Mas, é claro, alguns se esmeraram mais que outros. Isso foi percebido nos acessos ao Drive, na formatação do material e também na troca de mensagens entre o GT.

Nos dois capítulos que seguem, serão abordadas as categorias que surgiram na análise reflexiva dos encontros do GT: O desconhecimento da Educação do Campo e As novas Tecnologias de Informação e Comunicação na escola do campo.

---

<sup>24</sup> <https://www.facebook.com/>

## 5 O DESCONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neste capítulo pretende-se explicar como o grande desafio enfrentado pelo GT do Campo, a falta de conhecimento sobre a Educação do Campo, foi sendo superado.

Percebeu-se que o grupo era formado por educadores/formadores urbanos e que sentia dificuldades para entender o seu papel nesse contexto da educação, mas que em tecnologias o grupo havia muito com o que contribuir nas discussões e proposições.

Dessa forma, entendeu-se que era preciso fazer a articulação entre a Educação do Campo e as tecnologias. Assim, 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 em Gritti (2003) 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 (p. 134).

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

Gritti (2003), referindo-se à escola primária rural 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 (p.135).

E 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 a importância da busca de outros teóricos que pudessem contribuir com o debate, a fim de, levar para a discussão do grupo no próximo encontro.

Buscou-se então em Caldart (2002), no texto “Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção” (p. 17-25), que se destacou:

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 (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 tornou-se importante para que o grupo pudesse compreender a importância das lutas dos movimentos sociais do campo.

Também foi importante como sustentação para o debate e estudo, o texto “Expansão da escola rural” Gritti (2003 p. 87-92). Destacou-se a fala de Gritti referindo-se ao capitalismo em que 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 (p.89).

E para buscar maior aprofundamento das palavras de Gritti, o GT dedicou-se ao estudo do texto “Educação Rural como instrumento do Capital” de Marlene Ribeiro (2010, p. 167-185), no qual encontramos a reafirmação de 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 (GRITTI, Apud RIBEIRO, 2010 p. 176).

Discutir os teóricos apresentados e suas concepções e estudos presente 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, acreditou-se que a pesquisa-ação poderia 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 se tornar capazes de (re)construir seus conhecimentos.

A interação do grupo deu-se o maior tempo nas formas síncrona e assíncrona, ou seja, síncrona através da rede social Facebook ou ferramenta bate-papo do serviço de e-mail (correio eletrônico) do site Google. Na forma assíncrona, utilizou-se o e-mail e a ferramenta Drive do Google.

Dessa forma, buscou-se incentivar que o GT pudesse estar compartilhando textos, imagens, vídeos e todo material que tivesse interesse em estudar sobre a Educação do Campo.

Alguns imediatamente foram à procura de material para inserir na pasta compartilhada no Drive. Assim, já se partia para a sua leitura e discussão com o intuito de analisar e discutir se o material era ou não pertinente com os propósitos de estudo do assunto no GT.

Esse momento de busca foi muito significativo, pois enquanto algumas procuravam material para estudo, outros explanavam sobre a Educação do Campo, utilizando-se de seu conhecimento empírico. Na medida em que se

estabelecia o choque de conhecimentos, o GT crescia e ao mesmo tempo, ficava estagnado.

Esse panorama levou-me a pensar que o desenvolvimento de competências no cotidiano como horizonte plausível da pesquisa estabelece a tarefa de realizar empiricamente o processo de formação escolar. Não era essa a finalidade. Percebia que as professoras que falavam sobre sua prática, sobre seu conhecimento empírico, o entendiam como verdade absoluta e, pareciam resistentes em aceitar que existia um conhecimento científico a respeito do assunto.

Entendeu-se que era preciso remodelar o cenário, refletindo o que nos diz Torriglia:

A empiria não basta nem é suficiente para dar conta da complexidade do ato educacional, do ensino-aprendizagem e da formação. [...] Para conferir compreensibilidade à experiência é necessário considerar o caráter estruturado dos objetos e do mundo. A conjunção constante de eventos no campo da empiria, por mais rica que seja, pressupõe um mundo fechado para mudanças e para a intervenção da ação humana (2004, p. 265).

Tendo em vista a proposta do Projeto de Intervenção, que se mostrou aberto a mudanças nas concepções do material do curso de formação, entendeu-se que se deveria privilegiar o conhecimento. As habilidades e competências seriam consequência dele.

Toriglia em sua tese de Doutorado em Educação, referindo-se a Thompson<sup>25</sup> diz que:

Para Thompson, não existe uma “separação” entre o conhecimento e o objeto real, o real “[...] só pode converter-se em um objeto de pesquisa epistemológica no momento em que penetra no âmbito da percepção ou do conhecimento” (THOMPSON, 1981, p. 35). O diálogo com a prática, salienta o autor, permite estabelecer a correspondência desse conhecimento com as propriedades inscritas no real. [...] O pensar não tem uma moradia exclusiva na “cabeça”, e o real, “fora da cabeça”, o pensar e o ser habitam em um mesmo espaço, e esse espaço somos nós mesmos (2004, p.29).

Com esse pensamento, procurou-se levar o GT a refletir sobre conhecimento, habilidades e competências. Então, na tentativa de que o grupo entendesse que era preciso ir à busca do conhecimento que não tinha, fez-se uma comparação entre o GT e a Escola. No GT também se estava em postura

---

<sup>25</sup> Edward Palmer Thompson foi um historiador britânico da teoria de concepção marxista.

de pesquisa, de busca, de construção do conhecimento, tendo em vista que se entende que a escola, assim como o GT necessita priorizar o conhecimento. Com ele, o GT teria a possibilidade de criar novas habilidades. Se tivesse oportunidade de conhecer, seria capaz de ser, de construir outra alternativa, um outro trajeto, que não fosse o que está definido no material do curso, mas um caminho que o grupo acreditasse ser melhor para o desenvolvimento do curso, que fosse capaz de aliar a Educação do Campo e as tecnologias.

No capítulo a seguir, buscou-se enfatizar a preocupação pela busca do conhecimento e como foi acontecendo esse processo.

## **6 AS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA ESCOLA DO CAMPO**

Com a percepção de que o grupo não avançava nos estudos e, provocada e angustiada com a astúcia de que havia muita dificuldade do grupo no que se refere à Educação do Campo, como descrito no capítulo anterior, refletiu-se que era preciso avançar na estratégia pela busca do conhecimento. Então, foi-se buscando fazer o entrelaçamento das temáticas com autores que tratam das TIC já conhecidos pelas professoras do GT. Era preciso levar textos de autores que discutissem as tecnologias ao mesmo tempo em que autores que discutissem a Educação do Campo, já que o GT mostrava-se com muita habilidade na temática “tecnologias”. O que se precisava era entrelaçar fundamentações teóricas, ou seja, estudar as tecnologias ao mesmo tempo em que a Educação do Campo.

Apresentou-se ao GT fundamentação teórica de autores como Nelson de Luca Pretto, que já esteve presente em diversos eventos que o grupo participou, a fim de que a discussão avançasse para se poder fazer a trama das temáticas, já que a presença das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas Escolas do Campo faz com que seja urgente refletir sobre as suas relações com a educação.

Santana, Rossini e Pretto (2012) dizem que “precisamos nos debruçar sobre a formação de professores, pensar qual a infraestrutura necessária para a ligação da escola com o mundo, refletir sobre o uso das tecnologias pelos alunos (p. 13)”.

Illich (1985) propõe horizontalizar e socializar o conhecimento a fim de que quem tenha interesse em ensinar e quem se propõe a aprender possam fazer uso de recursos para usá-los quando for de interesse recíproco.

Arroyo alerta:

[...] em nome de formar um profissional único de educação, um sistema único, com currículos e materiais únicos orientados por políticas únicas, os direitos dos coletivos nas suas diferenças continuam a não ser garantidos (2007a, p. 162).

Buscou-se maior base para estudo sobre currículo no capítulo escrito por Miguel Arroyo “Educandos e Educadores: seus direitos e o currículo” (2007b, p.17-51) constante no documento Indagações sobre Currículo: Educandos e Educadores seus direitos e o currículo, em que teve destaque a crítica trazida pelo texto ao aprendizado por habilidades e competências em detrimento ao conhecimento.

Para a formação dos professores das escolas do campo em tecnologias, há necessidade de se estar atento à percepção de que uma escola do campo (Arroyo, 2007a) é também um espaço de convivência na vida das comunidades e que os sujeitos que nela estudam são pertencentes a famílias que vivem do trabalho da terra. Assim, o uso pedagógico das tecnologias precisa ser pensado para esses sujeitos.

Ribeiro (2010) diz que:

[...] é necessário focalizar a produção camponesa como a que envolve o trabalho familiar, trabalho esse que assume uma dimensão educativa, daí porque a importância de articular ensino e trabalho. Ora, quando os camponeses se mobilizam na luta pela terra de trabalho levam consigo as famílias – as mulheres, os filhos e até alguns parentes que moram junto. O tempo de espera nos acampamentos e mesmo nos assentamentos, alguns situados muito distantes de escolas, impõe a necessidade de pensar a escola. Seria a mesma escola, a que trata os filhos dos agricultores com preconceito e que exclui o trabalho agrícola e a cultura rural de seus currículos, metodologias, conteúdos e formação de seus professores? (p. 188).

Articular a cultura do campo com as novas tecnologias na educação é algo básico para uma perspectiva de se pensar a educação para esses sujeitos. Mas, essa articulação necessita ser intensa e Pretto fala que:

[...] isso não se dará se continuarmos a pensar na educação como um processo industrial, numa perspectiva fordista de produção em série. Essas articulações precisam compreender que a educação, a cultura, a ciência, a tecnologia, o digital, entre outros tantos campos e áreas, são, essencialmente, elementos históricos e, como tal, ao mesmo tempo, que vêm facilitar alguns processos, criam novos obstáculos, especialmente quando trazidos como elementos vivos para a sala de aula (2012, p. 100).

Entende-se que esses obstáculos pensados por Pretto podem favorecer o processo de aprender e ensinar, tendo em vista que podem levar o aluno à produção criativa do conhecimento.

Preto (2013) diz:

Precisamos entender o que se quer dizer com inclusão: incluir em quê? O que efetivamente queremos quando discutimos inclusão digital é que o cidadão tenha acesso a todos os elementos do mundo digital para fortalecer a sua dimensão de produtor de culturas e conhecimentos, e não de mero consumidor de informação (p. 210).

Ao constante processo de busca, de estudo, de descobertas. Os elementos vivos citados por Pretto nos remetem a pensar na fala de Arroyo (1999) quando diz que a educação como um processo de transformação e emancipação humana traz à discussão os valores do campo e também leva a refletir o modo como a escola vai fazer esse trabalho de articulação.

Para dar ênfase ao estudo, buscou-se em Ribeiro (2010, p.113-134) no texto “Confronto entre terra de trabalho e terra de negócio”, entender melhor os valores do campo, em que se destacou:

As questões camponesas, na atualidade, não podem ser vistas com os mesmos óculos usados na leitura dos processos de acumulação primitiva clássica. O capitalismo introduz novas formas de exploração dos trabalhadores do campo e ao mesmo tempo em que entra em conflito com eles conferindo dinamicidade às lutas camponesas (2010, p. 131).

A luta pela terra no Brasil vem crescendo a cada ano e isso acontece pelo processo de exploração e expropriação da terra a que os trabalhadores do campo são submetidos.

Assim, pensar as tecnologias como instrumentos capazes de promover o conhecimento de si, de sua condição e do mundo ganham sentido nesse processo e fortalecem os sujeitos das escolas do campo, que através delas possam ter mais oportunidades de luta, de conhecimento, de compartilhamento de ideias, de discussão de ideias, de exposição de ideias.

Pretto (2013) entende que a inclusão digital está absolutamente relacionada com a inclusão social, ou seja, ela é um fator de inclusão social, mas entende que essa inclusão deva ser igual para todos, que não haja

privilégios para certos grupos, como os das camadas da sociedade socioeconomicamente privilegiadas.

Para Gramsci (2004, p. 95-96) “criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’; significa também e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-las’ por assim dizer”. Então, dessa forma, pode-se pensar e apropriar as tecnologias para que elas sirvam para dar suporte e não para excluir o homem do campo, nem para anulá-lo ou devastá-lo.

Saviani (1998) já dizia que “[...] estamos na era das “máquinas inteligentes”. Em consequência, também as qualificações intelectuais específicas tendem a desaparecer, o que traz como contrapartida a elevação do patamar de qualificação geral (p. 164)”.

Dessa forma, o professor da escola do campo precisa estar preparado para proporcionar aos seus alunos uma formação sólida, consistente, que possa entender o trabalho como princípio educativo, que entenda o homem como criador, como quem domina as tecnologias. Aí está clara a importância do conhecimento.

Saviani (1998) afirma que:

As máquinas, como extensão dos braços e agora também do cérebro humano, não são mais do que instrumentos através dos quais o homem realiza aquela atividade, ainda que se trate de instrumentos capazes de por em movimento operações complexas, múltiplas, amplas e por tempo prolongado. Portanto, o criador desse processo, aquele que o domina plenamente e que o controla em última instância, continua sendo o homem. Continua, pois, sendo um trabalhador. Seu trabalho agora consiste em comandar e controlar todo complexo das suas próprias criaturas, mantendo-as ajustadas às suas necessidades e desenvolvendo-as na medida das novas necessidades que forem se manifestando (p. 165).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) defendem que para uma melhor concepção do princípio educativo do trabalho fez-se necessário o emprego da dialética (na perspectiva do materialismo histórico dialético), pois este método possibilita o desvelamento da essência oculta na aparência, tão bem arquitetada pelos interesses comerciais caracterizados pelo individualismo e a competitividade neoliberais, para os quais as ramificações do capitalismo contemporâneo, são cada vez mais hostis:

Um projeto de educação integral de trabalhadores que tenha o trabalho como princípio educativo articula-se ao processo dinâmico e vivo das relações sociais, pressupondo-se a participação ativa dos sujeitos, como meio de alimentar de sentido a ação educativa mediada, dialogada, repensada, renovada e transformada continuamente, dialeticamente. Enfatiza a construção coletiva do conhecimento a partir da socialização dos diversos saberes e da realização de um trabalho integrado entre educadores, incorporando os acúmulos advindos das diversas experiências formativas trazidas, individualmente, pelos diferentes sujeitos educadores (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005 p. 77).

O artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 diz que a educação é o conjunto de procedimentos formadores que transpõem pelo trabalho, pela família, pela escola, pelo movimento social e também diz que “Toda educação escolar terá de vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Dessa forma, os educadores das escolas do campo carecem estar atentos a refletir com o que nos diz Arroyo (1999):

A escola é um dos lugares onde nos educamos. Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na convivência cotidiana. E a escola, que tem a fazer? Interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científico-técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade. A escola, os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares tem que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura, a formação que acontece fora da escola (p. 27).

É primordial trabalhar nos processos de formação de professores sobre diversos temas relacionados à integração de tecnologias nos processos de ensino e de aprendizagem na Educação do Campo, bem como estar atento que o conhecimento, os saberes não devem ser negados os alunos do campo, mas que eles estejam articulados com a sua cultura, como disseram anteriormente Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005). Assim, torna-se importante refletir com o que disse Arroyo (1999) “devemos estar atentos às matrizes culturais do homem, da mulher, do povo do campo”, é significativo para se buscar formar uma comunidade de prática e de aprendizagem, já que se depara, no dia a dia, com situações que pedem o uso de novas tecnologias e que geram transformações na nossa maneira de pensar e de nos relacionar com as pessoas, com os objetos e com o mundo ao redor.

Gritti (2003) ao analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (Lei 9394/96), que rege a educação atualmente, Artigo 27, incisos I e II, reflete:

Assim, ao restringir os valores fundamentais a um determinado interesse social, os conteúdos estarão permeados pela visão do mercado com a intenção de formar indivíduos competitivos e consumidores – valores fundamentais da sociedade capitalista em que vivemos. [...] A orientação para o trabalho, por sua vez, não assegura que no currículo esteja presente a cultura do trabalho, sua função social, seu compromisso com a construção de uma sociedade participativa, onde as diferenças entre o trabalho urbano e o rural sejam respeitadas e reconhecidas (p. 46-47).

E, conjecturando sobre o que os fala a autora, fica cada vez mais clara a importância de se buscar conhecimento e que, se os interesses sociais do mercado são de que sejamos consumidores, que não sejamos meros consumidores, que sejamos consumidores, mas que possamos consumir as tecnologias com o nosso sabor, com o nosso interesse, com os nossos desejos. O ser, o pensar e o saber estão entrelaçados, como já nos disse Torriglia (2004).

E, também se foi pensando quando Gritti (2003) fala sobre o respeito e o reconhecimento das diferenças entre o trabalho urbano e rural na construção de uma sociedade participativa. Assim, entendeu-se que o desafio do educador da escola do campo é ter clareza que adaptar conteúdos e metodologias utilizadas das escolas urbanas, nas escolas do campo não pode ser considerada uma educação comprometida com os interesses dos trabalhadores do campo.

Buscou-se, então, em Caldart (2005) a clareza de que “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura, e às suas necessidades humanas e sociais (p. 27)”.

Em relação às tecnologias na Educação do Campo, buscar entrelaçá-las com as matrizes culturais da terra, do campo, com as relações sociais no campo, com o modo de vida rural e incorporar ao projeto pedagógico as “transformações que as lutas do campo provocam nessas matrizes culturais” (Arroyo, 1999). Dessa forma, o mesmo autor leva a refletir:

A questão que se coloca para a escola é a seguinte: como vincular o cotidiano da escola, o currículo, a prática escolar com as matrizes culturais e essa dinâmica do campo? [...] Que raízes culturais são essas? Como incorporá-las nos currículos, nas práticas? Como se manifestam, por que processos de transformação estão passando?

Como defender esses valores contra a cultura hegemônica que tenta marginalizá-los? Ao longo da história a luta pela terra acelerou essa dinâmica cultural do campo (1999, p. 29).

O desafio continua, é mais complexo, o currículo das escolas do campo precisa contemplar com o que diz Arroyo:

[...] uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situarmos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos (1999, p. 32).

Dessa forma, pensar a introdução das novas Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação do Campo como prática utilitária é ter um pensamento “pobre” como diz Arroyo (1999), essa ideia necessita ser extrapolada, pois o ser humano precisa ser preparado para sua realização plena.

Ele precisa ser preparado para utilizar os sistemas culturais de representação do pensamento que marcam a sociedade contemporânea, o que implica novas formas de letramento ou alfabetização (sonora, visual, hipermídia...) próprias da cibercultura<sup>26</sup>, além das demais formas já conhecidas e assim incorporar (Arroyo, 1999) no currículo uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo.

É preferível ‘pensar’ sem disto ter consciência crítica [...] isto é, ‘participar’ de uma concepção do mundo ‘imposta’ mecanicamente pelo ambiente exterior [...] ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira consciente e crítica, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não mais aceitar do exterior passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (GRAMSCI, 2004, p. 93-94).

Criar ambientes de aprendizagem com a presença das TIC na escola do campo pode indicar uma concepção da prática pedagógica com base na informatização do ensino e na transmissão de informações; ou pode significar utilizá-las para a representação, a articulação entre pensamentos, a realização de ações, o desenvolvimento de reflexões que questionam constantemente as ações, as quais são submetidas a uma avaliação contínua. Ou seja, pode

---

<sup>26</sup> Para Pierre Levy (1999) “cibercultura” significa este novo espaço de interações propiciado pela realidade virtual, criada a partir de uma cultura informática.

representar a criação de um espaço de elaboração da própria concepção de mundo dos sujeitos envolvidos.

Dessa forma, recorre-se a Pretto que diz que há possibilidade de uso das tecnologias na escola como fundamento, ou seja, carregados de conteúdo, não apenas como instrumento:

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 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).

O professor que associa as TIC aos métodos ativos de aprendizagem é aquele que também busca desenvolver a habilidade técnica relacionada ao domínio da tecnologia e, sobretudo, esforça-se para assumir uma atitude de reflexão frequente e sistemática sobre sua prática, sobre o que seus pares falam da própria prática.

Esse professor também precisa, além de associar TIC ao seu fazer pedagógico na escola do campo, buscar reflexão com autores de referência na Educação do Campo, como é o caso de Vendramini uma pesquisadora que vem realizando pesquisas junto ao Movimento Sem Terra (MST).

Vendramini (2007) apud Ribeiro (2010) aponta:

[...] a modernização da agricultura, associada com a concentração da terra, é responsável pelo aumento da desigualdade social em decorrência da destruição gradativa da agricultura familiar que vem acompanhada pela derrubada da mata nativa, ocasionando a degradação dos empregos nas áreas rurais, a miséria das populações que habitam nessas áreas e a degradação do meio ambiente. Como, então, pensar a educação do campo quando não são oferecidas as condições mínimas para que os agricultores e agricultoras permaneçam na terra, possam viver do seu trabalho, possam educar seus filhos para trabalhar a terra? (2010, p. 378).

Após essas reflexões, foi proposto ao GT que pudesse criar, por meio de sugestões de atividades, situações em que se possa articular teoria, prática e domínio da tecnologia, mas que buscasse sustentar uma proposta pedagógica que pudesse levar o aluno da escola do campo a entender que o campo tem muitas possibilidades, que dele pode retirar seu sustento, Ribeiro (2010) que pode produzir conhecimento e cultura e se organizar em movimentos sociais

populares.

Com vistas a auxiliar esse aluno a encontrar estratégias de ação que associam as TIC aos métodos de aprendizagem, incentivou-se ao GT que pudesse pensar em atividades que levassem o aluno à reflexão sobre a ação que realizasse, que pudesse dialogar com os seus colegas, que buscasse teorias a fim de ajudá-lo a compreender a própria prática e a identificar as possibilidades de introduzir melhorias em novas ações, que o levassem a explorar as potencialidades pedagógicas das TIC em relação à aprendizagem e, conseqüentemente, à constituição de redes de conhecimentos.

Com essa intenção, buscou-se refletir com o GT os textos de Pretto (2012): O que fizeram com a autoridade do professor? (p. 94-98) e Um jeito hacker de ser (p.111-112); Professor em rede (p.118-120) e Professores hackers produzindo materiais educacionais abertos (p.121-122).

Os textos de Pretto perpassaram pelo grupo como uma forma de reflexão e entendimento de que ser acessível ao diálogo é uma característica muito importante, e acredita-se ser fundamental na função docente. Dessa forma, os textos estudados fizeram com que o GT fosse capaz de articular novas ideias e perspectivas para o curso TIC na Educação do Campo. E, assim trabalhar com a essência da “colaboração, da horizontalidade e da descentralização (2013, p.214)”, ou seja, a partir do princípio da ética hacker. Essa ética fez com que o GT se sentisse o centro do processo. Que todos tinham a mesma importância na construção do trabalho.

Acredita-se que é fundamental que a tecnologia seja compreendida para que possa ser utilizada de forma integrada na prática pedagógica do professor e no desenvolvimento do currículo.

Não pode ser, portanto, apenas um apêndice do processo educacional. Para isso, é necessário que o professor aprenda não apenas a operacionalizar os recursos tecnológicos disponíveis nas escolas do campo, mas também a conhecer as potencialidades pedagógicas envolvidas nas diferentes tecnologias e os modos de integrá-las ao desenvolvimento do currículo da escola do campo.

Cada uma das tecnologias, seja o vídeo/DVD, seja a internet, o computador, entre outras, carrega suas próprias especificidades que podem ser utilizadas de forma complementar entre si e/ou podem ser integradas com outros recursos tecnológicos ou não.

## 7 A INTERVENÇÃO NA PERSPECTIVA DA PESQUISA-AÇÃO

Buscando-se por obter o desenvolvimento de soluções viáveis para os problemas encontrados por meio de uma prática reflexiva, conduziu-se a intervenção através da metodologia da pesquisa-ação, que Thiollent (2011) a define como:

[...] 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 da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (p. 20).

Devido a essa característica, a pesquisa como uma metodologia de “dentro para fora” colocando as pessoas envolvidas no centro do processo reflexivo. Esse começo ou a fase exploratória da pesquisa-ação:

[...] consiste em descobrir o campo da pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (‘ou diagnóstico’) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações (THIOLLENT, 2011, p.57).

Por se tratar de uma pesquisa em que se pretendeu desempenhar um papel ativo na realidade dos fatos observados, e em que as pessoas implicadas deveriam ter algo a dizer e a fazer, escolheu-se a pesquisa-ação, pois acredita-se que essa melhor configura o campo desta pesquisa, as ações e os objetivos e o desenvolvimento dos atores da situação na investigação do problema.

Tendo como pressuposto o significado de pesquisa-ação segundo Thillent (2011), buscou-se neste trabalho de estudo e intervenção constituir-se num método de condução de pesquisa aplicada, orientada a partir de um diagnóstico obtido anteriormente pela pesquisadora com a identificação de problemas e com a proposta de possíveis soluções.

Em geral, o processo de pesquisa-ação começa com a identificação de um problema no seu contexto particular. Para o autor, o pesquisador atua como um facilitador externo, capaz de propor dinâmicas de grupo, em que os participantes possam interagir de formas diferentes do que as habituais, permitindo identificar o problema dentro do contexto, levantando dados pertinentes.

[...] deve-se deixar bem claro que o tema e as questões práticas a serem tratadas devem ser absolutamente endossadas pelos participantes, pois não poderiam participar de uma pesquisa sobre temas distantes de suas preocupações (THIOLLENT, 2001. p. 60).

Dessa forma, a principal inquietação para se dar início a esta intervenção foi buscar compreender de que forma o curso de formação do ProInfo Integrado “Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC” poderia ser melhor explorado, aproveitado, estudado, compartilhado pelos professores das escolas do campo, que mesmo participando de formações do ProInfo Integrado oferecidas pelo Núcleo de Tecnologia Educacional a que pertencem, com profissionais qualificados, especialistas em tecnologias na educação, não conseguem usar, ou usam muito pouco os conhecimentos socializados e produzidos no curso, na sua função docente.

Por que demonstram tantas dificuldades em aplicar as práticas e teorias estudadas? Será que tais práticas e teorias são adequadas a esses professores, a essas escolas? A que escolas são adequadas? A que professores?

A partir dessas inquietações e indagações e, com o diagnóstico estudado e discutido pelo grupo partiu-se para a análise das unidades do material do curso.

Cada unidade foi lida e discutida pelo GT buscando-se a construção/reconstrução do material apresentado. A partir da identificação dos problemas e dificuldades existentes no material de estudo, os membros do grupo analisaram coletivamente e então procuraram possíveis soluções aos problemas.

A pesquisa-ação é uma metodologia recorrente na área educacional, visto que é uma pesquisa que possibilita o engajamento de todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem. Através da pesquisa-ação procurou-se obter um retorno efetivo do grupo para os problemas encontrados.

A definição de pesquisa-ação proposta por Thiollent (2011) fundamenta a opção metodológica empreendida nesta pesquisa por que:

Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Como pesquisa-ação, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (p. 22).

Devido à sua dinâmica, a pesquisa-ação apresenta um planejamento muito flexível, conforme Thiollent (2011) e não segue um percurso rigorosamente definido, entretanto sugere um roteiro como ponto de partida.

O primeiro ponto versa sobre uma fase exploratória, que é o momento em que se fez um diagnóstico da situação problema para se definir o campo da pesquisa, os participantes, as eventuais ações, bem como planejar o lançamento da pesquisa e articular um financiamento, se possível.

A fase exploratória aconteceu quando a pesquisadora procurou Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, Departamento Pedagógico/Coordenação da Educação do Campo, e apresentou o projeto diagnóstico obtido e a proposta do projeto de intervenção.

O segundo ponto, a definição do tema da pesquisa, o momento em que a pesquisadora recorreu à pesquisa bibliográfica a fim de escolher um quadro teórico para nortear a sua pesquisa.

O terceiro ponto, a colocação dos problemas a partir dos quais a pesquisa deveria se desenvolver. É nesse momento que se discutiu a relevância científica e prática da pesquisa, definindo a sua problemática, ou seja, colocando os “problemas que se pretende resolver dentro de um campo teórico e prático (THIOLLENT, 2011, p. 61)”.

O quarto ponto, a definição do lugar da teoria no projeto da pesquisa-ação. É nesse momento que se buscou a articulação da problemática com o quadro referencial teórico de modo a “gerar ideias, hipóteses ou diretrizes para orientar a pesquisa e as interpretações (idem, p. 64)”.

O quinto ponto, o levantamento das hipóteses ou diretrizes, que em a pesquisa social pode ser definida a partir de suposições formuladas “pelo pesquisador a respeito de possíveis soluções a um problema colocado na pesquisa, principalmente ao nível observacional (ibidem, p. 65)” essa prática deu o foco para a pesquisa conduzida.

O sexto ponto, a definição da constituição dos grupos que conduziram a pesquisa com o objetivo de examinar, discutir e tomar as decisões acerca das intervenções durante o processo investigativo aconteceu com a divisão do GT em subgrupos, os quais tinham individualmente que discutir, analisar e criar estratégias para uma unidade específica do curso de formação para depois ser discutida e refletida por todos. Esse momento foi importante, tendo em vista que no grande grupo estavam acontecendo momentos de dificuldades em chegar a um consenso e também pelo grande volume de material a ser discutido em cada unidade de estudo. No grande grupo o trabalho não estava avançando.

O sétimo ponto, a delimitação do campo de observação, amostragem e representatividade qualitativa, ou seja, a delimitação do contexto da pesquisa aconteceu, tendo em vista que as professoras/formadoras dos NTEs participantes do GT atuam nas formações pedagógicas dos cursos do ProInfo em regiões diferentes do RS. Dessa forma, tornou-se possível ter uma amostra intencional, pois as observações e discussões aconteciam tendo em vista a prática desse grupo em sua região, com seus professores, nas suas escolas do campo.

O oitavo ponto diz respeito à coleta de dados. É nesse momento que se escolheram os instrumentos de pesquisa mais adequados à situação a ser investigada pelos subgrupos.

O nono ponto, a aprendizagem, considera que “uma capacidade de aprendizagem está associada à investigação (ibidem, p. 75)” a fim de promover a mudança. “O fato de associar pesquisa-ação e aprendizagem sem dúvida possui maior relevância na pesquisa educacional (ibidem, p. 75)”.

O décimo ponto estuda a relação entre o saber formal e o saber informal dos participantes visando a “estabelecer (ou melhorar) a estrutura de comunicação entre os dois universos culturais: os especialistas e os interessados (ibidem, p. 76)”. Isso aconteceu quando se discutiu no grupo sobre a Educação do Campo. Além das formadoras dos NTEs também participaram do GT especialistas em Educação do Campo, assim recorria-se a elas para aprofundamento nos estudos sobre o tema, bem como na busca por materiais para leitura e discussão.

O décimo-primeiro ponto foi a concretização do plano de ação, exigência fundamental em uma pesquisa-ação. A ação corresponde à atitude a ser

tomada para a solução de um dado problema. A solução foi organizar em subgrupos e depois discutir com o grande grupo a proposta de intervenção em cada unidade de estudo do material do curso de formação.

O décimo-segundo ponto implica na divulgação externa da pesquisa, que em pesquisas em Ciências Sociais, é feita nos canais apropriados: congressos, simpósios, anais, conferências, artigos, etc. Dessa forma, esse último estágio é de suma importância, pois:

[...] trata-se de fazer conhecer os resultados de uma pesquisa que, por sua vez, poderá gerar reações e contribuir para a dinâmica da tomada de consciência e, eventualmente, sugerir o início de mais um ciclo de ação e investigação (THIOLLENT, 2011, p. 81).

Esse ponto aconteceu em um evento promovido pela SEDC RS no Auditório Paulo Freire no prédio do Centro Administrativo em Porto Alegre, quando a pesquisadora junto com o GT e a SEDUC RS a proposta de um curso de formação pensado para a Educação do Campo. O resultado do trabalho, a proposta, foi apresentada à Coordenação do ProInfo no RS, aos 30 NTEs do RS e também às Assessoras da Educação do Campo das 30 Coordenadorias Regionais de Educação do RS.

O roteiro percorrido buscou seguir parcialmente uma ordem sequencial no tempo: o ponto de partida — a fase exploratória — e o ponto de chegada — a divulgação dos resultados. Todos os pontos foram percorridos, mas a ordem não aconteceu na sequência explicitada, tendo em vista que para Thiollent (2011) a ordem dos passos apresentada acima não pode ser vista como a única possível, mas como um caminho que pode ser alterado em função das circunstâncias surgidas: “os temas intermediários não foram ordenados numa determinada sequência temporal (p. 55)”, pois essa ordem é frequentemente alterada em função dos imprevistos que ocorrem no decorrer da pesquisa.

A utilização da pesquisa-ação como orientação metodológica para pesquisas em educação já se consolidou em diversos países e pode ter no binômio professor-pesquisador a fusão dos atores especialistas e dos atores interessados na mudança.

A escolha da pesquisa-ação como metodologia de pesquisa foi, portanto, pautada pelo interesse de observar, refletir, interagir e intervir nas situações pedagógicas apresentadas nas atividades do curso de formação Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC.

Desse modo, buscou-se não somente compreender como acontece o processo de aprendizagem dos professores em tecnologias na educação, utilizando-se de computador e internet e, em algumas vezes, de um ambiente virtual de aprendizagem, mas também propor soluções para reduzir o distanciamento entre as práticas escolares tradicionais e as práticas pedagógicas no contexto social de alunos e professores de uma escola do campo que possui laboratório de informática, e de suma importância buscar propor subsídios teórico-metodológicos que possam ser integrados aos saberes do campo.

## 8 O MATERIAL PRODUZIDO

O material produzido pelo GT e sugerido para a realização do Curso de Formação “Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC” recebeu um acréscimo em seu nome “Uma proposta para a Educação do Campo”. A proposta está estruturada no material do curso de formação recomendado pelo Ministério da Educação, da autoria de Alberto José da Costa Tornaghi, Maria Elisabette Brisola Brito Prado e Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, editado e impresso no ano de 2010, que permite a sua reprodução integral ou parcial para fins educacionais sem autorização dos editores (p. 6). Os textos presentes no material que não aparecem autoria e que não discutem a Educação do Campo foram conservados do livro original, tendo em vista que se entendeu a sua importância para os estudos e encontros de formação de professores.

O material constitui-se em um livro digital e mostra o resultado 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 TIC” em uma escola do campo e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão RS.

O resultado apresentado mostra o processo de reflexão e discussão do grupo de pesquisa: Grupo de Trabalho (GT) do Campo da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC RS), que teve como incentivadoras, promotoras e colaboradoras do trabalho o Departamento Pedagógico da SEDUC RS e os NTEs Estrela – 3ª CRE, Pelotas – 5ª CRE, Passo Fundo – 7ª CRE, Três Passos – 21ª CRE, Vacaria – 23ª CRE, Canoas – 27ª CRE e São Luiz Gonzaga – 32ª CRE.

A trajetória da pesquisa consta da reflexão das quatro Unidades do livro original, tendo como foco a Educação do Campo para o desenvolvimento do curso de formação.

Cada Unidade foi discutida junto ao grupo, sendo que a elaboração final de cada uma delas ficou sob responsabilidade de subgrupos e a revisão de todas as Unidades, no que tange à Educação do Campo, ficou sob o encargo da pesquisadora. A versão final do material elaborado teve o olhar, as leituras, as interações e as intervenções da professora orientadora do trabalho de pesquisa.

As Unidades foram divididas em cores, o que significa que cada formador poderá escolher a cor da unidade que desejar iniciar o seu curso de formação. Não há linearidade. Nas Unidades a ordem das atividades aparece apenas por uma questão de organização do material, dessa forma, há autonomia para a escolha do desenvolvimento das atividades.

A Unidade Verde “Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação do Campo” traz à discussão o desafio que o professor da escola do campo tem para entrelaçar as tecnologias com as matrizes culturais do campo, assim como propõe atividades que podem ser desenvolvidas abarcando essa reflexão.

A Unidade Azul “Internet, Hipertexto, Hiperímídia”, leva a uma reflexão sobre as possibilidades que a Rede pode oferecer aos sujeitos humanos, pessoas e coletividades, as suas iniciativas, suas bagagens culturais, suas relações, suas contradições, como é o caso dos movimentos sociais do campo.

A Unidade Laranja “Currículo, Projetos e Tecnologias” busca focar com dedicação às práticas de integração das tecnologias ao currículo da escola do campo; em especial, ao estudo da pedagogia por meio de projetos de aprendizagem, dialogando sobre os conceitos de currículo.

A Unidade Marrom “Prática Pedagógica e Mídias Digitais” leva a refletir sobre a utilidade das tecnologias na vida dos alunos, para quê elas serão úteis, se elas poderão ser aliadas à cultura e ao modo de vida dos alunos das escolas do campo.

O curso de formação prevê a mesma carga horária do curso original, 60 horas-aula, divididas em encontros presenciais e atividades a distância. O

local sugerido para a realização dos encontros presenciais é a própria escola do campo.

O material produzido foi publicado no endereço: <http://pt.calameo.com/read/0024076336de3cab14a7e> e também foi produzido um DVD executável, ou seja, um DVD que ao ser inserido no computador executa automaticamente o seu conteúdo. A mídia foi produzida por uma empresa que presta serviços de tecnologias para a SEDUC e foi encaminhado para todas as CREs/NTEs para que seja utilizado na formação do curso TIC nas Escolas do Campo.

## **9 A DIVULGAÇÃO DO RESULTADO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO**

O tempo passou. Chegou o momento de apresentar tudo o que foi produzido nos quase sete meses de intervenção. Na metodologia deste trabalho já consta que aconteceu um evento para a divulgação do resultado do Projeto de Intervenção. Aqui se busca melhor descrever sobre esse importante momento.

O evento promovido pela SEDUC RS aconteceu no mês de novembro de 2014. Organizou-se uma mesa em forma de Painel. A mesa foi composta pelo GT e pela orientadora do Projeto de Intervenção. Todo GT compareceu, até quem anteriormente havia desistido.

Após a apresentação inicial do evento pela coordenadora do Programa Província de São Pedro deu-se início à apresentação geral do Projeto de Intervenção pela pesquisadora.

Na sequência, cada subgrupo fez apresentação da Unidade de estudo do curso da qual planejou mais efetivamente. Foram mostrados textos, vídeos, atividades planejadas, enfim, tudo o que cada Unidade traz como proposta para o curso.

A participação da orientadora do Projeto de Intervenção se fez muito importante nesse momento. Após muitas trocas de ideias, discussões, distanciamentos no grupo, essa presença o fortaleceu. O vínculo de proximidade criado naquele momento por todo GT aconteceu de forma muito especial e inesperada. Foi determinante para que o GT mostrasse maior confiança e maior autoestima. As emoções compõem uma parte significativa quando se está em exposição, no caso, apresentando o trabalho de pesquisa e construção, pode não se responsabilizar pelo total, é claro, mas elas nos dão, ou não, o equilíbrio necessário.

Outra questão importante foi perceber na plateia que havia muita concentração e interesse pelo que estava sendo proposto. Procurava-se

concentrar no que havia sido preparado para falar e no que cada colega do GT estava falando, mas algumas vezes, houve limites para tentar entender o que estava acontecendo, havia realmente a presença de pessoas muito comprometidas com o trabalho nas escolas do campo.

Difícil expressar essa profusão de expectativas iniciais, anseios, sentimentos e o que realmente estava acontecendo naquele momento. Mas, acredita-se que a mistura de tudo fez com que o GT se superasse. Nem a pesquisadora parecia acreditar que cada colega do GT estava mostrando o melhor de si.

Esse momento proporcionou perceber o sentido de ter parâmetros do que se pode ou não fazer e que cada atitude, cada decisão, cada discussão, cada escolha vai apontando e definindo o trajeto a ser percorrido. Desde o início de um trabalho, de sua estrutura, das discussões apontou-se um caminho que, uma vez congregado, deu a sua direção. Entendeu-se que o GT estava na mesma direção, tinha a mesma intencionalidade, compartilhava de interesses recíprocos.

O processo foi além do esperado. Acredita-se que os avanços e retrocessos, bem como, os conflitos durante o processo mostraram a direção a ser seguida: a busca pelo conhecimento.

A divulgação do trabalho foi realmente um sucesso. O apoio da SEDUC, a presença da orientadora do trabalho, o público interessado e o mais importante, a participação confiante de cada uma professora do GT, a combinação de tudo foi determinante para que isso acontecesse.

A divulgação também aconteceu nos endereços:

<http://pt.calameo.com/read/0024076336de3cab14a7e>

[http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias\\_det.jsp?PAG=20&ID=15](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?PAG=20&ID=15)

502 .

O material encontra-se publicado em:

[http://www.educacao.rs.gov.br/dados/edcampo\\_livro\\_tecn\\_educ.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/edcampo_livro_tecn_educ.pdf)

## 10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido com o GT do Campo da SEDUC RS, através do estudo e análise do material impresso do Curso de Formação Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC, foi uma forma encontrada pela pesquisadora de romper barreiras e caminhar na direção da qualificação do material a ser utilizado em formações de professores das escolas do campo através dos Núcleos de Tecnologia Educacional.

A busca por construir uma tentativa de respeitar e reconhecer as especificidades e necessidades dos professores das escolas do campo para uso pedagógico com tecnologias teve o intuito de cindir os conhecimentos dos colaboradores do grupo de trabalho.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) nos mostram que o processo educativo que viabiliza a construção de saberes começa na sociedade e acaba na sociedade, mas tem na escola uma mediação imprescindível. Os autores ainda dizem que a relação dos seres humanos para produção dos meios de vida pelo trabalho tem como ponto de partida o conhecimento.

Essa reflexão nos leva a pensar que as formações pedagógicas em tecnologia educacional nas escolas do campo, mesmo pensada no sentido da formação pela formação, pelo simples manuseio, como percebemos na maior parte do material do curso de formação “Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC” podem ser vistas e executadas por outra ótica, ou seja, que o uso das TIC se dê prene de sentido para quem está na escola do campo. E esse sentido, só vai ser atingido se o objetivo for a busca do conhecimento.

Saviani (1991) afirma que a existência da escola justifica-se pela necessidade de propiciar às novas gerações “a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (p. 23). Porém, percebe-se que tal afirmação não

se constitui na justificativa para a necessidade da escola apresentada nos documentos que orientam a educação brasileira. Muito pelo contrário, no Relatório Delors é possível perceber uma tendência em colocar no mesmo patamar o ensino de conhecimentos e o desenvolvimento de competências. Esse documento proclama a aprendizagem das descobertas, dizendo: “Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo — revelar o tesouro escondido em cada um de nós” (DELORS, 1998, p. 90).

Dentro do ponto de vista do curso de formação proposto pelo ProInfo estão presentes concepções de Delors. Dessa forma, foi-se em busca de teóricos que fossem capazes de contrapor essa ideia e mostrar que o conhecimento deve ser priorizado. Se a escola priorizar o conhecimento, o saber e entrelaçá-lo com o conhecimento em tecnologias pode realmente constituir-se em uma escola que educa.

Pretto (2009) defende que a escola com a presença das tecnologias tem a perspectiva de “constituir-se num centro irradiador de conhecimento” (p.115) e que esse espaço não pode abstrair-se desses recursos, que há duas possibilidades de uso, por “instrumentalidade” (p.112) ou por “fundamento” (p.115). O segundo transforma a escola, tem como foco a busca pelo conhecimento. Essa ideia vem ao encontro do que nos fala Illich (1985), quando diz que o homem carece instruir-se de encontrar sentido para as coisas e do que nos faz refletir Frigotto (2010), quando fala que o papel da escola deve ser repensado. Esse repensar nos remete a conjecturar que a escola possa ser esse centro irradiador de conhecimento dito por Pretto.

E, Freire (1987) diz que a relação dialógica é indispensável ao processo da construção do conhecimento, assim nos dá clareza de que os cursos de formação em tecnologias na educação necessitam dialogar com os professores e o contexto em que estão inseridos. Então, Gritti, Ribeiro e Caldart nos dão pistas de como as TIC podem dialogar com a cultura do campo.

Gritti (2003) diz que “toda a organização escolar está condicionada para impor o ritmo, o movimento e os hábitos da cultura pretendida (p. 139)”. Ribeiro (2010) nos fala da importância de articular ensino e trabalho tendo como foco a produção e a luta camponesa. Caldart (2002) diz que “a Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos (p.19)”. E, que “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 (p. 19)”.

Assim, através desse diálogo, dessa busca por estudiosos nos temas Educação do Campo e Tecnologias, que fossem capazes de dar sustentação teórica para a elaboração da proposta do curso de formação Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC: uma proposta para a Educação do Campo é que se estruturou o projeto de intervenção.

E, como resultado dessa proposta percebeu-se que articular a cultura do campo com as novas tecnologias na educação é algo básico para uma perspectiva de se pensar a educação dos sujeitos do campo num paradigma de educação libertador.

O que vem no bojo dessas tecnologias não é o mais importante, mesmo o professor não se apropriando das tecnologias no sentido de nela não poder intervir, mas no sentido de que a tecnologia seja por ele manipulada, consumida, mas que o consumo tenha o sabor que o professor desejar, ou seja, o sabor, o sentido da escola em que ele está inserido.

O professor é o consumidor. Essa é a perspectiva que tem sido colocada pelo capital. O capital precisa vender essa tecnologia e a escola se abriu como esse importante espaço de consumo dessa tecnologia. Mas, se o professor através da busca do conhecimento aprender a consumir essa tecnologia no sentido de que o faça pensar aquela escola e aquela educação em que está inserido, o consumo terá outro paradigma.

Fica claro então, que o mais importante não é o consumo, mas de que forma é consumida a tecnologia. Nessa reflexão está impregnada a discussão que Pretto (2009) faz da diferença entre o uso das tecnologias por instrumentalidade ou por fundamento.

Durante o percurso profissional da pesquisadora, enquanto formadora/multiplicadora do curso TIC, foi possível perceber na prática as dificuldades e equívocos do material do curso, principalmente no que se refere à Educação do Campo.

Na maior parte do material do curso proposto pelo ProInfo, percebeu-se que a formação poderia ser ministrada simplesmente para que fosse consumida uma nova tecnologia e essa tecnologia que estava sendo levada ao professor parecia não ter como primeiro interesse a qualificação do sujeito, mas sim, como primeiro interesse, o consumo.

A proposta do curso de formação proposto pelo GT do Campo da SEDUC RS, tendo como pressuposto o curso de formação proposto pelo ProInfo, levou o Grupo a pensar as tecnologias como ferramentas capazes de promover o conhecimento de si, de sua condição e do mundo que vive. E o fez buscar o conhecimento dos sujeitos do campo e de como a educação pode ser para eles pensada através de momentos de leitura, reflexão e discussão de textos que tratavam sobre a Educação do Campo, que era a maior dificuldade do grupo.

Nesse processo, o GT ganhou maior sentido e se fortaleceu. Cada professora do grupo foi buscando construir seu espaço dentro do GT e, assim, se construindo sujeito do grupo e, aos poucos, passando a entender que o trabalho do GT era de todas e, que cada uma, tinha importância nessa ação. A única professora que parece não ter entendido se distanciou.

Em linhas gerais, é importante dizer que a proposta do curso de formação do GT teve como alicerce o propósito de mostrar que não devemos querer que os alunos, assim como os professores, sejam apenas hábeis e competentes em tecnologias, mas que eles se apropriem assim como o GT se apropriou de conhecimento. A partir dessa apropriação, eles podem ir construindo um projeto de Educação do Campo, uma escola de Educação do Campo.

Essa atitude se contrapõe ao paradigma de simplesmente fazer uso da tecnologia por “instrumentalidade” (Pretto, 2009), tendo em vista que se não há possibilidade de que o aluno se torne sujeito, ele vai ser sempre refém de um arsenal, de um elenco de habilidades e competências a priori determinadas pelo processo formativo e não pelo conhecimento.

Mas, se a ele for aberta a possibilidade de fazer uso das tecnologias por “fundamento” (Pretto, 2009) o conhecimento lhe será permitido. A proposta do GT priorizou a busca pelo conhecimento, bem como, a ética hacker difundida por Pretto (2012), que prega a criatividade, a investigação, no caso os estudos em busca do conhecimento e o mais importante, “compartilhar suas descobertas com seus pares (p. 101)”, possibilitando, imediatamente após sua divulgação, que “outras pessoas, em outros lugares e em outros tempos, possam se apropriar dessas pequenas ou grandes produções (p. 105)”. Isso torna professores e alunos em autores.

O trabalho no GT buscou fortalecer os professores do grupo. Pretto (2012) diz que professores fortalecidos criam espaços de criação, não são adeptos da reprodução do conhecimento estabelecido. Professor fortalecido tem condições de colaborar com a sua própria formação e com a formação de outros professores e, é claro, com a formação de seus alunos.

O princípio fundamental resgatado por Pretto (2012) e que também se considera importante resgatar é o de que o “o acesso ao conhecimento é direito de todos os cidadãos (106)” e que esse acesso pode ser favorecido com a presença das tecnologias na Educação do Campo.

A ideia de tornar professores autores está fundamentada na ética hacker que tem como princípios, segundo Pretto (2013) “o compartilhamento, a liberdade do acesso às informações e a plena circulação das soluções dos problemas (p. 122)”. Dessa forma, possibilita-se que outros professores possam utilizar o material produzido, “remixá-lo”, recriá-lo, usar partes que interessam, ou seja, produzir outros elementos, outras produções.

E, para finalizar, transpõe-se a clareza de que a proposta do GT não é definidora de percursos formativos, mas é um material didático proposto para pensar, refletir e usar as tecnologias na Educação do Campo. Uma proposta que busca contribuir para a construção do domínio das tecnologias na Educação do Campo e não por elas ser dominado.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **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.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Competências e Qualificação: duas noções em confronto, duas perspectivas de formação dos trabalhadores em jogo**. Revista Trabalho e Crítica, Belo Horizonte / Rio de Janeiro, NETE-FAE-UFMG / UFF, setembro 1999.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Palestra sobre “educação básica e movimentos sociais”**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação Básica e o movimento social do campo. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Caderno do Cedes. Educação do campo. Campinas/SP: vol. 27, nº 72, Cedes, mai/ago. 2007a.

\_\_\_\_\_. **Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo**. In: MOREIRA, Antonio Flavio et al. Indagações sobre o currículo: Educandos e Educadores: seus direitos e o Currículo. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. 2007b.

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (orgs.) **Por uma educação básica do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BENJAMIN, César. Um projeto popular para o Brasil. In BENJAMIN, César. CALDART, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do campo**. Coleção Por uma educação básica do campo, nº 3. Brasília, DF, 2000.

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

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB N.º 04/99**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_rede\\_resol\\_0499.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_resol_0499.pdf)> Acesso em: 28 de jan. de 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In KOLLING, Edgar Jorge. CERIOLI, Paulo Ricardo. CALDART, Roseli Salete (Orgs.). Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. – Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4.

\_\_\_\_\_, Roseli Salete. **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, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>> Acesso em: 17 mar. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987. Disponível em:

<[http://minhateca.com.br/viniciusbarbosadearaujo/Freire\\*2c+Paulo/Paulo+Freire+++Pedagogia+do+Oprimido,105614739.pdf](http://minhateca.com.br/viniciusbarbosadearaujo/Freire*2c+Paulo/Paulo+Freire+++Pedagogia+do+Oprimido,105614739.pdf)> Acesso em: 20 dez. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. In Colóquio **Produção de conhecimento sobre ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas**, 03 e 04 de set. 2010. Disponível em:

<<http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=NoticialInterna&Num=145&Destques=1>> Acesso em: 12 jul. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores**. Caderno de Texto – 1ª Conferência Municipal de Educação de Contagem. 2005. Disponível em:

<[http://www.contagem.mg.gov.br/arquivos/pdf/caderno\\_conferencia.pdf](http://www.contagem.mg.gov.br/arquivos/pdf/caderno_conferencia.pdf)> Acesso em: 07 fev. 2015.

GRAMSCI, A. **Introdução ao estudo da filosofia**. In: Cadernos do Cárcere, RJ: Civilização Brasileira, 2004.

GRITTI, Silvana Maria. **Educação Rural e Capitalismo**. Passo Fundo: UPF Editora, 2003.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Coleção Educação e o tempo presente. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. Disponível em: <<http://movaut.net/wp-content/uploads/2012/09/Sociedade-Sem-Escolas-Ivan-Illich1.pdf>> Acesso em: 05 fev. 2015.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

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

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

**Manual para elaboração e normalização de trabalhos acadêmicos:** conforme normas da ABNT / organização Cátia Rosana L. de Araújo, Dilva Carvalho Marques. 3.ed. rev. e ampl. - Bagé: Universidade Federal do Pampa, 2013.

MAUÉS, Olgaíses. WONDJE, Calixte. GAUTHIER, Clermont. **Dois perspectivas diferentes em relação à abordagem por competências no ensino: os casos do Brasil e do Quebec**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/olgaísesmauest08.rtf>> Acesso em: 28 jan. 2015.

MOURA, Dacio G. BARBOSA, Eduardo F. **Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia**. 7. Ed. Curitiba, PR: Ibpex. Campinas, SP: Papirus, 2009.

\_\_\_\_\_, Nelson de Luca. **Professores-autores em rede**. In SANTANA, Bianca. ROSSINI, Carolina. PRETTO, Nelson de Luca. Org. **Recursos educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. 1. ed. São Paulo: Casa da Cultura Digital; Salvador: Edufba, 2012.

\_\_\_\_\_, Nelson de Luca. **Reflexões: ativismo, redes sociais e educação**. Salvador: Edufba, 2013.

RESENDE E FUSARI, Maria F. de. **Tecnologias de comunicação na escola e elos com a melhoria das relações sociais: perspectivas para a formação de professores mais criativos na realização desse compromisso.**

Tecnologia educacional. Rio de Janeiro, v. 22, nº 113/114, jul/out, 1993.

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

ROSSINI, Carolina. GONZALEZ, Cristiana. **REA: o debate em política pública e as oportunidades para o mercado.** In SANTANA, Bianca. ROSSINI, Carolina. PRETTO, Nelson de Luca. Org. **Recursos educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas.** 1. ed. São Paulo: Casa da Cultura Digital; Salvador: Edufba, 2012.

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.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia historicocrítica: Primeiras aproximações.** 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

\_\_\_\_\_, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.** In: FERRETTI, Celso João et al (org). **Novas Tecnologias, Trabalho e educação: um debate interdisciplinar.** 4. ed. Petrópolis, Vozes, 1998.

SANTOS, Lucíola. L.C.P. **Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa.** In ANDRÉ, Marli. (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** 5.ed. Campinas: Papirus, 2006.

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

TORNAGHI, Alberto José da Costa. PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. ALMEIDA, Elizabeth Bianconcini de. **Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC: Guia do Cursista.** 2. ed. 2010. Brasília: Secretaria da Educação a Distância.

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

TORRIGLIA, Patricia Laura. **A formação docente no contexto histórico-político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina.** UFSC, 2004. Tese de Doutorado. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/86723/206607.pdf?sequence=1>> Acesso em 07 fev. 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.