



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO**

MÁRCIO FERREIRA

**COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO NA FORMAÇÃO DE
EDUCADORES PARA AMPLIAÇÃO DAS PERSPECTIVAS CRÍTICAS DOS
SUJEITOS NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNB**

Brasília

2014

MÁRCIO FERREIRA

**COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO NA FORMAÇÃO DE
EDUCADORES PARA AMPLIAÇÃO DAS PERSPECTIVAS CRÍTICAS DOS
SUJEITOS NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNB**

Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Grau de Doutor em Educação, linha de pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo, eixo de interesse Educação do Campo.

Orientadora: Mônica Castagna Molina

Brasília

2014

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

TESE DE DOUTORADO

COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO NA FORMAÇÃO DE
EDUCADORES PARA AMPLIAÇÃO DAS PERSPECTIVAS CRÍTICAS DOS
NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNB

Márcio Ferreira

Tese aprovada em 17 de março de 2014

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Monica Castagna Molina – Orientadora (FE-UnB)

Profa. Dra. Maria Isabel Antunes Rocha (FE-UFMG)

Profa. Dra. Vera Margarida Lessa Catalão (FE-UnB)

Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa (FUP-UnB)

Prof. Dr. João Batista Pereira de Queiroz (FUP-UnB)

Profa. Dra. Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus (UFS) - Suplente externo

Profa. Dra. Lais Maria Borges de Mourão Sá (FE-UnB)) - Suplente

A Mateus Anasor

Agradecimentos

Aos meus pais, Anasor Ferreira e Irene Galdino Ferreira, a quem devo a vida - na concepção e depois dela em vários momentos - e boa parte da minha história.

A Mônica Molina pela paciência carinhosa em me dar e ensinar a usar óculos novos, melhores, lentes que ampliam a profundidade e o afeto no olhar e fazer a vida.

A Laís Mourão por, diversas vezes, neste e em outros percursos, ter-me lançado aquele olhar que diz “acredita, vai, faz!”

A Vera Catalão pela amorosidade de suas contribuições sempre importantes.

A Rosineide Magalhães que ajudou a colocar belezas literárias no texto.

A Maria Isabel Antunes-Rocha pelo entusiasmo na leitura dos meus textos.

Ao meu irmão Marciney Galdino Ferreira que me deu uma dose extra de “ser família” nos “finalmentes” da tese.

A João Batista Pereira de Queiroz a quem gosto de chamar de “Nosso Intelectual que enfrentou armas” por perpassar meus momentos de angústia mesmo quando eu não estava lá.

A Paulo Cèsar Ramos Araújo pelas boas conversas freirianas.

Aos educandos e educadores da LEdoC-UnB, seres de esperança, sujeitos de luta, gente no mais amplo sentido do termo.

Aos educandos da Turma 2, parceiros, companheiros de luta, intelectuais para um mundo mais justo.

À Wanessa de Castro, mulher corajosa, que “pegou a pá”: A companheira na bidocência em CTI neste tempo todo.

Aos docentes de todas as áreas da LEdoC-UnB.

A Roberta Melbe pelo apoio, carinho e presença quando as lágrimas não me deixavam trabalhar.

A Zuleide Spindula por várias colaborações.

A Audrey Quast pela força com o Abstract.

Ao meu filho Mateus Anasor - que hoje tem exatamente a minha altura - que viu, neste meu esforço, mais que as tristezas decorrentes de nosso afastamento e se mostrou um ser humano profundo, mesmo aos 15 anos de idade.

Resumo

Comunicação e tecnologias da informação na formação de educadores para ampliação das perspectivas críticas dos sujeitos na Licenciatura em Educação do Campo da UnB

Esta pesquisa tem a intenção de contribuir para um projeto de educação, de campo e de nação a partir das necessidades e da ação popular. É um exercício de construção de novas proposições para lidar com o conceito de cultura agora como modo de vida, conjunto de ações e significados para os sujeitos e seus coletivos. Buscou olhar para a formação superior de educadores e gestores para a Escola do Campo por meio de estratégias que permitam a não ruptura dos vínculos orgânicos entre educação, política, economia e cultura. Resulta deste trabalho novos exercícios de contra-hegemonia críticos e reflexivos baseados na inserção de uma área de conhecimento denominada Comunicação e Tecnologias da Informação (CTI) na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília (LEdoC-UnB). Objetivou analisar se as relações pedagógicas vivenciadas na área de conhecimento Comunicação e Tecnologias da Informação (CTI) no contexto da LEdoC-UnB podem contribuir para instrumentalizar os educandos para ampliar sua compreensão crítica do mundo. Amparou suas discussões pelo entendimento de novas relações de determinação entre base e superestrutura (agora numa relação de reciprocidade de determinância) pautadas num conceito de cultura amplo visto como o modo de viver, agir, pensar e trouxe o conceito de tecnologia como instrumentos e estratégias com uma estreita relação de causalidade com a acumulação. É um feito acadêmico alicerçado no conceito de Educação do Campo como espaço do trabalho, da cultura, dos saberes, das lutas sociais dos camponeses, de uma concepção de campo e projeto de campo distinta da hegemônica e de uma Escola do Campo que seja construída a partir das necessidades dos sujeitos e de seus territórios. Vê na Pedagogia da Alternância as estratégias metodológicas mais adequadas a não separação entre os sujeitos em formação e sua realidade objetiva. A tese é pautada na formação geral de professores pensada a partir de perspectivas de um entendimento de homem como ser de relações, que deve deixar emergir os conflitos e buscar o diálogo como solução para as questões da vida em sociedade. Defende uma política de formação de educadores do campo feita a partir das necessidades reais e específicas do campo para uma Escola do Campo. Apresenta algumas correntes da formação de educadores com uso de computadores e Internet sem deixar de lado o fato de que há predominância de uma relação de causa e sentido entre estas teorias e o fortalecimento de ideologias capitalistas. Assumimos uma perspectiva materialista histórica e dialética como arcabouço epistemológico para a pesquisa buscando na dialética a compreensão de nosso objeto de estudo recortado num processo de pesquisa-ação que tem como fontes a descrição do processo de inserção de CTI na LEdoC-UnB, registros das Sínteses coletivas das atividades educativas de CTI, entrevista sobre acesso aos meios de comunicação pelos educandos. Os dados revelam um rico processo educativo muito mais amplo do que o imaginado nos primeiros passos da instituição de CTI na LEdoC-UnB evidenciando processos de análise crítica surgidos por meio das provocações articuladas pelo conhecimento das potencialidades de computadores e Internet, pelo uso destes recursos, no permear essas relações por conceitos do Materialismo Histórico Dialético. Conclui-se que a instauração de CTI contribuiu significativamente para as aprendizagens sobre uso de computador e Internet como instrumental para resolver questões cotidianas e para avanços do entendimento crítico do mundo da cultura, da economia, da política, da cognição.

Palavras-Chave: Formação de educadores do campo, uso de computador e Internet, Cultura, Tecnologia, Educação do Campo.

Abstract

Communication and Information Technologies in the education of educators to expand the critical perspectives of subjects in the Bachelor in Field Education at UNB

This research intends to contribute to an education project, field and nation from the needs and popular action. It is an exercise in building new proposals to deal with the concept of culture as a way of life now, a set of actions and meanings for the subjects and their environment. Sought to look for higher education educators and managers for the Field School through strategies that allow not break the organic links between education, politics, economy and culture. Results of this work new exercises critical and reflective counter-hegemony based on the insertion of an area called Knowledge Communication and Information Technologies (CTI) Degree in Education in the Field of the University of Brasilia (UNB-LEdoC). Aimed to examine whether the relationships experienced pedagogical knowledge in the area of Communication and Information Technologies (CTI) in the context of LEdoC – UnB can help equip learners to extend their critical understanding of the world. Bolstered by understanding their discussions of new relations of determination between base and superstructure (now in a relationship of reciprocal determinacy) guided a broad concept of culture seen as the way to live, act, think, and brought the concept of technology as tools and strategies a close causal link with accumulation. It is a grounded academic made the concept of Field Education as scope of work, culture, knowledge, social struggles of the peasants, a conception of field and project a distinct field of a hegemonic and the Field School to be built from the needs of individuals and their territories. See Pedagogy of Alternation not the most appropriate separation between subjects in training and its objective reality methodological strategies. The thesis is guided by the general education teachers considered from perspectives of an understanding of man as a being of relationships which should leave emerging conflicts and seek dialogue as a solution to life's issues in a policy of society. Defends training educators in the field taken from the real and specific needs of the field for a School Campo. Presents some current training educators to use computers and the Internet without leaving aside the fact that there is a predominance of a relationship of cause and effect between these theories and ideologies capitalists. Assumes strengthening a historical and dialectical materialist perspective as an epistemological framework for pursuing research in dialectical understanding of our object of study cropped in a action research process that has as its source the description of process of entering the ICU LEdoC - UNB, records Summaries collective educational activities of CTI, interview on access to the media by students. The data reveal a rich educational process much broader than imagined in the first steps of establishing CTI in the LEdoC - UNB highlighting critical analysis processes arising through provocations articulated by the knowledge of the potential of computers and the Internet, the use of these resources in permeate these relationships for concepts of historical materialism Dialectic. Concludes is that the introduction of CTI contributed significantly to learning about computer and Internet use as instrumental to solve every day and advances critical understanding of the world of culture, economy issues, the, cognition policy.

Keywords: Training educators of the field, use of computer and Internet, Culture, Technology, Rural Education.

Sumário

Apresentação	9
Quem fala	15
1. Percursos metodológicos	18
1.1. Pesquisa-ação	25
1.2. Fontes de dados.....	29
2. Norteamento de pesquisa	31
2.1. Objetivo Geral	33
2.1.1. Objetivos Específicos	33
3. Contextos: A realidade como dados de pesquisa	35
3.1. LEdoC-UnB e Comunicação e Tecnologias da Informação (CTI)	55
3.1.1. Por que inserir o uso de computador e Internet na LEdoC-UnB	58
3.1.2. CTI: Espaço de discussão sobre computador e Internet na LEdoC-UnB	62
3.1.3. Entrevista sobre acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação.....	64
3.1.4. Aulas, conteúdos, conceitos permeadores	72
3.1.5. Experiências com AVA Moodle.....	83
3.1.6. Duas pesquisas de Graduação vinculadas a CTI.....	85
4. Da prática à teoria	88
4.1. Cultura e Materialismo.....	88
4.2. Tecnologia e acumulação.....	99
4.3. Educação do Campo.....	113
4.4. Escola do Campo.....	124
4.5. Pedagogia da Alternância.....	132
4.6. Formação de Educadores	151
4.7. Formação de Educadores do Campo	170
4.8. Computador, Internet e formação docente.....	186
4.8.1. Inclusão Digital e formação de educadores.....	186
4.8.2. Computador, Internet e formação de educadores	192
5. As vozes dos sujeitos da LEdoC-UnB em CTI	208
5.1. Relatos e análises das aulas em CTI.....	208
5.2. Análise Geral de CTI	252
6. Reflexões e considerações	273
7. Referências	280
8. Anexos	291
8.1. Guia de Entrevista.....	291

Apresentação

Cientes das notáveis e intensas mudanças na vida humana a partir dos avanços das Tecnologias da Informação e Comunicação – em especial de computadores e Internet - nos dedicamos, neste trabalho, a pensar isso na formação superior de educadores do campo. A tecnologia da informação representa hoje aquilo que a eletricidade foi na Era Industrial. É pouco provável que pudéssemos hoje ter funcionando o sistema financeiro sem computadores e redes. O Estado também esfacelaria a organização de suas principais atividades, como o sistema de arrecadação, previdência, controle de bancos, saúde privada e pública, etc, sem as redes eletrônicas. Do mesmo modo, a cultura e as práticas coletivas são profundamente afetadas pelo uso cada vez mais massivo das redes sociais pelos grupos sociais. As redes humanas organizadas nas Redes Digitais como comunidades virtuais, chats, fóruns, blogs, grupos de discussão vão encontrando espaços de expressão diferenciados, principalmente nas camadas da elite e médias da sociedade. Neste contexto surgem ONGs e instituições diversas engajadas na luta pelo direito universal ao acesso a computador e Internet. Mesmo a Organização das Nações Unidas (ONU) declara formalmente a necessidade de acesso aos meios digitais de comunicação e expressão pelas populações do planeta. Computadores e Internet são tecnologias da inteligência e a disseminação da sua necessidade e uso aponta para impactos muito maiores que aqueles decorridos da expansão da eletrificação ou do uso de novas fontes de energia vistas no final do século XIX. O que temos, então, é um novo paradigma se estruturando e é importante investigar como isso ocorre a partir do estudo dos elementos empíricos das relações entre sujeitos individuais e coletivos com esta realidade em construção nos mais diversos campos sejam econômicos, culturais, políticos ou cognitivos (CASTELLS, 2003; LÉVY, 1993; SILVEIRA, 2005).

Já no capítulo 1, assumimos uma perspectiva epistemológica e metodológica Materialista, Histórica e Dialética ao afirmar nossos compromissos de pesquisa com a indissociabilidade entre homem e trabalho. Isso está pautado no capítulo que trata da metodologia, mas também – como não poderia deixar de ser visto que o Materialismo Histórico Dialético é

categoria de análise e método simultaneamente – difuso em todo o corpo de texto desta pesquisa. Do ponto de vista dos métodos e técnicas temos uma pesquisa-ação cujo objeto maior é a LEdoC-UnB e, em específico, os processos educativos acontecidos na área de conhecimento denominada por nós como Comunicação e Tecnologias da Informação (CTI). Os sujeitos diretos da pesquisa são os alunos da Turma II da LEdoC-UnB com os quais trabalhamos no período de 2009 a 2012. Temos, então, uma pesquisa-ação onde, a realização é processual e acontece em forma de ciclo no qual se aprimoram as práticas pela alternância sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Os processos de coleta das informações, sua organização e disposição que aqui serão descritos.

O capítulo 2 é a afirmação de que a apresentação dos elementos diversos do processo de institucionalização de CTI - como entendimentos gerais da Educação do Campo, Escola do Campo, LEdoC-UnB, Pedagogia da Alternância, Tecnologias e Educação, conteúdos, problemas encontrados, articulações tecidas, entrevistas para entender a realidade da relação dos educandos com os meios de comunicação – constituem nossos dados de pesquisa. É do entendimento destes dados – como uma transposição formal do recorte da realidade e desenvolvimento dos objetivos.

Organizamos metodologicamente nosso trabalho, com base no conceito de Cultura de Williams, enfatizando nosso recorte de realidade que, em grande medida, é constituído dos principais traços da materialidade à qual dedicamos esta pesquisa: a formação de educadores do campo na Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília (LEdoC-UnB), referente ao uso de computadores e Internet sob perspectivas críticas.

No capítulo 3 expomos os elementos que tornam possível a compreensão do contexto em que se inserem os sujeitos e suas condições de vida, com ênfase em seus processos educativos na formação docente realizada na LEdoC-UnB, a partir do que denominamos como Comunicação e Tecnologias da Informação (CTI) que vem se firmando como área de conhecimento integrada aos demais processos educativos da LEdoC-UnB.

A partir do entendimento de Cultura em Williams (1979) trouxemos a realidade vivida pelos sujeitos e foi no sentido de iluminar estas práticas que nos dedicamos ao desenvolvimento das categorias emergidas das práticas

culturais (vendo a cultura como modo de vida, como o conjunto de tudo o que circunda e perpassa os sujeitos e suas vivências), partimos da suposição da existência de vínculos indissolúveis “entre produção material, instituições e atividades políticas e culturais e consciência” (WILLIAMS, 1979, p. 84). As forças produtivas, as condições econômicas, o regime sociopolítico, a psique humana e as ideologias são indissociáveis, porque são atividades e produtos de homens reais. Nosso esforço foi, em grande medida, por tentar escapar à ideia de determinação unidirecional da superestrutura pela base. Isso, para nós, reduz a importância da vida concreta, da relação homem-trabalho, homem-natureza, homem-outros homens e simplifica, a ponto de empobrecer, o fato das relações de trabalho serem determinadas, também, pelas condições políticas, institucionais residentes no âmbito da ideologia.

Assim, o capítulo 4 é o espaço em que apresentamos nosso Referencial Teórico elaborado para ser suporte de compreensão e análise de todo o conjunto do trabalho.

Começamos, então, por Cultura e Materialismo onde discutimos o conceito de cultura como um conjunto de práticas e de expectativas, referentes a toda nossa vida. É neste espaço que apresentamos a estreita relação de significados entre hegemonia e Cultura mostrando que, na perspectiva da sociedade capitalista, escola e educação constituem-se mecanismos de fortalecimento dos significados e valores hegemônicos e, neste sentido, para os educandos da LEdoC-UnB da Turma II (nossos sujeitos da pesquisa) com os quais trabalhamos, o impacto cultural do contato com computador e Internet é muitas vezes assustador, mas muito rico. Vale ressaltar que os princípios educativos vivenciados e/ou propostos na LEdoC-UnB não aderem perfeitamente aos moldes do modo de construir conhecimento na estrutura tradicional de educação pautada pela transmissão e reprodução.

Para tratar da aproximação dos educandos com as tecnologias digitais, em destaque computador e Internet, com um encaminhamento crítico é necessário compreender os trajetos e determinantes do conceito de tecnologia. O que fizemos, então, foi envidar esforços para desenvolver um texto onde pudéssemos perceber que a compreensão das formas e dos modos de existência da tecnologia requerem o entendimento de seu conteúdo e sua função como elementos do processo de acumulação capitalista e, neste

sentido, buscamos analisar a tecnologia como relação social e como mercadoria. Isso é essencial ao trabalho dado que o consumo acrítico de tecnologias diversas pode fortalecer movimentos de ampliação da dominação. Ou seja, adentrar o mundo do uso de tecnologias digitais sem conhecer os riscos e as ideologias inerentes compromete a sua compreensão contextualizada e faz eclodir uma contradição importante na Educação do Campo descrita no capítulo seguinte.

Essa contradição a que nos referimos se relaciona aos pressupostos da Educação do Campo que é um processo instituído de luta para um projeto de campo e de nação diferenciado do modelo vigente, onde os objetivos e os sujeitos se entrelaçam às dimensões do trabalho, da cultura, dos saberes, das lutas sociais dos camponeses, de uma concepção de campo e projeto de campo distinta da hegemônica, de um pensar a agricultura sob outras formas. A contradição é, então, o fato de não ser possível um projeto diferente pautado nas mesmas filosofias da tecnologia de um modelo que se deseja superar. Pensar e agir criticamente sobre as tecnologias contribui para os avanços da Educação do Campo.

Por pensarmos a formação de educadores sempre articulada com as práticas e com as vivências destes sujeitos trouxemos o conceito de Escola do Campo como uma necessidade epistemológica de fortalecimento da ideia dos vínculos entre teoria e prática, entre homem e natureza, entre homem e trabalho, entre formação e ação pedagógica. Mais que isso, falar de Escola do Campo não é falar de qualquer escola, pois a vida não é a mesma em todo lugar. É impossível usar uma metodologia capaz de padronizar e “empacotar” as contradições e usar isso para pensar a vida e a educação dentro das escolas. Isso seria uma tentativa impossível de conscientizar o aluno fora da vida. Trazemos o conceito de Escola do Campo com traços fortes de uma pedagogia do meio que não transferível, que só é possível onde possam emergir as contradições que, como sabemos, residem na vida concreta.

Para uma Educação do Campo e uma Escola do Campo, nas bases que apresentamos, prevalece como mais adequada estrutura metodológica a Pedagogia da Alternância que tem como um dos principais eixos permitir a continuidade da interlocução, do entretecimento, da indissociabilidade entre a

vida concreta e objetiva dos sujeitos em seus territórios com seus processos de formação.

No capítulo sobre Formação de Educadores tratamos das linhas gerais da formação docente entendidas como relações profundamente dialógicas onde os conflitos são bem-vindos e onde o entendimento e enfrentamento das contradições contribuem para a ressignificação do papel do educador de modo complementar ao papel dos educandos, num processo de construção coletiva e colaborativa.

A formação de educadores do campo, não pode, definitivamente, ser a mesma realizada para os educadores dos meios urbanos, dada a historicidade de cada ambiente e a existência de claros processos que visam a expulsão do homem do campo de seu território em função de sua ida para as cidades. Logo, a formação de educadores, de um modo geral, é pensada para um sistema escolar urbano. A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, coloca a cidade no plano principal e os cidadãos urbanos são vistos como prioridade no direito à educação. E a cidade é vista como locus privilegiado da civilização, do convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. Essa idealização da cidade traz, no contraponto, uma visão negativa do campo como lugar do atraso. Então, há de existir uma formação específica para educadores do campo já que o campo tem características próprias com seus sujeitos cujas culturas são impregnadas de sua territorialidade. Uma formação docente dissociada disso é um equívoco.

A formação de educadores para uso de tecnologias na educação ainda tem seus pressupostos teóricos bastante pautados no atendimento das exigências do mercado de trabalho e do sistema que suporta as ideologias aí presentes. Há poucas fontes teóricas sobre o uso de tecnologias na educação pensadas a partir de referenciais que se contraponham à lógica capitalista de tecnologia como forma de acumulação. Todavia, não podíamos deixar de tratar dos usos e perspectivas educacionais relacionadas a computador, Internet e formação de educadores em nome de certa “depuração” metodológica, mesmo assumindo riscos de não conseguir enxergar e resolver todas as contradições postas. Desse modo, trouxemos alguns autores e suas ideias que, se não se inserem numa perspectiva não-capitalista, pelo menos não a defendem com

veemência negando outras possibilidades. Neste sentido, consideramos que muitas contribuições, mesmo produzidas em outras bases da relação homem-trabalho, podem contribuir para o entendimento do papel que a relação entre formação de educadores e uso de computadores tem na sociedade contemporânea. Mesmo que localmente (no âmbito dos textos específicos) não tenhamos pontuado nossas críticas aos modelos vigentes (mesmo porque o objetivo central é mostrar outra perspectiva deixando ao leitor a liberdade da escolha e isso fazemos ao relatarmos nossas práticas em CTI), o fizemos no restante da tese, ao tratarmos os elementos macrossociais relacionados à tecnologia, à formação docente, a uma teoria do conhecimento marxista, etc. Assim, na articulação entre o conjunto da obra e este capítulo específico procuramos fazer reflexões sobre o uso de computadores e Internet sob perspectivas que avancem para além de uma visão mercadológica, de automatização de processos de diálogo, de otimização (predominantemente numérica) do trabalho docente como vistas nos processos da Educação a Distância voltada para a acumulação do lucro.

No capítulo 5, tendo como referências as questões de pesquisa desenvolvidas e os objetivos elencados, partimos para nossas análises que foram pensadas em dois momentos intercomplementares: 1) A apresentação das sínteses das percepções dos alunos sobre cada aula com base na articulação entre conteúdos, conceitos permeadores e os diálogos pedagógicos e subsequente análise do pesquisador sobre esses processos ocorridos em cada aula; 2) Análise geral dos dados referentes às ações de CTI.

Finalmente, no capítulo 6, apresentamos as considerações – sempre provisórias – relatando que a instituição de CTI no âmbito da LEdoC-UnB, como estratégia para aproximação dos educandos com o uso de computadores e Internet, foi capaz de tornar-se mais um mecanismo pedagógico para a ampliação da criticidade e produção de novas visões de mundo pelos sujeitos envolvidos a saber: educandos e educadores.

Quem fala

Nasci em 1972, em Taguatinga, Região Administrativa do Distrito Federal. Sempre estudei em escola pública e minha vida escolar até o magistério (Ensino Médio - Magistério) se deu em uma pequena cidade de pouco mais de 5000 habitantes no interior goiano chamada Cabeceiras (GO).

Sou filho de pais sem-terra, hoje assentados na Região de Amaralina (GO) no extremo norte do Estado, cuja história acompanhei desde os tempos de sua primeira moradia em barraca de lona, às margens da BR 153, entre os anos de 1992 a 1994. Foram quatro despejos de margens de rodovias e de fazendas ocupadas, com a queima de seus ranchos e barracas, violência física e psicológica. Mas, manter os acampamentos é necessário visto que é “uma forma de pressão para reivindicar o assentamento” (FERNANDES, 2000, p. 79). A manutenção dos acampamentos dá visibilidade à situação crítica porque passam os sujeitos e é importante que esta situação permaneça

até que todas as famílias sejam assentadas. Para os outros movimentos, essa prática não é tão permanente. Muitas vezes negociam com o governo o assentamento e, acreditando nas promessas, as famílias retornam para seus municípios. De modo que, evidentemente, a maior parte dos assentamentos não se realiza. Não é incomum, também, muitas famílias que permanecem acampadas acabarem desistindo por uma série de motivos, principalmente pela falta de perspectiva e pela violência dos despejos e dos jagunços (FERNANDES, 2000, p. 79).

Em 1994, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) informou que os acampados da Fazenda Zebulândia, cujo assentamento levou o mesmo nome, haviam recebido a emissão de posse que garantia sua permanência nessa área. Esse processo desencadeou o assentamento de 40 famílias (inclusive meu pai e minha mãe) ali e a luta que se sucedeu após este primeiro passo gerou dois novos assentamentos no restante da área requerida inicialmente pelos acampados: Água Fria e Marupiara. Com isso, o total de famílias assentadas subiu para 252 no conjunto dos três assentamentos. Ver meu pai presidente da primeira associação de produtores agrícolas familiares, da primeira cooperativa do triplo assentamento

e sendo “o homem do alicate¹” nas primeiras ocupações me ajudou a compreender que a luta pela terra é uma ação de grupo pautada por desejos e necessidades coletivas.

Em 1992 iniciei minha carreira de educador de escola pública, aprovado em concurso público estadual de Goiás para atuar em Planaltina, onde trabalhei até 1997 com alunos das séries iniciais ao Ensino Médio. Ingressei como professor concursado na Secretaria de Educação do Distrito Federal em 1997, onde atuo até hoje como pedagogo.

No período entre 1992 e 2002 me inseri nas Comunidades Eclesiais de Base² (CEB's) onde contribuía, principalmente, no suporte a acampamentos de sem-terra nos municípios goianos de Planaltina, Água Fria de Goiás e vizinhanças. O trabalho realizado era no sentido de oferecer apoio, solidariedade e estimular discussões durante o processo de criação de assentamentos, hoje consolidados, como Cigano, Itaúna, Sonho Realizado, Terra Conquistada, União Flor da Serra, Contagem. Àquela época, conheci crianças que hoje são os jovens alunos da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: LEdoC-UnB.

Estudei Pedagogia na Universidade de Brasília e me formei em 2004. Ingressei no mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília em 2008 e defendi a dissertação que trata da inclusão digital de professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal em dezembro de 2009. A área de concentração do mestrado foi Educação e Comunicação e a linha de pesquisa Informática e Comunicação Pedagógica.

Durante o mestrado me aproximei da Educação do Campo e os problemas relacionados com a inclusão digital observados na pesquisa com educadores das áreas urbanas ou periurbanas do Distrito Federal me permitiram enxergar a carência de pesquisas sobre a relação de professores do campo com computadores e Internet.

O que surgiu daí foi o desejo de avançar em minha formação acadêmica, articulando aquilo que aprendi sobre o uso de tecnologias informáticas em processos educativos com a Educação do Campo em suas especificidades e seu projeto de nação.

¹ Geralmente a ocupação das áreas não é feita pela porteira. A entrada ocorre cortando um trecho de

² Ver mais em Beto (1995);

Contribuo com a Licenciatura em Educaao do Campo da Universidade de Brasilia desde o inicio da segunda turma, no final de 2008. Atuo como professor voluntario ha oito semestres na LEdoC-UnB na area de Linguagens e em um campo de conhecimento denominado Comunicaao e Tecnologias da Informaao (CTI), que trata do uso de computadores e Internet em processos educativos. Desenvolvi projeto de extensao relacionado ao uso de Linux para educadores do campo em formacao e participei dos processos formativos dos educandos da LEdoC-UnB para gestao das Casas Digitais instaladas em algumas comunidades onde tais educandos residem.

Estes processos formativos saˆo continuidade da parceria entre Universidade de Brasilia, Ministerio das Comunicaoes e Ministerio do Desenvolvimento Agrario por meio da qual realizou-se a instalacao de Casas Digitais em comunidades assentadas da Reforma Agraria, das quais participam os educandos da LEdoC-UnB. A Casa Digital e um centro de informatica equipado com onze computadores, mobiliario, impressora, e projetor multimidia, conexao a Internet via satelite.

Foi na transicao entre o mestrado em Informatica e Comunicaao Pedagogica e o ingresso no doutorado em Educaao do Campo que minha forma de ver a exclusao digital se modificou para perspectivas mais amplas, desconfiando, por exemplo, de que as causas das exclusoes se vinculam diretamente ao modelo de desenvolvimento atual onde ocorre a centralizacao e concentracao dos meios de producao por um pequeno conjunto de sujeitos fortalecidos pelos processos de alienacao do trabalhador. Assim sendo: se as estrategias que pautam o modelo de desenvolvimento hegemônico não forem modificadas e não enxergarmos a relacao de causa e efeito entre o total e a parte, não avançaremos na eliminacao dos processos diversos de exclusao.

Estimulado pelas relacoes com educandos e educadores da LEdoC-UnB fui construindo, a partir das experiencias com o uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem nas nossas aulas, o desejo de realizar um exercicio concreto de reflexao e sistematizacao de uma experiencia de disponibilizacao de computadores e Internet para a formacao de educadores do campo, pensando e buscando enxergar em que medida a luta por uma sociedade mais justa utilizando essas ferramentas teria mais possibilidade de êxito.

1. Percursos metodológicos

Abordar quaisquer objetos de estudo pela orientação do Materialismo Histórico Dialético é sempre uma ousadia, visto que seu precursor (Karl Marx), notadamente, o mais brilhante analista das relações sociais já existente, não descreveu como método o trabalho de pesquisa sob tal orientação. Todavia, isso não arranha a validade do conhecimento produzido a partir dessa perspectiva, tão rica, tão cara. Como relata Prado Júnior (1973, p. 66),

acerca do seu método de elaboração da Economia Política, isto é, da conceituação mentalmente representativa da estrutura e do funcionamento do capitalismo, Marx não conta em mais pormenores da maneira como realizar, e como de fato ele realizaria o relacionamento a que se propôs. Isto é, Marx não põe em evidência o fio condutor que o levaria à integração do sistema de relações que objetiva. Nem tampouco é expresso com respeito ao porque e como dessas operações de relacionamento, dessa análise a que procede, resultariam as descobertas e conclusões específicas e originais que constituiriam a sua teoria econômica. Mas, ao aplicar o seu método, ou melhor, ao expor os resultados a que chegou e que se encontram consubstanciados em sua obra, ele nos permitirá acompanhar o progresso do seu pensamento. Para isto contribui sobretudo o caráter polêmico que dá à sua obra. O estilo de Marx, como homem de ação que era, e revolucionário ativamente engajado na procura da teoria capaz de rastrear e orientar aquela ação, torna possível reconstruir, a partir da exposição que faz de sua teoria, o método empregado para chegar aos resultados expostos. A polêmica em que se engaja com os economistas burgueses defensores da ordem capitalista vigente, faz possível enxergar com suficiente clareza a maneira como aborda a sua análise e a encaminha, dando com isto a norma de toda elaboração científica efetivamente fecunda.

A teoria marxista pode ser considerada universal e uma das dimensões tratadas é a questão da objetividade científica, perseguida pelas ciências humanas. No marxismo, a questão da objetividade cabe somente como consciência crítica, pois, a ciência, assim como a ação política, só pode ser verdadeira se refletir uma situação de classe e, em decorrência disso, uma visão crítica da realidade. O que queremos dizer é que a objetividade não é uma questão de método. É uma questão de como o pensamento atua no contexto das relações de produção e na história.

O objeto central da teoria marxista é, sem dúvida, o ser humano real, em todas as suas formas de manifestações ao longo da história. Assim, as

categorias e conceitos amparados no materialismo histórico só podem ser compreendidos como categorias históricas importantes para a investigação de processos. A experiência é fundamental para a investigação histórica quando o objetivo é compreender o processo histórico como expressão da prática humana.

Os elementos que dão suporte teórico a este trabalho não se dissociam de sua metodologia. Na verdade, se ligam, se articulam, se entretecem à metodologia, afinal, um dos esforços aqui constituídos é pela afirmação da indissociabilidade entre teoria e prática. Temos, então, a teoria como amparo histórico-social-científico e o método e a metodologia como forma de pensar (metodologia) e de fazer (métodos) esta pesquisa que é uma relação cultural entre sujeitos nos moldes dos conceitos do materialismo cultural. Neste sentido, há muito das questões tratadas no referencial teórico que contribui para as explicações e conceitos referentes –se fôssemos pensar a metodologia destacada- às questões metodológicas.

O homem é um ser eminentemente político, ser de necessidades, ser de cultura. A relação do homem com as coisas e com os outros homens é uma prática política e cultural. O propósito desse trabalho é permeado, metodologicamente, pelo desejo de “buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento” (TRIVIÑOS, 2008, p. 49).

O Materialismo Dialético é a base filosófica do marxismo e como tal realiza essa busca encerrando em si uma concepção científica da realidade, enriquecida com a prática social da humanidade (TRIVIÑOS, 2008, p. 51).

Mészáros defende que precisamos pensar a crise da educação formal considerando que

a sua avaliação adequada não pode ser restringida ao exame de apenas uma fração dos complexos fenômenos em causa. A educação formal está profundamente integrada na totalidade dos processos sociais, e mesmo em relação à consciência do indivíduo particular suas funções são julgadas de acordo com sua *raison d'être* identificável na sociedade como um todo (MÉSZÁROS, 2006, p. 275).

O Materialismo Dialético privilegia a teoria do conhecimento e a prática social como critério da verdade e na esteira dessa perspectiva entende a ciência como empreendimento capaz de passo-a-passo produzir novos graus

de conhecimentos que, apesar de serem limitados pela história, não inviabilizam, definitivamente, o conhecimento da verdade pelo homem. Assim, avança a ciência vinculada ao homem e constituída pelo estudo das leis sociológicas caracterizadoras da sua vida social de modo indissociável da sua evolução histórica e de suas práticas sociais (TRIVIÑOS, 2008).

Não obstante, sem considerar a importância única do homem, a força de produção depende fundamentalmente dos instrumentos da tecnologia. As relações de produção não podem ser separadas das forças de produção (TRIVIÑOS, 2008, p. 52).

A compreensão do mundo no materialismo requer a aceitação de três elementos essenciais: O mundo é material, ou seja, processos, objetivos e todos os fenômenos são materiais; a matéria surgiu antes da consciência e constitui realidade objetiva; a cognoscibilidade do mundo é possível.

Na perspectiva dialética as categorias são entendidas como

formas de conscientização dos conceitos dos modos universais da relação do homem com o mundo, que refletem as propriedades e leis mais gerais e essências da natureza, da sociedade e do pensamento" (TRIVIÑOS, 2008, p. 54).

As categorias refletem, ainda, as propriedades e os aspectos da realidade objetiva.

A categoria central no Materialismo Dialético é a “contradição que se apresenta na realidade objetiva” (TRIVIÑOS, 2008, p.54) que é, também, a “origem do movimento e do desenvolvimento”. Vale ressaltar as três categorias básicas do materialismo dialético que são matéria, consciência e prática social. Essas categorias são, ainda, vinculadas ao problema principal da filosofia: “a ligação entre a matéria e a ideia”. O problema central da filosofia gera duas questões principais: uma vinculada à decisão do que é prioritário e outra concernente a cognoscibilidade do mundo.

Para o marxismo, as categorias se formaram no desenvolvimento histórico do conhecimento e na prática social. Esta última afirmação é fundamental. Ela significa que o sistema de categorias surgiu como resultado da unidade do histórico e do lógico, “e movimento do abstrato ao concreto, do exterior ao interior, do fenômeno à essência” (TRIVIÑOS, 2008, p. 54).

Não há como estabelecer um número definido de categorias antes que o processo de inserção das informações teóricas dialogue, debata, se associe ou rejeite as demais informações do corpo de pesquisa como os dados coletados e a construção do contexto. O contexto é capaz de modificar as

categorias, assim como os dados e o contato do pesquisador com os sujeitos pesquisados também o são. Assim, não instauraremos categorias apriorísticas no que tange às questões mais específicas de pesquisa. Outrossim, pensamos que as categorias são muito mais que “simples formas subjetivas das quais se vale o homem para organizar suas próprias experiências” (TRIVIÑOS, 2008, p. 56).

Ressaltadas, pois, as três categorias básicas do Materialismo Dialético, Triviños (2008) apresenta o entendimento resumido destas começando pelo que diz respeito à matéria:

- É uma categoria filosófica para designar a realidade objetiva que é dada ao homem nas suas sensações, que é copiada, fotografada, refletida pelas nossas sensações.
- É uma categoria filosófica, ou seja, uma forma universal de relação do homem com o mundo que reflete as propriedades e leis mais gerais e essenciais da natureza, a sociedade e o pensamento.
- Serve para designar a realidade objetiva que é refletida pelas sensações e existe independentemente das sensações.
- É indestrutível, eterna e capaz de autodesenvolver-se.
- É integrada por inúmeros objetos e sistemas existentes no mundo real. É incriada.
- É muito ampla e não se refere a determinado grupo de fenômenos, a objetos, coisas em específico.

Compreender o conceito de consciência requer que sejamos capazes de entender que a realidade objetiva, a matéria, passou por um longo período de desenvolvimento composto de várias fases. Neste contexto, o homem com sua capacidade de pensar e sua vida social surge tarde. Consigo surge, também, a consciência que define o desenvolvimento da linguagem e do trabalho; depende, além das características da realidade material, das condições próprias, particulares, inerentes à consciência em si; é uma propriedade da matéria, a mais organizada existente que é a do cérebro humano; é capaz de refletir a realidade objetiva originando as sensações, percepções, representações, conceitos, juízos; está unida à realidade material; é um tipo de reflexo. A propriedade mais evoluída de reflexo. Não é matéria (TRIVIÑOS, 2008).

A aparente dicotomia teoria-prática é mesmo aparente na perspectiva do Materialismo Dialético. O homem em seu processo de caminhada para se tornar ser humano viveu o desenvolvimento sequenciado pelas sensações que geram percepções, que permite a construção de representações e, a partir disso, formam-se conceitos e juízos.

O enfrentamento da realidade objetiva pelo homem se deu pela sua prática cotidiana no interior do processo evolutivo do caminho composto por sensações → percepções → representações → conceitos/juízos. Logo, o pensar é parte do processo de ação sobre a realidade objetiva bem como a ação sobre a realidade objetiva se integra e subsidia o pensamento num movimento cíclico virtuoso.

A teoria e a prática são categorias filosóficas que designam os aspectos espiritual e material da atividade objetiva sócio-histórica dos homens: conhecimento e transformação da natureza e da sociedade. A teoria é o resultado da produção espiritual social que forma os fins da atividade e determina os meios de sua consecução e que existe como noções em desenvolvimento sobre os objetos da atividade humana (TRIVIÑOS, 2008, p. 63).

Neste sentido, é adequado pensar a educação para além de suas duas funções integradas à perspectiva capitalista onde seu restrito papel é produzir as qualificações suficientes ao funcionamento da economia e produzir mão de obra de modo atrelado à elaboração de formas de controle político (MÉSZÁROS, 2006).

Então, além do entendimento da prática como “experiência sensorial subjetiva do indivíduo”, ela é, de fato, um “processo objetivo de produção material” inerente à essência da existência humana como defende Triviños (2008).

Acerca do Critério da Prática algumas compreensões e características se mostram fundamentais:

- É toda a atividade material, orientada a transformar a natureza e a vida social.
- Não confirma, nem refuta totalmente uma representação humana nem permite ao conhecimento do homem o rótulo de absoluto.
- A prática social desenvolve-se e enriquece-se por meio da atividade prática e teórica dos diferentes indivíduos e coletividades.

- A prática individual pode realizar-se e desenvolver-se com êxito unicamente sobre a base da prática histórico-social construída ao longo da existência do homem.
- A prática individual e a prática social estão intimamente relacionadas.
- A solução de contradições teóricas é possível unicamente pela vida da prática.

Cabe lembrar que,

A educação – como o desenvolvimento progressivo da consciência socialista integrante a vida dos indivíduos sociais em sua estreita interação com seu ambiente social historicamente em transformação - é uma força vital identificável, também pelo grande impacto da educação sobre a mudança na reprodução material (MÉSZÁROS, 2008, p. 102).

São a história da natureza e a história da sociedade que subsidiam a existência das leis da Dialética. Essas leis são aquelas mais gerais do desenvolvimento histórico e da construção do pensamento humano: A lei da transformação da quantidade em qualidade e vice-versa; A lei da interpenetração dos contrários; A lei da negação da negação.

É possível (TRIVIÑOS, 2008), dizer o que é a Lei da transformação da quantidade em qualidade (e vice-versa) afirmando que a natureza, de um modo geral se mantém sempre igual em cada particular e que as mudanças qualitativas só se podem realizar por acréscimos ou por subtração quantitativa de matéria ou de movimento (a chamada energia).

A transformação das questões quantitativas às qualitativas se refere em toda sua medida ao desenvolvimento do mundo material. É na ruptura dos limites da medida que se realizam as mudanças da quantidade à qualidade. Todavia, as mudanças quantitativas geram mudanças qualitativas e assim é possível dizer que “as mudanças quantitativas e qualitativas estão ligadas entre si, são interdependentes” (TRIVIÑOS, 2008, p. 67-68).

Existem dois termos/conceitos intrinsecamente relacionados à Lei da passagem da quantidade à qualidade que são evolução e revolução. A evolução se mostra pelas mudanças que acometem o objeto sem, contudo, alterar sua base essencial. As mudanças, neste caso, não são suficientes para destituir do objeto aquilo que ele é, seu alicerce existencial. A evolução é,

então, a manutenção do “desenvolvimento da formação material”. “A revolução afeta os traços essenciais da formação social. Esta se transforma em outra formação material diferente; portanto, com uma nova qualidade” (TRIVIÑOS, 2008, p. 69).

Lei da unidade e da luta dos contrários. Lei da contradição: A fonte do desenvolvimento das formações materiais, no Materialismo Dialético, está encerrada em si, sem, contudo, desconsiderar as forças de fora como modificadoras das coisas. É na origem interna da dinâmica dos fenômenos que reside a distinção entre a perspectiva Dialética e a visão metafísica do mundo. Os elementos chamados contrários surgem no processo do desenvolvimento e da transformação e são caracterizados pela sua oposição. Os contrários, apesar de opostos, são necessariamente coexistentes mesmo que alguns aspectos essenciais de um não existam no outro.

Os opostos estão em interação permanente. Isto é o que constitui a contradição, ou seja, a luta dos contrários. Desta maneira, a contradição é a fonte genuína do movimento, da transformação dos fenômenos. O fato de que os contrários não podem existir independentemente de estar um sem o outro constitui a unidade dos contrários. Dialeticamente, tanto na unidade como na luta existe movimento. Na luta, o movimento é absoluto; na unidade, relativo. Os contrários interpenetram-se, porque em sua essência têm alguma semelhança, alguma identidade, que se alcança quando se soluciona a contradição, quando se realiza a passagem dos contrários de um para o outro. A identidade é importante, mas também o é a diferença (TRIVIÑOS, 2008, p.69).

Na discussão sobre qualquer campo da realidade é possível explorar as contradições internas e externas, básicas e secundárias. O Materialismo Dialético reconhece que a contradição é uma forma universal do ser. Por isso, a Lei da Unidade e da Luta dos Contrários constitui a essência da Dialética. As contradições básicas e as contradições secundárias têm a ver com o fato de que todo fenômeno possui aspectos que podemos chamar de essenciais e que representam o que o fenômeno é. As contradições básicas se relacionam com o desenvolvimento e variações do fenômeno como um todo. As contradições secundárias se relacionam com aspectos, partes ou elementos isolados (TRIVIÑOS, 2008).

Nos dias de hoje algumas interpretações veem como contradições básicas as que se reconhecem entre o desenvolvimento e o

subdesenvolvimento. A contradição básica que existe, de fato, é entre o capitalismo e o socialismo. Todas as outras contradições derivam desta situação essencial. As contradições internas são as que se apresentam entre aspectos contrários de um mesmo fenômeno e contradições externas são as que se apresentam entre fenômenos. As Contradições externas são muito importantes, porque elas podem favorecer ou limitar o desenvolvimento do fenômeno (TRIVIÑOS, 2008).

Avançar no esforço por compreender os macro-contextos que servem de pano de fundo às questões sobre a educação é fundamental e Mészáros (2008, p.45) afirma que “a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical.” É relevante, pois, a perscrutação do que diz respeito à relação trabalho-capital no sentido de construirmos compreensões mais amplas até mesmo dos objetos mais específicos. É o esforço pela compreensão essencial das condições estruturais que pode subsidiar o entendimento dos contextos educacionais mais específicos.

No sentido do que diz José Martí quando afirma que “as soluções não podem ser apenas formais; elas devem ser essenciais” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35), também as perspectivas metodológicas que propomos são no sentido de buscar a compreensão essencial dos fenômenos.

1.1. Pesquisa-ação

A pesquisa-ação consiste no processo de resolver e esclarecer questões de um recorte de realidade e na produção de conhecimento sobre tal recorte (THIOLLENT,1988). O estudo sobre determinado recorte de realidade não quer dizer exclusão dos elementos da totalidade.

A pesquisa-ação é um tipo de investigação-ação, ou seja, é processual e acontece em forma de ciclo no qual se aprimoram as práticas pela alternância sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela.

Assim, pode ser realizada no sentido de produção de conhecimento e de ampliação do nível de consciência dos sujeitos envolvidos. Compreende a

interação entre pesquisador e pesquisado, a ação concreta que resulta desta interação, a investigação de situações, condições e problemas sociais.

É um tipo de pesquisa participativa onde a implicação das pessoas envolvidas nas questões investigadas é absolutamente necessária. A pesquisa-ação se distingue das demais pela necessária ação dos sujeitos e grupos pesquisados (THIOLLENT, 1988).

Nela, o papel do pesquisador é amplo e variável como descreve Thiollent (1988) e inclui: ser ativo nos problemas, avaliações e ações; estabelecer uma comunicação não-hierárquica com os demais sujeitos da pesquisa; ser flexível perante as situações, condições e ao ambiente estudado; estar sensível ao reconhecimento das peculiaridades de cada situação.

Os sujeitos pesquisados podem colaborar na elaboração dos instrumentos e compreensão do seu significado; atuarem na elaboração da problemática da ação, da pesquisa e da busca por soluções; ajudarem nos encaminhamentos das decisões; compreenderem os objetivos da pesquisa para melhor atuarem no processo.

Para Thiollent (1988), a pesquisa-ação aceita as contribuições do saber formal e informal, visando estabelecer uma estrutura de comunicação entre os universos culturais, tanto do pesquisador quanto dos demais sujeitos da pesquisa. Esse formato de pesquisa, geralmente, é uma ação processual onde os participantes são parte ativa da situação ou da organização investigada. A pesquisa-ação ainda pode contribuir com o objeto de estudo pela divulgação de seus resultados como contribuição para a área estudada.

No sentido de tornar a abordagem metodológica condizente com o objeto de estudo optamos pela junção de algumas noções vinculadas ao paradigma da complexidade com instrumentos e estratégias que nos permitiram enxergar, discutir e registrar do melhor modo que pudemos os processos em questão.

Morin (2002) afirma que a complexidade é um problema, uma provocação e não, necessariamente uma resposta. A complexidade é, em grande medida, uma proposta de pensar processos pela articulação, interligação, diálogo, buscando interações e formas de relação entre os elementos de dado fenômeno, com a compreensão de realidade como território complexo.

Assim, ao invés de rejeitar o que escapa à ordem, enfrentar isso. Ou seja, fatores como eventualidades, erros, incertezas, adversidades do processo de conhecimento devem ser trazidos à reflexão mesmo com possibilidades da presença de mutações, limitações e ilusões possíveis neste processo.

Cabe aqui falar sobre as implicações que a pesquisa-ação sofre no paradigma da complexidade, onde o primeiro é a necessária coexistência de processos antagônicos pelo-no diálogo; o segundo é o fato de que efeitos e produtos de um processo, são, simultaneamente, causas e causadores do mesmo processo; em terceiro, parte e todo são inter-constituintes, o todo está nas partes, assim como a parte no todo, onde o todo é sempre maior que a contabilização das partes.

O pesquisador em pesquisa-ação deve ser definido como mais que um sociólogo ou psicossociólogo, pois tem competências diversas que transcendem tais rótulos. Todavia, no decurso das práticas, o pesquisador atua como historiador, filósofo, sociólogo, militante, etc. Neste sentido, buscamos o trabalho de pesquisa numa dialética que articulasse a implicação e o distanciamento, que não prescindisse do afeto e da racionalidade, que permitisse a presença do simbólico e do imaginário, que deixassem abertas as portas e janelas da mediação e do desafio, que pautasse cada momento pela liberação dos sujeitos para processos de autoformação e heteroformação, que vislumbresse a presença concomitante de ciência e arte no mesmo fazer educação e cultura.

Para Barbier (2007) o papel do pesquisador em pesquisa-ação é o de um sujeito que aceita diferentes papéis no processo: agente da instituição, ator da organização. São as especificidades de sua ação e de sua reflexão que vão identificando e atribuindo ao pesquisado cada papel. O pesquisador é, então, um sujeito com autonomia para a autoria de sua prática e seu discurso.

É neste sentido, que juntamente com os educandos e com os demais sujeitos da pesquisa formamos um sujeito coletivo pela interação de necessidades e conflitos. Este é o retrato da pesquisa-ação como prática política e pedagógica como descrita por Barbier (2007). Assim, ela seve a educação do homem no que diz respeito à sua preocupação tangente à organização da existência coletiva, pertencendo à categoria de formação, ou seja, vinculada a um processo de criação de formas simbólicas interiorizadas,

pautadas em estímulos direcionados ao desenvolvimento das propriedades humanas.

O que temos, nesta tese, é a constituição do pesquisador coletivo, que é produto da integração entre os sujeitos da pesquisa marcando a essência da pesquisa-ação.

Quando, no início de nossas relações e práticas em CTI, fomos apresentados como pesquisadores de doutoramento, no sentido de nos integrarmos ao grupo ali existente, ganhamos a confiança dos sujeitos e passamos a fazer parte do pesquisador coletivo em construção naquele momento.

Nossas sínteses das vivências pedagógicas de um modo geral podem ser vistas como diários que para Barbier (2007) é uma técnica de registro do trabalho de campo, potencialmente vinculável a diversas abordagens teórico-metodológicas. Neste sentido, o diário se tornou uma ferramenta de intervenção no sentido de produção de um movimento de reflexão da própria prática, quando, no ato da escrita das práticas vividas, no âmbito individual ou coletivo, tecemos as reflexões sobre e com o vivido de modo a poder revelar o não dito. Vale ressaltar que isso pressupõe, claramente, a ausência de neutralidade do nesta relação e nestas práticas.

Então, essa deliberada inserção do pesquisador como sujeito de interações com propósitos de investigação, no seio da Turma II, com claras intenções de registrar e atuar nos processos educativos referenciados em CTI, caracteriza a observação participante de Barbier (2007). Outros instrumentos de coleta de dados, deste trabalho são os seguintes:

Entrevista Semiestruturada - É um dos principais meios para a coleta de informações como aponta Triviños (2008, p. 146). A entrevista semiestruturada “valoriza a presença do investigador” e ainda “oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Em grande medida, a entrevista semiestruturada parte de questionamentos básicos, construídos a partir das teorias inerentes ao processo de pesquisa. É das teorias que emergem o amplo espectro de questões que vão se reconstruindo e construindo novas questões à medida que o investigador dialoga com os entrevistados. É assim que os entrevistados,

seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento (principalmente nas questões abertas) e de suas experiências dentro do âmbito da pesquisa apontado pelo investigador, iniciam sua participação na elaboração do próprio conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS , 2008).

Essas perguntas fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semiestruturada, no enfoque qualitativo, não nasceram a priori. Elas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas (TRIVIÑOS, 2008, p. 146).

Triviños (2008) propõe que imaginemos o trabalho de entrevista semiestruturada com diferentes grupos de pessoas investigados sobre suas perspectivas sobre determinado assunto. A utilização do esquema de entrevista semiestruturada a seguir geralmente dá bons resultados: passo 1: entrevistas individuais com pessoas das diferentes áreas; passo 2: entrevistas com grupos representativos de sujeitos de cada setor; passo 3: entrevista semiestruturada coletiva, formada por sujeitos dos diferentes grupos: professores, alunos, orientadores educacionais e diretores.

Cabe ressaltar que todas estas etapas da “entrevista se desenvolvem em processos de retroalimentação”. Neste caso, eventuais “pontos escuros”, ou respostas que apontem aspectos “conflitivos ou divergentes” que surjam nas entrevistas individuais e/ou dos grupos, poderão ser utilizados como parâmetros para guiar a elaboração das questões para a pauta da entrevista coletiva (TRIVIÑOS, 2008, pp. 145-147).

1.2. Fontes de dados

Nosso recorte abrange o relato da instauração de CTI na LEdoC-UnB, o registro da compreensão dos estudantes em relação aos conteúdos propostos em CTI pautados por um ou mais conceitos que colaborem na visão crítica do conteúdo ligado às suas outras relações sociais e a reflexão de tais conteúdos no âmbito de suas relações em suas comunidades de origem e finalmente os dados da entrevista sobre acesso dos sujeitos aos meios de comunicação.

Os dados dessa pesquisa estão, então, distribuídos por três modalidades intercomplementares de registro:

Descrição do processo de inserção de CTI na LEdoC-UnB: São registros do próprio pesquisador relatando os elementos e momentos diversos da instauração do trabalho pedagógico de CTI na LEdoC-UnB;

Registros das Sínteses coletivas de CTI: trata-se do registro elaborado coletivamente entre pesquisador (docente da área) e educandos, contendo as declarações dos educandos sobre as aprendizagens referentes aos conteúdos e uma subsequente pré-análise deste processo articulado com os conceitos permeadores. As sínteses dos aprendizados eram inicialmente feitas imediatamente após às aulas e retomadas no retorno dos alunos do Tempo Comunidade. Isso foi feito com a intenção de que pudessemos ver como se dava a articulação dos conhecimentos construídos em CTI no espaço físico da Universidade com a vida dos educandos na comunidade. Sempre foi uma atividade de pensar o conteúdo e sua relação com a realidade dos educandos além dos muros da Universidade. As sínteses de aprendizados eram sempre fruto da interlocução entre os educadores e educandos onde as falas e opiniões dos estudantes eram sistematizadas, organizadas, compiladas pelos professores, em discussões coletivas amplas até o refinamento das asserções. A cada conteúdo trabalhado, também se trazia algum conceito que fortalecesse o conhecimento crítico sobre os movimentos da sociedade. Chamamos isso de conceito permeador das aprendizagens, cuja finalidade era trabalhar os conteúdos específicos articulando-os a uma concepção de sociedade com a centralidade no trabalho.

Entrevista sobre acesso aos meios de comunicação: consiste na tabulação e sistematização textual dos dados obtidos na entrevista e também conta com uma pré-análise localizada dos dados trazidos por este instrumento.

Os principais sujeitos da pesquisa foram os alunos da Turma II da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília (LEdoC-UnB) no contexto de sua participação nas atividades de CTI. Há outros sujeitos implicados neste processo, os quais não é possível nominar, pois, apesar de fazerem parte da complexidade das relações diversas na LEdoC-UnB, não há necessidade de serem especificamente determinados: demais professores, alunos de outras turmas, coordenação do curso, direção da FUP, etc.

2. Norteamento de pesquisa

Foi, dentre outras coisas, pela nossa inserção na realidade concreta da LEdoC-UnB no que diz respeito à aproximação dos educadores do campo em formação com os usos de computador e Internet como ferramentas incorporáveis à sua luta por terra, trabalho e educação que pudemos perceber a relevância desta pesquisa.

Desta nossa vivência, eminentemente pedagógica e dialogada no âmbito de CTI, pudemos registrar:

- a) que os diálogos emergidos durante os momentos de aula com os educandos indicam a hipótese do uso de computadores e Internet como possibilidade de serem mais um instrumento de resistência camponesa pela sua luta de permanência como tal;
- b) a necessidade da presença dos recursos da informática para/nas produções acadêmicas diversas dos estudantes;
- c) a apropriação e o desejo de apropriar-se, passo-a-passo, pelos-dos educandos, dos espaços do ciberespaço³ para sua expressão no meio das redes sociais;
- d) os processos de produção e análise audiovisual em projetos da LEdoC-UnB usando computadores e Internet na Educação do Campo;
- e) a existência do predomínio de uma visão meramente consumista, apolítica e acrítica acerca do papel e da necessidade referentes aos recursos tecnológicos como computadores, Internet, celulares, etc.;
- f) a necessidade premente de articular nosso trabalho (de início aceito como uma contribuição para desenvolvimento técnico instrumental dos educandos) com os demais princípios políticos, econômicos, cognitivos e culturais das Áreas da LEdoC-UnB que buscam colaborar com uma visão crítica de mundo pelos educandos;

³ Espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. [...] tem a vocação de colocar em sinergia e interfacear todos os dispositivos de criação de informação, de gravação, de comunicação e de simulação (LÉVY, 1999, pp. 92-93). O ciberespaço não muda em nada o fato de que há relações de poder e desigualdades econômicas entre humanos (LÉVY, 1999, p. 231).

g) a existência de certo distanciamento entre as Áreas envolvendo CTI e os demais campos do conhecimento na LEdoC-UnB.

Quando pensamos nas informações coletadas, nesta vivência concreta na LEdoC-UnB, à luz do contexto teórico da Educação do Campo, da criação e evolução das LEdoC pelo Brasil, da Pedagogia da Alternância, da LEdoC-UnB, dos processos de construção de estratégias de libertação da opressão apoiados pelo uso de computador e Internet, surgem-nos questões sobre os processos de aproximação, uso e expressões contra-hegemônicas dos educadores do campo em formação usando estes recursos bem como dos impactos disso nos resultados e processos desencadeados por estes sujeitos em sua atuação docente nas Escolas do Campo. As questões assim se apresentam:

É possível que o uso de computadores e Internet com ênfase no desenvolvimento de novas formas de aprender, ensinar, comunicar pedagogicamente, possam se tornar elementos estratégicos para colaborar no esforço de resistência dos camponeses ao modelo de desenvolvimento hegemônico vigente no campo?

A formação superior de educadores do campo a partir da Pedagogia da Alternância pode ser, significativamente, requalificada pelo acesso, uso, construção-desconstrução-reconstrução das Tecnologias de Informação e Comunicação pautadas nas atividades de CTI?

As ações engendradas numa área de conhecimento sobre o uso de computadores e Internet, por alguns vista como espaço de formação para um uso técnico-operacional, pode se tornar mais um campo profícuo para desenvolvimento do pensamento crítico?

Em quê os processos educativos relacionados à articulação entre uso de computadores e Internet e desenvolvimento de criticidade podem contribuir para: o campo da Educação do Campo; a Escola do Campo; o desenvolvimento de uma Teoria do Conhecimento concatenada com os pressupostos epistemológicos do materialismo histórico; a formação de educadores em geral e no particular de educadores do campo; para o incremento das teorias acerca da relação entre uso de computador e Internet e formação docente; aproximação entre as práticas educativas de CTI e uma

perspectiva de cultura maior que a ação de expressar a arte, folclore, história, hábitos e costumes, etc.?

O aprofundamento da nossa própria visão e de outros docentes da Licenciatura acerca da importância do papel de CTI como mais que espaço de formação técnico-operacional é produtor no sentido de ampliar as possibilidades da LEdoC-UnB na execução de seus princípios e objetivos?

A hipótese é que, como decorrência dos processos formativos realizados em Comunicação e Tecnologias da Informação (CTI), no sentido de fortalecer o processo de uso crítico de computadores e Internet como formação crítica para as relações dos educandos com o mundo, tenha sido possível ressignificar a perspectiva inicial (interna ao âmbito da LEdoC-UnB) desta área de conhecimento como espaço de predominância de uma formação técnico-operacional. Além disso, que seja possível construir avanços nesta formação de aproximação dos sujeitos do campo com as possibilidades de usos de computador e Internet, mesmo com as críticas condições de acesso a equipamento e conectividade de uso individual ou coletivo em seus territórios de origem.

2.1. Objetivo Geral

Neste sentido, o objetivo geral desta pesquisa é analisar se as relações pedagógicas vivenciadas na área de conhecimento Comunicação e Tecnologias da Informação (CTI), no contexto da LEdoC-UnB, podem contribuir para instrumentalizar os educandos para ampliar sua compreensão crítica do mundo.

2.1.1. Objetivos Específicos

Daí decorrem os objetivos específicos assim delimitados: investigar e analisar, se e como, Comunicação e Tecnologias da Informação (CTI) qualifica a formação de educadores na LEdoC-UnB; identificar se e em que, a aproximação dos educadores em formação com o uso de computadores e Internet altera sua capacidade de articular os conhecimentos práticos de uso de computador e Internet com as suas dimensões econômicas, políticas, culturais e cognitivas, individuais e coletivas, numa relação crítica; verificar se

os conhecimentos construídos em CTI contribuem para o incremento teórico-prático da Educação do Campo vivenciada na LEdoC-UnB.

A seguir, apresentamos aquilo que representa as informações gerais de nossa vivência, de nossas práticas, de nossas ações, referentes à inserção da discussão crítica sobre usos de computador e Internet na LEdoC-UnB. Fazemos isso em um processo de construção contextual, apresentando toda a estruturação de nossas ações, já a partir dos pressupostos da Educação do Campo, perpassando todo o percurso de nossas ações e práticas na LEdoC-UnB.

3. Contextos: A realidade como dados de pesquisa

Os argumentos para a compreensão da Educação do Campo como expressão que se contrapusesse ao que se denomina Educação Rural, se pautam a partir da emergência da “reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho” (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999, p. 26). Neste sentido, a discussão sobre Educação do Campo está voltada ao conjunto das trabalhadoras e dos trabalhadores do campo quais sejam: camponeses, quilombolas, indígenas, assalariados do trabalho rural.

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária reafirma, em seu artigo 1º, os sujeitos deste processo e a definição de Escola do Campo:

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

§ 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º.

§ 3º As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

No processo de elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002, contidas no parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) número 36/2001 os argumentos para a adoção do termo Educação do Campo refletiam a preocupação principal com a

escolarização dos sujeitos do campo. Buscou-se inserir, nesta elaboração, a compreensão de educação enquanto ação que envolve todos os processos sociais vivenciados pelos sujeitos no decurso de sua vida. Assim, a perspectiva de educação abrange a cultura, os valores, a forma de produzir, o trabalho, a ação social dos sujeitos. Além disso, reafirma-se o direito dos sujeitos do campo da educação infantil a universitária (CALDART, 2012).

Caldart (2012) afirma que o protagonismo do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST nas lutas mais gerais pela educação dos trabalhadores do campo para a transformação dos processos educativos e da política educacional nas áreas da Reforma Agrária foi extremamente relevante para a concretização dos esforços pela instituição e constituição da Educação do Campo.

Para isso, era preciso articular experiências históricas de luta e resistência, como as das Escolas Família Agrícola, do Movimento de Educação de Base (MEB), das organizações indígenas e quilombolas, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), de organizações sindicais, de diferentes comunidades e escolas rurais, fortalecendo-se a compreensão de que a questão da educação não se resolve por si mesma e nem apenas no âmbito local: **não é por acaso que são os mesmos trabalhadores que estão lutando por terra, trabalho e território os que organizam esta luta por educação**. Também não é por acaso que se entra no debate sobre política pública. A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Pela lógica do modelo dominante, é a educação rural e não a Educação do Campo, que deve retornar à agenda do Estado, reciclada pelas novas demandas de preparação de mão de obra para os processos de modernização e expansão das relações capitalistas na agricultura, demandas que não necessitam de um sistema público de educação no campo. Porém, isso é confrontado pela pressão articulada que movimentos de trabalhadores camponeses continuam a fazer a partir de outras demandas e na direção de outro projeto (CALDART, 2012, pp. 262-263, grifos nossos).

Caldart (2012) continua argumentando que as questões que constituem a Educação do Campo transcendem as disputas relativas ao espaço nas/por políticas públicas. Nas relações que alicerçam a Educação do Campo residem a confrontação das contradições de tudo que tange o âmbito agrário tocando em pontos centrais como “projetos de agricultura ou de produção no campo, de matriz tecnológica, de organização do trabalho no campo e na cidade...” (CALDART, 2012, p. 263). A Educação do Campo caminha no sentido de se

aproximar e debater, cada vez mais profundamente, a concepção de humanidade, sociedade, campo, educação e de avançar nas questões mais amplas.

A explicitação do confronto principal em que se move a Educação do Campo fortalece aos poucos a compreensão de que, embora sejam muitos e diversos os seus sujeitos, **é o camponês o sujeito coletivo que hoje identifica, na sua especificidade, o polo da contradição assumida.** Vivendo sob o capitalismo, os camponeses confrontam sua lógica fundamental com a da exploração do trabalho pelo capital, resistindo em um modo distinto de produzir, de organizar a vida social e de se relacionar com a natureza (CALDART, 2012, p. 263, grifos nossos).

A Educação do Campo se caracteriza como prática social que extrapola o próprio campo da educação, avançando para as questões que a definem, produzem, determinam, num processo de perscrutação e exposição das contradições macrossociais que fazem do campo brasileiro (e da sociedade brasileira) aquilo que o capitalismo – e seus atores – querem que ele seja. A Educação do Campo é, essencialmente, espaço de contra-hegemonia, apoiando e instrumentalizando os sujeitos que resistem ao modelo de desenvolvimento capitalista.

A Educação do Campo surge em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao atual estado de coisas, produzido pelos trabalhadores “pobres do campo”, trabalhadores sem-terra, sem trabalho, sem escola, dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra o formato de relações sociais que determina essa sua condição de falta. É este vínculo que dá a marca originária da Educação do Campo: nasce das lutas sociais pelo direito à educação, configuradas desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos, no contexto de uma sociedade capitalista, com as características específicas que assume na formação histórico-social brasileira (CALDART, 2009 apud CALDART, 2011, p. 147).

Neste sentido, a Educação do Campo pode ser compreendida como categoria de análise das práticas que dela surjam e até de outras práticas que, mesmo não tendo esse mesmo nome, tenham interesses compatíveis com o projeto dessa experiência concreta.

O momento atual da Educação do Campo é pautado por transformações vinculadas às mudanças políticas ocorridas desde o início do

governo de Luis Inácio Lula da Silva e no decurso do governo da Presidenta Dilma Rouseff. Munarim (2011) afirma que o

Movimento de Educação do Campo encontra-se em estágio de refluxo no que concerne à sua dimensão política, ou à ação de seus primeiros e principais protagonistas – os movimentos e organizações sociais do campo (MUNARIM, 2011, p. 22).

A hipótese levantada por Munarim (2011) é de que, com a conquista do poder pelo Partido dos Trabalhadores, estaria ocorrendo um processo de desmobilização social onde,

com a eleição do presidente Lula, com a ocupação do espaço nas esferas do poder político por parte de representantes de movimentos e organizações sociais, ocorre uma transferência da responsabilidade pela pauta da Educação do Campo e um consequente afrouxamento nas estratégias de pressão sobre o aparato estatal (MUNARIM, 2011, p. 23).

Todavia, isso é uma situação que mesmo necessitando de aprofundada reflexão, não inviabiliza o processo de avanço da Educação do Campo no Brasil e nem determina a derrota deste projeto. Neste sentido, Molina (2011) entende que na construção da Educação do Campo há desafios teóricos e práticos no âmbito das políticas públicas no que diz respeito à relação entre Movimentos Sociais e Estado e que “olhar em perspectiva pode nos ajudar a construir estratégias para enfrentar as tensões presentes nas práticas e nos debates atuais sobre Educação do Campo e analisar em qual direção trabalhar para buscar superar as tensões existentes” (MOLINA, 2011, p. 104).

Tais tensões existem, mas é necessário registrar que as ações dos sujeitos que constroem a Educação do Campo têm gerado frutos como o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que trata da Política Nacional de Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (BRASIL, 2010); e o lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) pela presidenta Dilma Rouseff, em 20 de março de 2012 (BRASIL, 2012).

A história da instituição das Licenciaturas em Educação do Campo, doravante denominadas LEdoC, se constrói no bojo da elaboração do Documento Final da II Conferência Nacional de Educação do Campo, em 2004, como apontam Molina e Sá (2012). É importante acrescentar que as demandas apresentadas no supracitado documento se originam das

necessidades concretas dos movimentos sociais e sindicais envolvidos neste processo. O Documento Final da II Conferência Nacional de Educação do Campo foi apresentado ao Ministério da Educação (MEC). Sob sua condição e no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) criou-se um Grupo de Trabalho cuja finalidade principal era a elaboração de subsídios para a formatação de uma política para a “formação de educadores do campo” (MOLINA e SÁ, 2012, p. 468). Os debates deste Grupo de Trabalho originaram o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO).

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo é uma iniciativa do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade [e Inclusão] (SECADI), em cumprimento às suas atribuições de responder pela formulação de políticas públicas de combate às desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações rurais e valorização da diversidade nas políticas educacionais. O objetivo do Programa é apoiar a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. O Procampo tem a missão de promover a formação superior dos professores em exercício na rede pública das escolas do campo e de educadores que atuam em experiências alternativas em Educação do Campo, por meio da estratégia de formação por áreas de conhecimento, de modo a expandir a oferta de Educação Básica de qualidade nas áreas rurais, sem que seja necessária a nucleação extra-campo (NASCIMENTO, 2009, p. 193).

Molina e Sá (2012) sintetizam os principais elementos para a instituição da política de formação de educadores do campo representada pelas LEdoCs.

Resumidamente, o Estado passou a ser obrigado a estabelecer:

- 1) ações afirmativas que possam ajudar a reverter a situação educacional hoje existente no campo, especialmente no que se refere à precária e insuficiente oferta da educação nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio;
- 2) políticas de expansão da rede de escolas públicas que ofereçam educação básica no e do campo, com a correspondente criação de alternativas de organização curricular e do trabalho docente que viabilizem uma alteração significativa do quadro atual, de modo a garantir a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;
- 3) formação consistente do educador do campo como sujeito capaz de propor e implementar as transformações político-

pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem à população que trabalha e vive no e do campo.

- 4) organização do trabalho pedagógico, especialmente para as escolas de educação fundamental e média do campo, destacando-se como aspectos importantes atuação educativa em equipe e a docência multidisciplinar por áreas do conhecimento (MOLINA e SÁ, 2012, p. 469).

Quatro universidades integraram a proposta piloto de instituição das LEdoC: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB) com a parceria do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Itterra) na primeira turma, Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS). Na UFMG, valeu a premissa que para a criação de um curso de formação de educadores específico para atuação na Escola do Campo era necessário avançar nas discussões sobre as características do educador a ser formado, pois,

A Escola do Campo demandada pelos movimentos vai além da escola das primeiras letras, da escola da palavra, da escola dos livros didáticos. É um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, que cria uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político. Uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagem considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima estes saberes construídos a partir de suas experiências de vida. Uma escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos de cidadãos. O curso proposto deveria buscar a formação de educadores e educadoras comprometidos com este projeto educativo e com a competência para levá-lo a cabo, com responsabilidade e qualidade social (ANTUNES-ROCHA, 2009, p. 40).

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) lançou dois editais públicos em 2008 e 2009 para a ampliação da graduação nas LEdoCs, com oferta aberta à concorrência de todas as instituições que desejassem implantar a Licenciatura. No que tange ao modo de construção da Educação do Campo nas universidades, e, diante destas informações da construção histórica das LEdoC, é pertinente destacar,

o modo como os conflitos resultantes da base capitalista da sociedade se reproduzem nas trajetórias político-administrativas de implantação dos cursos, na forma de organização do trabalho pedagógico dos cursos e na produção de conhecimento. No sentido de instrumentalizar a luta de classes no interior da prática acadêmica e articular questões sobre a educação superior e a formulação de Políticas

Públicas, [consta] também a necessidade de aprofundamento teórico que contribua para a compreensão das lógicas que definem os modelos de desenvolvimento em disputa no campo e as possibilidades de construção de projetos transformadores. Inclui-se aí a discussão sobre o impacto do agronegócio no campo e na organização da classe trabalhadora e sobre o papel da Educação do Campo na formação de sujeitos capazes de formular um projeto de desenvolvimento contra-hegemônico (MOLINA, 2010, p. 36.)

Molina e Freitas (2011) afirmam que a necessidade de formação de educadores do campo está ligada à percepção de distintos movimentos sociais e sindicais no que diz respeito “ao alto grau de discriminação e desvalorização das crianças e jovens rurais na escola”. Questões como a precariedade na “oferta da educação escolar” e das instalações das escolas são fatores que ampliam o estigma de subvalorização das crianças e jovens do campo.

A prática discriminatória em relação a esses educandos, pelo fato de serem do campo, faz-se também quando as crianças e os jovens, ou mesmo suas famílias, são integrantes de movimentos sociais que lutam pela terra. O pertencimento a uma organização social e o cultivo de atitudes lá aprendidas ao serem reproduzidos na escola tradicional produzem questionamentos, o que exige dos docentes dessa instituição uma ressignificação de suas concepções e de suas práticas de ensino. Enfrentar as condições e contradições sociais nas quais os educandos do campo vivenciam seus processos de escolarização implica profundos desafios aos educadores e às políticas e estratégias de sua formação (MOLINA e FREITAS, 2011, pp. 28-29).

Neste sentido, Molina e Freitas (2011) reforçam que a formação de educadores do campo exige estratégias que consolidem um processo educativo para fortalecer a criticidade e a compreensão ampliada do papel de educador. Para isso, a formação tem que se aproximar das próprias comunidades rurais onde vivem estes sujeitos, de modo tal que assim se possa construir um perfil de educadores capazes de “compreender os processos de reprodução social dos sujeitos do campo e que [estes educadores] se coloquem junto às comunidades rurais em seus processos de luta e resistência para permanência na terra” (MOLINA e FREITAS, 2011, p. 29).

Como anuncia Santos (2012), a UFMG foi a primeira universidade a instituir esse Curso em 2006 e entre as universidades com atividades desta Licenciatura, cinco já contam com vestibular permanente. O Edital de 2012 contabiliza a abertura de mais 40 Cursos totalizando, então, 42 LEdoCs

permanentes, com concurso de 600 docentes para atuar na Educação Superior do Campo.

Tal Licenciatura, com seu desenvolvimento baseado na certeza de existência de um campo como espaço de vida e de educação e formação como ações de trabalho e vida dos sujeitos, pauta suas atividades educativas na Pedagogia da Alternância.

Para Silva (2008), as experiências pioneiras da Pedagogia da Alternância no Brasil⁴ datam do final da década de 1960, com o nome de Escolas Família Agrícola (EFAs) e foram desenvolvidas no estado do Espírito Santo. Desvinculadas das EFAs, foram criadas, em Alagoas, as Casas Familiares Rurais (CFRs). Dessas iniciativas surgiram, pelo menos, 250 outras pelo Brasil afora. Outro marco importante da história da Pedagogia da Alternância no Brasil foi a instituição dos CEFFAs (Centros Familiares de Formação por Alternância), que decorre do VIII Encontro Internacional da Pedagogia da Alternância, realizado no Brasil em 2005.

A despeito das suas especificidades, diferenças e divergências, os CEFFAs têm na Pedagogia da Alternância, o princípio fundamental e norteador de seus projetos educativos. Tal princípio implica em um processo de formação que combina e articula períodos de vivência no meio escolar e no meio familiar. Alterna-se, assim, a formação agrícola na propriedade com a formação teórica geral na escola que, além das disciplinas básicas, engloba uma preparação para a vida associativa e comunitária. Na articulação entre os dois tempos e espaços da formação, são utilizadas diversas estratégias pedagógicas, denominadas Instrumentos Pedagógicos da Alternância (SILVA, 2008, p. 108).

A Pedagogia da Alternância, entendida como princípio pedagógico, é mais que sequências e repetições de tarefas nos tempos/territórios educativos.

Há, nesta proposta de Pedagogia, diferentes lógicas e finalidades para a Alternância de tempos/espaços: destaca-se, aqui, o entendimento da Pedagogia da Alternância como estratégia de escolarização que emerge

no universo das Escolas Família Agrícola, ancorada nas vivências e percepções do processo de exclusão e de desigualdades vivenciadas pelos agricultores familiares em nossa sociedade, sobretudo na sua dimensão sócio-educacional. [...] A ideia de alternância assume, nesse contexto, um sentido de estratégia de escolarização que possibilita aos jovens que vivem no campo conjugar a

⁴ Mais sobre a história da Pedagogia da Alternância em nosso quadro teórico.

formação escolar com as atividades e as tarefas na unidade produtiva familiar, sem desvincular-se da família e da cultura do campo (SILVA, 2008, p. 108).

A Pedagogia da Alternância no Brasil se fortaleceu com a consolidação da Educação do Campo, a partir do final da década de 1990. Silva (2010) afirma que os movimentos de estruturação do conceito de Educação do Campo fazem a discussão avançar para muito além da

simples mudança de nomenclatura de educação rural para Educação do Campo. Ela constituiu um dos traços marcantes da identidade de um movimento nacional que vem se consolidando na luta por políticas públicas que garantam o direito da população rural a uma educação que seja no e do campo. É um movimento que (...) mais que o direito da população ser educada no lugar onde vive, defende o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. É, portanto, um olhar para a Educação do Campo como direito - direito universal, humano e social; mas que apresenta, também, outro desdobramento importante: pensar uma política de educação que se preocupe, também, com o jeito de educar quem é sujeito desse direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme pessoas como sujeitos de direito (SILVA, 2010, pp. 180-181).

Com a efetivação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) enquanto política pública, decorrente da assinatura do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, a Alternância, na Educação Superior se fortalece institucionalmente, também, como direito (FREITAS, 2011).

Antunes-Rocha, Martins e Martins (2012, p. 21) relatam que nas LEdoC, de um modo geral, a Pedagogia da Alternância se concretiza pela “organização dos tempos e espaços escolares em Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC)”. Operacionalmente, a ideia de Tempo Escola/Tempo Comunidade significa que o tempo/espaço regular “acontece um período na escola e outro no local de moradia e/ou trabalho” dos educandos. Deste modo, o par TE/TC foi-se constituindo como uma “prática considerada como um princípio na Educação do Campo”.

O entendimento da importância da Pedagogia da Alternância para a LEdoC passa, necessariamente, pela compreensão de território. Referenciando Fernandes, Antunes-Rocha, Martins e Martins (2012) dizem que é o conceito de território que vai permitir o entendimento do espaço como algo “articulado

pelas dimensões produtivas, culturais, educacionais, políticas e sociais” e a relação TE/TC é o “encontro entre dois territórios: o território do campo e o território da escola”. É nessa interlocução que as conflitualidades e os consensos podem ser vistos e torna-se melhor compreensível “a dinâmica entre sujeitos, princípios, conceitos e práticas que se articulam no paradigma da Educação do Campo” (p. 23).

Da luta pela conquista de políticas públicas por projetos pedagógicos capazes de atender às necessidades formativas que permitam agir para a construção de um novo projeto societário surge a Pedagogia da Alternância como estratégia pedagógica contribuinte deste desejo e desta ação. A relação TE/TC como elementos da Pedagogia da Alternância

se vincula a diferentes dimensões, tanto na escola como na comunidade. Por não se tratar somente de uma descontinuidade de tempos/espacos, mas de relação dialética entre ambos, na perspectiva de uma continuidade do processo ensino/aprendizagem, encontramos-nos diante de muitos desafios. Alterar tempo/espaço produz deslocamentos em todas as dimensões relativas à produção da existência (ANTUNES-ROCHA, MARTINS & MARTINS 2012, P. 31).

Neste sentido entende-se que a Pedagogia da Alternância contribui para que esses diferentes territórios construam mediações e fortaleçam-se “como espaços de luta e de transformação”. E é pensando na possibilidade dos educandos das Licenciaturas ocuparem funções de educadores e sujeitos atuantes em seus coletivos comunitários que acredita-se que “os saberes e as práticas dos sujeitos do campo são fundamentais para os saberes e as práticas dos sujeitos da escola e vice-versa” (ANTUNES-ROCHA, MARTINS & MARTINS 2012, P. 31).

O processo de implantação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília (LEdoC-UnB) iniciou-se em 2007 e atualmente conta com duas turmas que já passaram pelo processo de colação de grau e mais 5 em andamento. Algumas pesquisas de mestrado e doutorado da linha de Educação do Campo, da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília (TRINDADE, 2011; BARBOSA, 2012; SANTOS, 2012; VIRGOLINO DA SILVA, 2012), já relatam um pouco das experiências destas duas primeiras turmas e das outras quatro em andamento.

Molina e Sá (2011, p. 35-36) relatam que a “escola da Educação Básica do campo, com ênfase na construção da organização escolar e do trabalho pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio” é objeto do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

O Projeto Político e Pedagógico da LEdoC-UnB foi construído em parceria com o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra), bem como a abertura e oferta da primeira turma aconteceram nessa composição.

Segundo Molina e Sá (2011) o curso se destina à habilitação e formação docente, principalmente para sujeitos que estejam atuando no magistério do campo sem a titulação mínima exigida por lei e/ou pessoas atuantes em outras atividades educativas vinculadas aos sujeitos e comunidades do campo. A formação vislumbrada na LEdoC-UnB pretende avançar para além da formação de métodos e técnicas pedagógicas com os educadores do campo: visa desenvolver o conhecimento destes sujeitos no que diz respeito à gestão dos processos educativos na própria escola e no seu entorno.

O que a LEdoC-UnB busca é, também, se manter coerente com a estrutura política e pedagógica da Educação do Campo cujas bases se vinculam fortemente aos anseios dos movimentos sociais e sindicais do campo e estes:

reivindicam que nos programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da Reforma Agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas. Conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos (ARROYO, 2007, P. 167).

Arroyo (2007) acrescenta que para atender às reivindicações dos movimentos sociais e sindicais do campo não bastam projetos que reproduzam no campo a educação urbana, ou seja,

um projeto educativo, curricular, descolado desses processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento estará fora

do lugar. Daí a centralidade desses saberes para a formação específica de educadoras e educadores do campo (ARROYO, 2007, P. 167).

De acordo com o documento de implantação da LEdoC-UnB, seus objetivos são:

- formar educadores para atuação específica junto às populações que trabalham e vivem no e do campo;
- desenvolver estratégias de formação para a docência multidisciplinar em uma organização curricular por áreas do conhecimento nas escolas do campo;
- contribuir na construção de alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam a expansão da Educação Básica no e do campo;
- estimular nas Instituições de Ensino Superior (IES) e demais parceiros da implementação desta Licenciatura ações articuladas de ensino, de pesquisa e de extensão para a Educação do Campo.

A intencionalidade metodológica, fruto da construção do PPP da LEdoC-UnB, aponta como mais adequadas para o desenvolvimento dos cursos, as estratégias “da multi e da interdisciplinaridade, utilizando os princípios da diversidade e da criatividade como elementos teórico-metodológicos”. Deste modo, ataca-se o isolamento da perspectiva de currículo disciplinar possibilitando uma “leitura complexa da realidade do campo” em decorrência da “convergência de fronteiras” (BARBOSA, 2012, p. 112).

Os princípios da LEdoC-UnB, então, podem ser sucintamente descritos da seguinte maneira:

- relação não hierárquica e transdisciplinar entre diferentes tipos e modos de produção de conhecimento;
- ênfase na pesquisa como processo integrador das áreas. Pesquisa que ocorre durante todo o tempo de curso;
- destaque para os processos dialéticos no que tange a conduta de professores e no que diz respeito às suas escolhas metodológicas.

- valorização da articulação entre educação e experiência, principalmente naquilo que trazem os educandos de suas comunidades;
- humanização da docência construindo a ideia de valores distintos, mas não hierárquicos nas contribuições de educadores e educandos;
- visão de totalidade da Educação Básica;
- abordagem da escola nas suas relações internas e com o contexto a que pertence.

Tais princípios elencados por Barbosa (2012) devem ser balizadores das práticas educativas de educandos e educadores no decurso das 3525 horas/aula distribuídas em 235 créditos, de modo que se possa formar educadores do campo para atuar na gestão de processos educativos escolares; na docência em uma das duas áreas: Linguagens ou Ciências da Natureza e Matemática; na gestão de processos educativos nas comunidades.

O Projeto Político Pedagógico na LEdoC-UnB é um processo em construção que vai referenciando o percurso do curso em dinâmica ação de modificação. Não é estanque, inócuo, imutável, rígido. É espaço institucional determinado pelas ações dos sujeitos educativos da LEdoC sobre o mundo e sobre seu próprio labor intelectual.

Molina e Sá (2011, p. 37) explicam a organização curricular da LEdoC-UnB que,

prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares) em regime de Alternância entre Tempo Escola, que ocorre na Universidade e Tempo Comunidade, que ocorre nos espaços de origem dos educandos, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo.

Do ponto de vista da institucionalização é relevante acrescentar que a LEdoC-UnB foi “aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, em 2007, como um curso regular, vinculado à Faculdade UnB Planaltina (FUP). O curso tem um vestibular anual com oferta de 60 vagas” (MOLINA e SÁ, 2011, p. 37).

Um dos primeiros grandes desafios práticos na instituição da LEdoC-UnB foi a elaboração de uma

Alternância na e para a LEdoC, considerando o contexto universitário, o perfil dos estudantes e a possível relação com os movimentos sociais e sindicais do campo com a universidade. Em primeiro lugar, não se tratava de um projeto especial desenvolvido pela universidade, mas de um curso regular, com a perspectiva de um corpo docente efetivo, e a necessidade de atender às exigências acadêmicas da instituição formadora. Já neste primeiro momento surge no debate a preocupação com a institucionalização, entendendo que havia aí uma tendência a homogeneizar e o risco que isto representava para o projeto da Educação do Campo (BARBOSA, 2012, p. 157).

Na esteira da construção desta Alternância e no decurso das primeiras seis turmas da LEdoC-UnB surgiram necessidades de adequação, reconstrução, reorientação dos pressupostos vinculados ao projeto inicial (que nunca foi definitivo, por opção) oriundas do desenvolvimento do curso e das conformações das políticas de educação, da Universidade, do corpo docente, da mobilidade e dinamicidade dos sujeitos e territórios do campo.

Mesmo considerando que nas discussões acerca da construção da proposta de uma Pedagogia da Alternância na LEdoC-UnB tenha havido a maior e a melhor dedicação daqueles que disso participaram no sentido de compreender e implantar a Alternância como princípio, a questão da articulação de Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC) ficou secundarizada em detrimento ao olhar predominante sobre o Tempo Comunidade (TC) naquele momento de concepção e introdução das práticas de alternância (BARBOSA, 2012).

No processo de refinamento das práticas referentes à Alternância um dos entendimentos que ficou claro foi “a compreensão de que não havia sentido uma proposta homogênea para o Tempo Comunidade (TC), pois [as] demandas da realidade eram diferenciadas” em cada Tempo e em cada território (BARBOSA, p. 165, 2012) tanto quanto as condições de atuação dos estudantes. Ainda: houve (e há) a busca incansável por condições de realização de uma Pedagogia da Alternância que avançasse no sentido de priorizar o protagonismo dos estudantes, na perspectiva de que estes passem da condição de executores de tarefas, apenas, a partícipes, efetivos, da elaboração e/ou escolha das táticas e estratégias associadas ao seu processo de formação. Além disso, Barbosa (2012) ainda afirma o insuficiente apoio da

Universidade de Brasília no subsídio necessário ao acompanhamento de Tempo Comunidade (TC).

A alternância não era apenas uma questão de ritmo, de coexistência de dois tempos educativos, mas significava uma lógica nova na integração de ensino, pesquisa e extensão. Nossa questão era como materializar estas ideias (BARBOSA, p. 165, 2012).

Dentre as sínteses mais concretas sobre TE-TC há aquela encerrada na afirmação de que “TC é uma ação política com potencial muito maior do que ser uma extensão da sala de aula” (BARBOSA, 2012, p. 170). A melhor preparação para a ação dos estudantes no Tempo Comunidade é uma necessidade que deve ser pautada por um eixo capaz de articular: “compreensão teórica, histórica e os métodos de intervenção” de modo a superar o simples registro descritivo do “viver educativo” do estudante em Tempo Comunidade.

Agir sobre/no Tempo Comunidade é um aspecto que desponta na pauta de prioridades da LEdoC-UnB. Na lista de condições que exigem soluções para a requalificação da articulação Tempo Escola (TE) – Tempo Comunidade (TC) está também a distância geográfica existente entre as comunidades dos estudantes da LEdoC-UnB e a sede física da Universidade de Brasília.

Dentre os encaminhamentos para a continuidade dos avanços das questões de articulação entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC) foram abordados: mecanismos para troca de experiências entre os docentes para discutir sua atuação em Tempo Comunidade (TC); o registro e sistematização das ações engendradas no processo de acompanhamento de modo a listar conflitos e modos de agir sobre estes por docentes e estudantes (BARBOSA, 2012).

Alguns instrumentos de integração entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC) foram elaborados no decurso das seis turmas da LEdoC-UnB. Notadamente, há exclusividade dos instrumentos mais associados ao Tempo Comunidade. Todavia, um olhar mais atento enxergará que não é possível a existência de instrumentos de Tempo Comunidade (TC) que não estejam estreitamente vinculados aos instrumentos de Tempo Escola (TE) que

são em quantidade menor, visto que o acompanhamento deste TE é no encontro cotidiano de professores e alunos em sala de aula.

Barbosa (2012, pp. 246-247) elenca os principais instrumentos de aproximação e ação na articulação entre Tempo Comunidade (TC) e Tempo Escola (TE) na LEdoC-UnB:

- Orientação para o Tempo Comunidade: Documento entregue ao final do Tempo Escola (TE) definindo as atividades de estudo e de Inserção Orientada na Escola (IOE) e Inserção Orientada na Comunidade (IOC) para cada Tempo Comunidade (TC).
- Relatório de Tempo Comunidade: Elaborado pelo educando, de modo individual, onde são sistematizadas suas ações de Inserção Orientada na Escola (IOE) e Inserção Orientada na Comunidade (IOC) durante cada Tempo Comunidade (TC).
- História de Vida e Memória: Texto elaborado pelo educando, individualmente, no primeiro dia da primeira etapa. O objetivo é que o educando faça um resgate de sua história trazendo ao presente pessoas, processos e situações de sua vida enquanto sujeito do campo e sujeito-aprendiz.
- Visitas às comunidades: Levar os docentes às comunidades para acompanhamento das atividades dos educandos e orientação aos mesmos.
- Diagnóstico da comunidade e da escola: Sistematizar informações de modo a aprofundar a compreensão a respeito dos territórios e escolhas de inserção.
- Diário de Campo: Registro do processo de pesquisa e ação na comunidade e na escola de inserção.
- Texto coletivo: Relato e análise das atividades de inserção social articulando-os aos estudos realizados.
- Seminários de área: Desenvolvimento de atividades das áreas de formação LEdoC-UnB (Linguagens e Ciências) nas comunidades.

Molina e Sá (2011) relatam, na discussão da Organização do Trabalho Pedagógico no Tempo Comunidade, duas estratégias relevantes para os processos da Pedagogia da Alternância vividas no seio das LEdoC: a Inserção

Orientada na Escola (IOE) e a Inserção Orientada na Comunidade (IOC). Neste sentido, explicam a Inserção Orientada como sendo um conjunto de ações que realizadas no decurso das várias etapas da formação docente, perpassando e integrando o currículo com as “fases, metas e produtos diferenciados a cada tempo ou período”. Vale lembrar que IOE e IOC constam no PPP da LEdoC com mesmo sentido que o aqui descrito.

As atividades predominantes no Tempo Comunidade constituem a Inserção Orientada na Escola (IOE), e são desenvolvidas na escola localizada no território de residência do educando, ou em escola de sua escolha para a sua inserção. Neste contexto, a escola é tida como objeto de estudo e de inserção por meio de práticas pedagógicas orientadas e acompanhadas pela Licenciatura.

Ainda no Tempo Comunidade, acontece a Inserção Orientada na Comunidade (IOC), e nesta Inserção busca-se colocar a própria comunidade “como objeto de estudo e de inserção por meio de práticas pedagógicas originadas e acompanhadas” (Molina & Sá 2011, p.55) na Licenciatura.

Molina e Sá (2011) descrevem a Inserção Orientada na Comunidade (IOC) como um entranhamento do educando no mundo/na vida da comunidade pautado por uma postura de estranhamento, buscando entender as lógicas das relações existentes nas diversas instâncias por meio de sua participação orgânica e ativa. Vale destacar que também são objetos desta relação com a comunidade, nos preceitos da IOC, o estabelecimento de olhares críticos para a Interface escola-comunidade, de modo que o educando possa contribuir “na qualificação desta relação, com a organização de melhorias e na conquista de seus direitos em relação à escola e ao processo de educação” (p. 55).

De acordo com Barbosa (2012), há uma característica típica da LEdoC-UnB engendradora nas suas relações internas: os professores podem construir e desconstruir, na totalidade, o processo pedagógico. Isso disponibiliza condições para a realização de um trabalho diferenciado onde a criatividade e a inovação podem ser constantemente vividas e extrapoladas. A postura aberta, dialógica e dialética dos coordenadores da LEdoC-UnB nestes seus primeiros anos de existência dão esse tom, geram essa especificidade e fortalece os sujeitos do campo em sua atuação de tomar conta de um espaço que é seu: a universidade pública brasileira.

A Pedagogia da Alternância é um campo de debate que se diferencia das demais Pedagogias, principalmente, por trazer novas propostas de tempos-espços na comunicação pedagógica sob o manto de um projeto de nação para a classe trabalhadora. Assim, se faz pertinente discutir no âmbito da Pedagogia da Alternância, o papel crucial da alteração no estatuto da comunicação que a inserção de computadores e Internet trazem. Afinal, pensando processos formativos em tempos-espços distintos e intercomplementares, é natural que a comunicação e suas tecnologias se constituam elementos importantes desta articulação espaço-temporal.

Pela variedade de termos que podem tratar sobre os usos, caracterizações, historicidade e impactos culturais relacionados ao computador e Internet no meio social, optamos por não associar diretamente nenhum destes termos para especificar estes recursos. Alguns autores falam em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) quando vão falar de questões inerentes a computador e Internet, mas TIC é muito mais abrangente que isso: trata de todo o conjunto de tecnologias e seus artefatos que colaboram na comunicação humana. Assim, vários outros termos são utilizados no sentido de refinar-associar-aproximar uma sigla e seu conceito a usos e possibilidades de computador e Internet como, por exemplo, Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), Novas Tecnologias de Informação, Comunicação e Expressão (NTICE), Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TDICE), etc.

Nenhum destes termos é capaz de dar conta de expressar aquilo que especificamente tratamos no trabalho em CTI, pois todos eles abrangem muito mais que o uso de computadores e Internet como recursos educativos e de ação social ampla. Por outro lado, algumas das caracterizações do termo NTICE servem ao nosso objeto de estudo, pois expressam as tecnologias educativas baseadas na informática. Reiteramos, ainda, a perspectiva que afirma que tais tecnologias são, ou podem ser, muito mais que meios para procurar informações e comunicar, ou seja, são vistas como “dispositivos de fomento à livre e ampla expressão” (LACERDA SANTOS, 2012) dos sujeitos nas mais diversas instâncias de sua ação social.

A expressão (NTICE) e seu conteúdo estão muito vinculados aos autores que atuam no campo específico da educação e novas tecnologias

digitais (computador, Internet, *Smartphones*, Redes Sociais, etc.). Lacerda Santos e Andrade (2010) utilizam esta expressão no sentido de definir as tecnologias relacionadas ao campo intelectual nascidas do desenvolvimento dos elementos vinculados a computador e Internet que trazem encerradas em si novas possibilidades de comunicação pedagógica, independentemente da distância geográfica entre os sujeitos educativos, sejam estes educadores ou educandos.

Lacerda Santos (2011, p. 309,) afirma que:

As novas possibilidades de ensino e de aprendizagem no meio virtual apresentam uma série de desafios e de questões que constituem objeto de investigação de pesquisadores em todo o mundo. Além disso, entender o modo de funcionamento das relações educativas que são delimitadas pelas Novas Tecnologias de Informação, Comunicação e Expressão é uma preocupação presente em cada professor [que] tem a responsabilidade de promover, junto a seus alunos, aprendizagens significativas, pertinentes e contextualizadas em um ambiente societário tão dinâmico quanto a própria Internet. Seja como objeto de investigação teórica ou de preocupação empírica, desvendar os processos de ensino-aprendizagem no meio virtual é crucial para a invenção de uma nova escola, baseada em uma nova organização do trabalho pedagógico, suscetível a possibilitar o entorno educativo necessário para que a sala de aula possa continuar, de forma renovada, a cumprir sua missão.

Souza (2011) realizou uma pesquisa sobre a adoção da Pedagogia da Alternância como complementaridade a uma Educação a Distância (EaD) emancipadora, sob perspectivas freiriananas, voltada para o campo. O ponto central da tese desta autora era a discussão se a Pedagogia da Alternância poderia enriquecer a EaD no âmbito do campo. Nesta pesquisa, constatou que o educador precisa ser formado para atuar nas especificidades de um trabalho com EaD e isso requer “incluir esta temática nas agendas da formação, e graduação universitária” (SOUZA, 2011, p. 238).

Dentre os limitadores da pesquisa, Souza (2011, p. 239) constatou “a ausência de estudos anteriores sobre a temática (...) e a escassez de elementos da empiria para a discussão” referente ao uso de TIC e a Pedagogia da Alternância.

As discussões sobre EaD para o campo estão em fase inicial e é fato a adoção indiscriminada desta modalidade que ainda “carece de estudos, principalmente, considerando a autonomia que deve envolver o diálogo numa

interatividade com potencial para a emancipação” do camponês, de modo que se reafirmem os “pressupostos originais de democratização da educação” (SOUZA, 2011, p. 238).

Souza (2011, p. 239) afirma que é possível uma associação da Pedagogia da Alternância como metodologia “complementar a uma EaD libertadora para o campo” e isso abre “possibilidades para que novos estudos sobre a temática possam ser realizados, como a verificação de questões sobre o que, em que, e como a EaD” e as TIC podem qualificar os processos de “uma educação emancipadora para o campo”.

A convergência entre a Pedagogia da Alternância e a Educação a Distância, pode ser considerada como “uma simbiose expressiva para o campo” e o uso de TIC pode subsidiar tal processo. Além de ampliar as ações da Pedagogia da Alternância, com o uso das TIC, “os atores envolvidos podem desenvolver/ampliar projetos participativos, coletivizados, que podem ser motores de transformação social no campo” (SOUZA, 2011, p. 239). Vale ressaltar, pois, que apesar de ser potencialmente possível articular elementos da EaD à Pedagogia da Alternância, Souza (2011) demonstrou, a partir de seu estudo empírico, que a utilização de recursos de EaD como estratégia de mediação das práticas educativas na Pedagogia da Alternância, no caso específico de sua pesquisa, não resultou êxitos significativos. Vale ressaltar, todavia, o valor da tese em si que enriquece e subsidia qualitativamente as discussões acerca do tema.

3.1. LEdoC-UnB e Comunicação e Tecnologias da Informação (CTI)

O curso de graduação Licenciatura em Educação do Campo denominado LEdoC-UnB foi aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade de Brasília e seu objetivo é realizar a formação de educadores da Educação Básica para atuarem em escolas do campo.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) foi formulado como documento que privilegia a busca por novas perspectivas de formação de educadores, vinculadas à vida dos sujeitos e respeitando a cultura e história dos povos do campo. O PPP pauta a organização do trabalho pedagógico buscando a construção do conhecimento escolar que supere a transmissão-assimilação e a fragmentação em, vinculando o seu desenvolvimento a ideia de totalidade.

Os objetivos gerais da LEdoC-UnB passam pela formação de educadores para atuar com sujeitos que trabalham e vivem no e do campo, de modo a atender as diferentes etapas da Educação Básica, buscando concretizar a Educação do Campo como direito humano e como instrumento de desenvolvimento social; produzir estratégias educativas para um trabalho docente multidisciplinar onde a organização curricular se dê por áreas do conhecimento nas escolas do campo; contribuir para o avanço da Educação Básica no e do campo por meio da elaboração de formas alternativas de organização do trabalho escolar, buscando reduzir as desigualdades de direito ao acesso à educação de qualidade pelos povos do campo; articular-se com outras instituições de educação superior e demais parceiros no sentido de ampliar iniciativas de ensino, de pesquisa e de extensão que atendam às necessidades do homem do campo.

É de acordo com as orientações básicas propostas pelo MEC que são formuladas as alternativas pedagógicas executadas na LEdoC. Assim, tem-se a organização dos componentes curriculares feita por áreas do conhecimento: Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias. O currículo é organizado, do ponto de vista metodológico, em alternância entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC) e assim busca-se privilegiar a articulação entre a educação escolarizada e as experiências dos educadores em formação no seu viver cotidiano.

Nesta linha, a visão de campo é a de lócus da produção de vida, onde há, de fato, relações entre os sujeitos, relações entre homem e natureza e o avanço de novas perspectivas de relação entre o urbano e o rural. Para este campo e estes sujeitos do campo emergiu a necessidade de uma concepção filosófica e teórica para uma perspectiva de práxis pedagógica que possa se articular com a construção de alternativas de desenvolvimento sustentável para os territórios e sujeitos do campo.

A formação pensada por áreas, na LEdoC-UnB, busca avançar na superação da fragmentação do conhecimento e, neste sentido, tenta caminhar para a construção de novas formas de produção de conhecimento pautadas na interlocução entre os diferentes campos da ciência. Assim, ao organizar os componentes curriculares em áreas do conhecimento para a composição do currículo, a LEdoC se esforça para se aproximar de uma práxis da multi e da interdisciplinaridade, pautando suas ações pedagógicas pelos princípios da diversidade e da criatividade intencionando, concomitantemente, a superação do isolamento disciplinar e a ruptura de fronteiras na direção de buscar uma leitura complexa da realidade.

É no empenho de “trazer os saberes dos sujeitos do campo para dentro do contexto formativo e constituir um olhar dialógico sobre a dinâmica da realidade do campo” que a LEdoC constrói sua perspectiva de transdisciplinaridade, “considerando que escola não é o único espaço educativo da realidade, abre-se para os tantos processos educativos que ocorrem na experiência de vida dos sujeitos” (BARBOSA, 2012, p. 112).

O Projeto Político Pedagógico traz como princípios da LEdoC:

Relação não hierárquica e transdisciplinar entre diferentes tipos e modos de produção de conhecimento; ênfase na pesquisa, como processo desenvolvido ao longo do curso e integrador de outros componentes curriculares; processos, metodologias e postura docente que permitam a necessária dialética entre educação e experiência, garantindo um equilíbrio entre rigor intelectual e valorização dos conhecimentos já produzidos pelos estudantes em suas práticas educativas e em suas vivências socioculturais; humanização da docência, superando a dicotomia entre formação do educador e formação do docente; visão de totalidade da Educação Básica; abordagem da escola nas suas relações internas

e com o contexto onde ela se insere (BARBOSA, 2012, p. 113).

O Curso se desenvolve em oito etapas (semestres) com carga horária total de 3525 horas/aula e 235 créditos, onde se formam educadores para atuar na gestão de processos educativos escolares e na docência nas áreas de Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Literatura) ou Ciências da Natureza e Matemática (Química, Física, Biologia e Matemática). Além disso, prepara os educadores para se tornarem sujeitos ativos para o trabalho formativo e organizativo com seus pares na comunidade.

Como já dito, a Alternância é organizada entre Tempo Escola e Tempo Comunidade. O Tempo Escola dura 8 horas diárias e é destinado ao trabalho dos educandos com os componentes curriculares nos dias de cada etapa, realizado na Faculdade UnB Planaltina, incluindo as atividades da organicidade dos educandos. A duração de cada etapa em dias se vincula à carga horária curricular de cada etapa-semester e da estratégia didático-metodológica desenvolvida em cada componente curricular. O Tempo Escola diz respeito às atividades educativas desenvolvidas pelos alunos em suas comunidades e nas escolas que estes tenham escolhido para se inserirem e realizarem as atividades relacionadas à sua formação da Licenciatura. Este processo conta com o acompanhamento dos docentes da LEdoC e é realizado quando os alunos não estão nas instalações físicas da Universidade.

Sobre o Projeto Político Pedagógico são pertinentes as considerações de Barbosa (2012):

O PPP, apesar de trazer importantes referências para o curso, precisa ser compreendido também em seus limites. Primeiro porque é um documento elaborado para ser submetido e aprovado por uma instituição universitária que, mesmo considerada como um mosaico de diferentes ideologias, é conservadora e segue historicamente comprometida com as classes dominantes. Segundo porque é fruto da construção de um coletivo em determinado momento, anterior à implementação do curso e, portanto, contradições, que o PPP vai sendo repensado, revisto, refeito. O PPP não é, portanto, a única referência para o desenvolvimento do curso, mas apenas uma lanterna, que ilumina o caminho, e como tal, permite ver apenas onde o foco alcança (BARBOSA, 2012, p. 114).

O acesso dos sujeitos do campo à LEdoC é realizado a partir de seleção específica e os critérios devem estar em acordo com caráter de ação afirmativa do Curso. De um modo geral os critérios são: ser educadores ou

estar realizando algum processo de inserção em escolas públicas de Educação Básica ou Educação de Jovens e Adultos do campo; serem sujeitos que estejam coordenando ou fazendo acompanhamento político-pedagógico em cursos relacionados ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA; jovens e adultos de comunidades do campo.

O processo seletivo é realizado pelo Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (CESPE) as inscrições podem ser feitas apenas pela Internet, por meio do site da Universidade de Brasília, e isto significa “obstáculo aos candidatos pela dificuldade de acesso à Internet e pelo desconhecimento de seu uso, visto que a inclusão digital é inexistente ou precária no campo” (BARBOSA, 2012, p. 116).

A complexidade de cada turma da/na LEdoC-UnB torna o aprofundamento de sua compreensão bastante difícil. À medida em que pesquisadores vão se dedicando a este trabalho, a tarefa vai ficando menos árida, já que na impossibilidade de fazer um estudo completo, vão surgindo visões sobre recortes desta realidade que nos auxiliam na construção de uma conjuntura histórico-social importante e nos permitem enxergar um pouco do campo e de seus sujeitos individuais e coletivos. À guisa de exemplo disso, destacamos:

O perfil da turma não se define apenas pelo processo seletivo, mas reflete a realidade do campo, as diferenças de acesso ao ensino médio nas regiões, as questões de gênero, a presença ou ausência dos movimentos sociais nos estados, a intensidade ou fragilidade dos processos de luta pela terra e pela educação em cada local, entre outros. Mas, sem dúvida, o processo seletivo atua garantindo ou limitando o acesso à universidade (BARBOSA, 2012, p. 119).

3.1.1. Por que inserir o uso de computador e Internet na LEdoC-UnB

O que nos moveu a propor a inserção de uma área de conhecimento que tratasse a apropriação das Tecnologias da Informação e Comunicação na LEdoC foram, inicialmente, os diálogos com os estudantes que adentravam ao Curso ao final de 2008. Tratava-se da 2ª turma da LEdoC da UnB e da primeira turma em Brasília cujo semestre iniciou-se efetivamente em fevereiro de 2009 com 56 estudantes.

A formação da Turma II está diretamente relacionada à descrição a seguir:

São quilombolas, trabalhadores rurais assentados ou acampados, professores de escolas do campo que moram na comunidade rural ou na cidade próxima, militantes de diversos movimentos sociais do campo brasileiro, e do Movimento dos Trabalhadores Desempregados (MTD), que luta por trabalho e não por emprego, e se utiliza da tática de ocupação de terras improdutivas em área urbana. Nas turmas compostas por estados da região centro-oeste a maioria de educandos negros e negras destoa do fenótipo predominante nas universidades brasileiras, composto ainda por grande maioria branca proveniente das classes médias e da classe dominante do país (VILLAS-BÔAS, 2011, p. 307).

Todavia, essa miscigenação não corrobora a “democracia racial brasileira”. Pelo contrário, mostra a presença do Estado como estrutura coercitiva contra os pobres atuando para omitir a garantia de direitos ao conjunto total da população. Assim,

os brancos de Mato Grosso são colonos ou filhos de camponeses expulsos à força pelos governos do sul do país, quando se organizaram para lutar pela terra. Os quilombolas resistem isolados em suas terras, sem atenção do poder público e constantemente assediados pelas propostas de parceria com o capital privado. Muitas pessoas miscigenadas, que poderiam ser chamadas de morenas, de misturadas, coloridas, num tom conciliatório, carregam também as marcas de intenso fluxo migratório em busca da sobrevivência, marcada pela ausência sistemática de trabalho e de amparo do Estado (VILLAS-BÔAS, 2011, p. 308).

A turma II da LEdoC-UnB, chamada pelos educandos Turma Andreia Pereira dos Santos, foi, inicialmente,

formada por 60⁵ (sessenta) jovens de toda região Centro Oeste: Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, DF e entorno. Os estudantes eram de Movimentos Sociais (MST, MMC, MTD, MLT, CONTAG), Quilombos, professoras e professores das escolas do campo que não tinham o nível superior. Na turma estavam presentes duas comunidades Quilombolas Kalunga (Engenho II e Prata) e doze assentamentos/Pré-assentamentos/acampamentos (vale da Esperança, Palmeira II, Brejão, Itaúna, Terra Conquistada, Sol Nascente, Palmares, Mãe das Conquistas, Índio Galdino, Areias, Nova Conquista e Antônio Conselheiro). Outros jovens, ainda, deste mesmo grupo de calouros, eram professores, atuantes das escolas do campo, que desejavam completar sua formação (NASCIMENTO, 2013, pp. 73-74).

No que diz respeito à vinculação aos movimentos sociais, determinante de um perfil de estudante com formação política e experiência de organização

⁵ Dos 60 alunos aprovados no vestibular em 2008 para ingresso em 2009, 56 participaram efetivamente das aulas no primeiro semestre de 2009.

coletiva, aproximadamente 38% da Turma II tinham este vínculo (BARBOSA, 2012).

A distribuição de gênero dos educandos, ao final do curso, era praticamente igual: 51% de homens e 49% de mulheres.

Quando indagamos os estudantes da LEdoC-UnB sobre a relação da Escola do Campo com computador e Internet recebemos como resposta que, na maioria dos casos, isso não acontece, ainda, por uma série de fatores, dentre os quais se destaca: “falta de equipamentos e conectividade, ausência de formação de docentes para utilização desta tecnologia, descaso dos governos em relação às Escolas do Campo [...]” (CASTRO, 2011, p. 6).

Destacamos como importante, na perspectiva da inserção dos sujeitos do campo nos processos de acesso e uso de computadores e Internet, que seja necessário fazer conexões entre saberes locais e saberes globais, dotando de oportunidades de conhecimento de mundo e de desenvolvimento as comunidades do campo, e, potencialmente, o ciberespaço pode ser elemento de interlocução, possibilitando, aos sujeitos do campo, capacidade de acesso a informações que auxiliem na melhoria da produção agrícola familiar e no desenvolvimento cognitivo, político e cultural (CASTRO, 2011; FERREIRA, 2013). De acordo com os estudante da LEdoC-UnB, existe a necessidade real de fortalecimento de estratégias que promovam o desenvolvimento rural, sem que os sujeitos do campo precisem abandonar seu ambiente de vivência, estudo e produção de vida. Pois, o acesso às informações por meio do uso de computador e Internet pode alterar positivamente a vida no campo, o modo de trabalho, as técnicas de cultivo autossustentáveis e ecologicamente adequadas, enriquecendo, ainda, às práticas pedagógicas com inovações que ampliem a qualidade dos processos educativos locais (FERREIRA e CASTRO, 2011; CASTRO, 2010; FERREIRA, 2013).

Buscando escapar a uma postura da tecnofilia ou da tecnofobia propomos pensar o uso de computador e Internet na Educação do Campo por, dentre outras coisas, querermos e acreditarmos na ciência e tecnologia como patrimônios da humanidade e como conquista dos sujeitos coletivos.

Vivemos num mundo confuso e confusamente percebido. De um lado, é abusivamente mencionado o extraordinário progresso das ciências e das técnicas [...] De outro lado, há, também, referência obrigatória à aceleração contemporânea e

todas as vertigens que cria, a começar pela própria velocidade (SANTOS, 2010, p.17).

Computador e Internet são elementos importantes do fortalecimento do modo de produção capitalista e se constituem como instrumentos que mesmo colaborando com a globalização perversa descrita por Santos (2010), são, ainda, potenciais instrumentos utilizáveis em favor das classes dominadas.

Pensar usos de computador e Internet, passa por entender que o fato de tais tecnologias serem usadas com função segregadora e opressiva, em muitos casos, não quer dizer que elas não sirvam para melhorar as relações entre sujeitos. Segundo Santos (2010, p. 18) há a existência de pelo menos três mundos em um só: o mundo tal qual nos fazem vê-lo; o mundo tal como ele é, de fato; o mundo como ele pode ser. E aqui pode-se construir uma outra globalização, menos cruel.

Do mesmo modo, computador e Internet podem ser outra coisa para além de instrumentos do fortalecimento do modelo de desenvolvimento que ora temos.

A tecnologia digital pode ser usada de vários modos e em vários sentidos, seja para se fortalecer ideologias do modelo de desenvolvimento pautado no capital ou para disseminar as ideias de grandes humanistas. Neste novo cenário onde as tecnologias têm papel importante, cabe repensar as estratégias de luta, refletindo sobre a não neutralidade da tecnologia que pode servir como instrumento para domínio ou a emancipação, fortalecendo a classe trabalhadora, ou, ainda, sendo usadas para o incremento do capitalismo como eficientes mecanismos para a dominação (MORAES e MONIZ, 2013).

Para desenvolver o trabalho de inserção dos educandos da LEdoC-UnB no universo das possibilidades da informática sempre foi importante não perdermos de vista os elementos que sustentam a materialidade do mundo: “unicidade da técnica, a convergência do momento e o conhecimento do planeta”, pois é nessas “bases técnicas que o grande capital se apoia para construir a globalização perversa” (SANTOS, 2010, p. 20). E Santos (2010) defende, contudo, que essas mesmas bases técnicas são capazes de serem úteis a outros objetivos, desde que postas a serviço de outros fundamentos políticos, culturais e econômicos.

3.1.2. CTI: Espaço de discussão sobre computador e Internet na LEdoC-UnB

Na distribuição das áreas de conhecimento da LEdoC-UnB há um componente curricular denominado Oficina de Informática que foi pensado inicialmente como um tempo-espaço educativo com carga horária de 8 horas-aula em cada Tempo Escola (semestre). No âmbito deste componente curricular, os alunos da LEdoC-UnB deveriam ser iniciados no mundo do uso da informática, aprendendo, especificamente usos elementares de computador e Internet. Isso deveria acontecer nos laboratórios de informática da própria Universidade de Brasília, especificamente onde os alunos passaram a ficar a partir de 2010: a Faculdade UnB Planaltina (FUP). Todavia, as discussões sobre Tecnologia de um modo geral, Tecnologias da Informação e Comunicação no campo, as primeiras aproximações dos educandos com o uso instrumental acadêmico de computador e Internet, as primeiras estruturas de oferta de computador e Internet para uso coletivo, acompanhados pelos docentes voluntários (nós) já aconteciam no decurso de 2009.

A ideia original foi modificada quando propusemos a realização deste processo educativo voltado, em primeiro plano, à discussão da comunicação contemporânea onde atividades de manipulação da informação construídas-pesquisadas seriam realizadas usando computadores da FUP. Deslocamos a prioridade do aprendizado técnico do uso do computador para a discussão crítica dos processos comunicacionais atuais sistematizando, instrumentalmente, tal discussão, em aparatos digitais diversos como Redes Sociais (Twitter, Orkut, Facebook), textos, blogs, Ambientes Virtuais de Aprendizagem, Softwares de manipulação de imagens e vídeos, apresentações de slides eletrônicos, etc.

O componente denominado Oficina de Informática, constante do PPP original da LEdoC-UnB, é chamado por nós de Comunicação e Tecnologias da Informação (CTI) e sua ementa é a seguinte: abordagem crítica das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); o uso social do computador e da Internet; noções de *Software* e *Hardware*; Sistema Operacional: comandos básicos; usos comuns da Web: comunicar, comprar, aprender, ensinar, brincar; acesso à Internet: Conhecer elementos do navegador e

símbolos (ícones) de navegação; pesquisa na Internet; criação de conta de e-mail: endereço virtual; espaços virtuais e suas possibilidades educativas; usos do computador e da Internet na educação; Letramento digital.

É importante descrever nossa percepção acerca de como os educandos chegavam à LEdoC-UnB, suas reações aos conteúdos apresentados e trabalhados, com a presença de dois educadores no sentido de lhes subsidiar a construção dos rudimentos da informática para a confecção de suas atividades acadêmicas e mostrar sua relação com o que estava sendo construído naquele momento.

De acordo com a entrevista que fizemos, conforme dados que serão posteriormente apresentados, cerca de 85% dos alunos tiveram seu primeiro contato com computador nas aulas de CTI ou na LEdoC-UnB e o sentimento de receio em relação ao seu uso ficou claro neste momento. Não ousavam tocar a máquina, ligar, manusear autonomamente. Necessitavam de comandos passo-a-passo para fazer atividades elementares como ligar e desligar os estabilizadores e os monitores. Fizeram longos processos de observação do teclado buscando encontrar ali a relação entre a escrita manuscrita do lápis, caneta, papel e a escrita digital ora impressa, ora em tela que seria gerada a partir dos toques no teclado. Independentemente de faixa etária, estes 85% de educandos da Turma II tinham as mesmas dificuldades em relação àquela nova tecnologia de comunicação que lhes fora apresentada. Havia, porém, um consenso: o uso de computador e Internet seria indispensável para as atividades universitárias da LEdoC. Este era o único consenso. Os 15% restantes dos educandos sabiam ligar, desligar, digitar vagarosamente pequenos textos, salvar arquivos de texto, utilizar navegadores de Internet.

De modo geral, os tópicos abaixo descrevem, sinteticamente, as condições dos educandos em nossos primeiros momentos educativos:

- para a maioria o primeiro contato com computador foi na LEdoC-UnB;
- a maior parte dos educandos não tinham conhecimentos básicos sobre computadores como ligar-desligar, digitação, utilidade e as possibilidades da informática;
- com algumas exceções, apresentam uma noção equivocada de tecnologia. Afirmando que o conceito de tecnologia descrevia

somente artefatos da contemporaneidade como celulares, computadores de mesa, notebooks, máquinas da medicina, reatores nucleares, naves espaciais, etc. Não reconheciam, em sua maioria, os demais instrumentos de uso humano como tecnologia;

- antes de começar a usar e discutir sobre as possibilidades da informática, pelo menos 43% dos educandos manifestavam a certeza de que computador não é coisa para o campo, tampouco para o sujeito do campo, ou seja, computador é desnecessário por não ter utilidade no campo;
- a primeira grande tensão a ser superada foi o fato de que 32% dos alunos recusavam-se a aprender como usar os equipamentos declarando estarem velhos demais, terem vivido “bem” até o momento sem isto; acharem ser perda de tempo esse aprendizado; não verem uso prático da máquina e do software; alegarem que computador afasta as pessoas e esfria as relações.

3.1.3. Entrevista sobre acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação

Como uma das primeiras atividades de nossa atuação como docentes dessa área de conhecimento, buscamos entender sobre a disponibilidade e acesso dos educandos no que diz respeito aos recursos de Tecnologia da Informação com ênfase em computadores e Internet. Para isso realizamos uma entrevista semiestruturada cuja compilação de informações vem a seguir. O total de alunos que responderam à entrevista foi de 56.

Perguntados sobre sua relação com computador 48 alunos afirmaram nunca ter utilizado computador e 8 disseram ter algum contato com a máquina.

Investigando se os educandos tinham computador chegamos a uma resposta negativa de 49 alunos; 2 alunos disseram possuir computador de mesa e 5 alunos têm computador do tipo notebook. Os alunos que tinham notebooks alegaram estar em um estágio bastante inicial do aprendizado de

seu uso e 5 alunos haviam comprado o equipamento em virtude do início de seu curso de graduação na LEdoC-UnB.

Dentre os alunos que possuíam computadores, 2 disseram ter seu computador conectado à Internet nos períodos em que estavam em seus locais de origem e os demais não tinham essa conexão.

Dos dois entrevistados que tinham conexão com a Internet em seus locais de origem, apenas 1 tinha Internet via rádio em casa. Afirmou, ainda, que morava em zona urbana e por isso tinha esse acesso. As outras opções de resposta foram referentes à disponibilidade de conexão 3G (1 aluno tinha esse tipo de conexão em sua área de moradia por viver perto de uma estação rádio base); Cabeada via rede telefônica (nenhum aluno tinha).

Como a entrevista tinha também a função de saber as condições gerais de acesso dos educandos aos recursos da informática foi perguntado sobre distâncias em que se encontravam os computadores mais próximos das residências destes sujeitos e a resposta média foi de 43 quilômetros dentre 43 respondentes. Os demais 13 respondentes não souberam responder a essa questão.

No sentido de entender as possibilidades de espaços de uso coletivo de computadores nas comunidades de origem dos educandos, perscrutamos sobre a existência de Lan House nas imediações e as distâncias destes espaços para a casa dos entrevistados: 44 responderam a essa questão que gerou uma média de distância de 52 quilômetros. 14 não responderam por não conseguir mensurar a distância ou desconhecer a presença de Lan House na região em que viviam.

Perguntados sobre a quantidade de computadores existentes nas Lan House para utilização pelo público, obtivemos a média de 5 computadores em cada local. Todavia, apenas 39 educandos souberam precisar suas respostas. 17 estudantes não sabiam quantos computadores havia disponíveis nestes espaços públicos de acesso.

Sobre a qualidade do acesso à Internet foi perguntado se era ruim, boa ou regular. Dois educandos responderam como regular e não houve outras respostas.

Para refinar o entendimento sobre a questão da largura de banda da questão anterior os educandos foram convidados a responder se era possível

assistir a vídeos em seus computadores quando conectados à Internet em seus locais de origem. Ambos (os mesmos dois da questão anterior) afirmaram não ser possível assistir vídeos em tempo real.

O uso das redes sociais também faz parte do conjunto de discussões que fazemos em nosso trabalho na LEdoC-UnB e entendemos que a rede social mais popular entre os graduandos era o Facebook. Sobre o uso desta Rede Social foi perguntado se os graduandos da Turma II tinham conta no Facebook: 2 responderam sim; 12 responderam não e 42 afirmaram não saber o que era Facebook.

Os dois educandos que tinham contas no Facebook afirmaram acessar esse ambiente online todos os dias⁶.

Na intenção de encontrar disparidades entre as respostas e enriquecer nossa compreensão acerca da gradação do letramento digital dos sujeitos educativos em questão, investigamos que educandos tinham um endereço de e-mail ativo. Os 2 alunos que têm computador com Internet e mais outros 5 que já haviam experimentado o uso de computador tinham contas de e-mail ativas.

Sobre a frequência de consulta à caixa de entrada de seus e-mails obtivemos as seguintes respostas: 1 educando disse acessar sua conta de e-mail a cada dois dias, 1 afirmou ler seus e-mails uma vez por semana e outros 5 num intervalo de quinze dias. Justificaram que a distância entre suas casas e os locais onde havia computadores com Internet disponível era o maior obstáculo a esse acesso. Os demais 49 alunos reafirmaram não possuir conta de e-mail ativa. Os educandos que responderam acessar o e-mail em intervalos de até sete dias são os mesmos que afirmaram ter computador disponível com acesso à Internet.

Serviços bancários, de modo geral, utilizam redes de dados e recursos da informática para realizar suas atividades, inclusive o atendimento aos clientes. Saber lidar com caixas eletrônicos, ter um cartão magnético, por exemplo, estão dentre os elementos ligados ao letramento digital necessários à resolução de problemas cotidianos (WARSCHAUER, 2006) e, neste sentido, perguntamos sobre a presença de bancos nas comunidades (ou cidades vizinhas) dos sujeitos entrevistados. 46 responderam haver agências do Banco

⁶ Atualmente, o Brasil ocupa o segundo lugar em acesso diário ao Facebook em todo o mundo. Dos 76 milhões de usuários ativos do Facebook, 47 milhões navegam pela rede social todos os dias (<http://olhardigital.uol.com.br/noticia/37493/37493>).

do Brasil, 7 afirmaram existir uma agência da Caixa Econômica Federal, 2 educandos disseram que há 2 agências do Banco Itaú (estes de Goiás, onde o banco estadual foi privatizado) e 1 educando disse que o Banco Bradesco é o mais próximo de sua residência.

Todos esses bancos oferecem serviços de atendimento online do tipo Internet Banking ou similar (FEBRABAN, 2014) onde os clientes podem realizar muitos dos serviços bancários diretamente de um terminal de computador conectado à Internet, sem necessidade de deslocamentos. No que diz respeito a isso, os educandos foram questionados sobre a distância entre suas casas e o banco mais próximo e a resposta média acusou 43 quilômetros.

Em algumas localidades referentes à questão anterior não há uma agência bancária propriamente dita. Dentre os 56 respondentes, 2 têm como instituição bancária mais próxima um banco postal e 4 têm um posto de atendimento bancário. Geralmente, estes tipos de locais de atendimento se limitam a oferecer saldos, extratos e saques.

Há uma dimensão econômica importante no que diz respeito aos processos de acesso dos sujeitos aos recursos da informática, principalmente computador e Internet (CORREA, 2007; SILVEIRA, 2005). Gastos com deslocamentos podem ser evitados a partir do uso de serviços online, por exemplo, e cada vez é maior o número de bancos, universidades, instituições governamentais que utilizam a Internet como canal de prestação de serviços. A locomoção para o acesso é parte das questões que fizemos aos educandos e perguntamos sobre os meios de transporte utilizados para que eles pudessem ir à Lan House mais próxima e acessar serviços via Internet: para percorrer os 52 quilômetros (em média), 44 responderam haver linhas de ônibus, 20 possuem carros e 36 possuem motocicletas.

Sobre a presença e a frequência de serviço de transporte público com itinerários que possam conduzir aos locais onde existe Lan House disponível em 41 respostas há ônibus diariamente; em 3 respostas há ônibus em dias alternados (dia sim, dia não) e em 12 respostas não há nenhum tipo de transporte público ligando a residência dos educandos à Lan House.

A informática abrange mais que computador e Internet, mas, geralmente, quando tratamos da expressão linguagem de computador usamos a expressão “computador” porque este equipamento é um dos principais

instrumentos da convergência das mídias. Todavia, os telefones celulares, principalmente do tipo *smartphones* são, também, recursos digitais que permitem, dentre outras coisas, acessar as redes digitais. Sobre isso foi elaborada uma questão que trata da presença e funcionamento de telefones celulares nas residências dos sujeitos da LEdoC-UnB. Em 46 respostas há celulares funcionando nas casas dos educandos e em 10 respostas isso não acontece. Vale ressaltar que dos 46 que responderam sim, os celulares são ligados a antenas fixas de mais de 6 metros de altura. Só assim o telefone funciona. Isso indica a falta de uma estação rádio base nas proximidades responsável pela distribuição do sinal de telefonia celular.

Depois de tratar da presença de telefonia celular nas casas, refinamos a questão para as possibilidades e acesso a este serviço na comunidade. Nas comunidades de 8 respondentes os celulares não funcionam. Nas demais 48 funcionam em linha direta com a estação rádio base ou com o auxílio de antenas fixas com certa altura.

Com o olhar de CTI sobre as Tecnologias de Comunicação, de modo mais amplo possível, investigamos o uso de televisão pelos estudantes da Turma II. 46 deles têm televisão em casa com sinal de parabólica; 4 com televisões conectadas por sinal de antena comum e 6 responderam que não têm televisão porque não há energia elétrica distribuída pelo Estado em suas comunidades. Em algumas casas há energia por geradores elétricos a diesel ou gasolina. Este quadro é bastante presente nas comunidades quilombolas de Goiás.

No sentido de pensar os fatores econômicos de acesso a computador e Internet fizemos algumas questões sobre as possibilidades de compra de notebook pelos entrevistados. A primeira questão sobre isso foi: quanto você acha que custa um notebook novo dos mais baratos? E a resposta média foi R\$ 4000,00. Vale lembrar que, no mercado online (utilizamos o www.bondfaro.com.br para cotar) o preço médio de um notebook com capacidade para trabalhos universitários era de R\$ 1500,00.

A segunda questão sobre isso, cuja intenção era entender a distância entre a capacidade de compra e a aquisição real do produto, foi: que valor máximo você poderia pagar por um computador à vista? Dos 23 que responderam poder investir nisso, a média de valores foi de R\$ 800,00. 33

afirmaram não ter disponível nenhum valor para investir à vista em um computador.

A terceira questão buscava ampliar as possibilidades de compra tratando do parcelamento dos valores. A questão foi: que valor de prestação você poderia pagar para ter um computador? Dos 23 que responderam poderem pagar parcelas neste tipo de aquisição, obtivemos média de R\$ 75,00 por parcela. Os demais 33 estudantes afirmaram não ter disponível nenhum valor para investir em parcelas neste tipo de aquisição.

A média de distância dos postos dos Correios das casas dos entrevistados é de 53 quilômetros. Afirmaram desconhecer a distância entre sua casa e os Correios, 11 dos entrevistados.

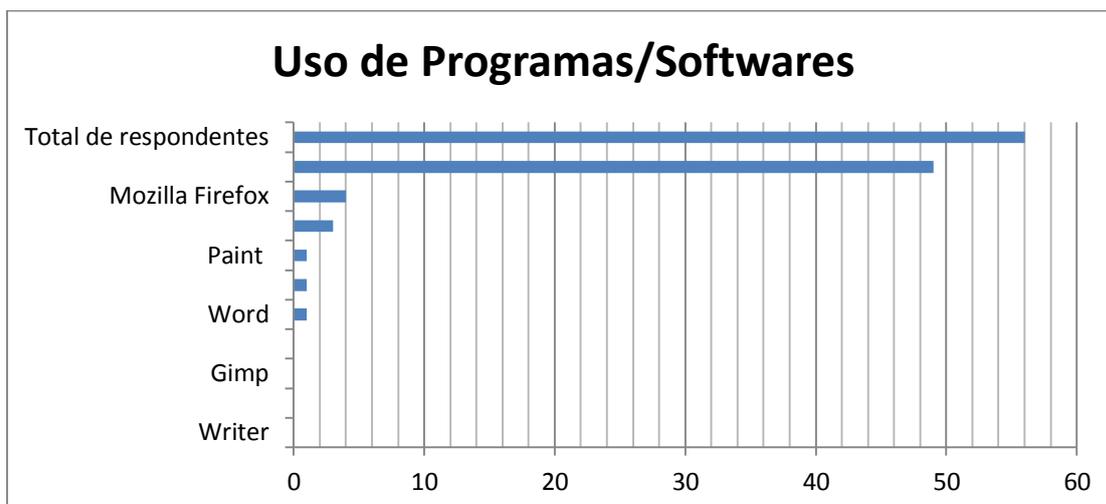
Sobre a possibilidade de pagar algum valor para ter Internet em casa, 7 respondentes disseram poder pagar, em média, R\$ 50,00. Os demais 49 declararam não poder pagar nenhum valor.

Telecentros ou Casas Digitais geralmente são braços do Estado com a função declarada de realizar a inclusão digital dos sujeitos. Perguntamos sobre a existência destas instituições nas comunidades. 6 educandos afirmaram ter um Telecentro no Assentamento. Lembramos que todos os 6 respondentes são de uma única comunidade onde há um Telecentro do Banco do Brasil em condições precárias. O Telecentro tem 10 máquinas e apenas 3 funcionavam e a Internet já estava sem funcionamento há meses. 50 estudantes disseram não haver Telecentros ou Casas Digitais em suas comunidades, à época.

Ainda investigando os espaços públicos de acesso a computador e Internet, perguntamos qual é a distância do Telecentro ou Casa Digital mais próximo da casa dos entrevistados. Onde havia um Telecentro a média de distância é de 2 quilômetros que oferecia acesso a 6 dos estudantes pesquisados. Os mesmos 6 da questão tratada anteriormente. Os demais disseram não ter informações sobre nenhum Telecentro ou Casa Digital em suas Regiões.

Tendo tratado das questões inerentes aos recursos disponíveis passamos a questionar sobre os conhecimentos de informática trazidos por nossos educandos até a entrada no Curso. As questões elaboradas foram sempre voltadas aos conhecimentos de informática básica. Em primeiro lugar

indagamos sobre quais os softwares/programas que eles sabiam usar ou já haviam usado e disponibilizamos uma pequena lista:



Com a intenção de checar as informações das respostas anteriores modificamos a forma de perguntar substituindo os nomes dos softwares pela descrição de sua função. A questão foi: que recursos do computador você sabe utilizar?

Recursos do computador que sabe usar	Respostas
Planilhas eletrônicas com programas do tipo Excel ou similar	0
Editor gráfico do tipo Paint ou similar	0
Apresentação de slides com programas do tipo Power Point ou similar	1
Produção de slides com programas do tipo Power Point ou similar	1
Editor de textos do tipo Word ou outro	2
Navegador de Internet do tipo Internet Explorer ou similar	5
Correio eletrônico – e-mail	7
Total de respondentes	56

Em nossa primeira aula com os estudantes da LEdoC-UnB a seguinte questão foi colocada: quando você vai utilizar o computador às vezes precisa da ajuda de outras pessoas, sempre precisa, consegue utilizar sozinho sem dificuldade ou utiliza com dificuldade e mesmo assim faz sozinho o que deseja? 48 educandos responderam que sempre precisavam da ajuda de outras pessoas para usar o computador; 3 conseguem utilizar o computador sozinhos, sem dificuldade; 3 utilizam o computador com dificuldade, mas fazem sozinhos o que desejam; 2 precisam, eventualmente, da ajuda de outras pessoas. Esta questão buscava dimensionar o papel dos docentes dessa área do

conhecimento na atuação com os graduandos da Turma II da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília.

Ainda era importante levantar dados mínimos sobre o impacto do uso de computadores com os usuários declarados. Daí perguntamos o que mudou na vida dos estudantes a partir do momento em que aprenderam a usar o computador. As respostas ficaram assim:

O que mudou na sua vida a partir do momento em que aprendeu a usar o computador	Respostas
Meu trabalho ficou mais difícil	0
Meu trabalho ficou mais fácil	1
Não alterou em nada o meu trabalho	1
Houve mudanças, mas não sei dizer quais	6
Ainda não sei usar o computador	48
Total de respondentes	56

Outra dimensão da relação dos educandos da LEdoC-UnB com computador e Internet que julgamos pertinente entender naquele momento, diz respeito à visão que eles tinham sobre as possibilidades da informática. Surpreendentemente, apenas 2 estudantes nunca haviam ouvido falar de nenhum item de nossa lista de possibilidades. Nenhum deles havia ouvido falar sobre simulações em computador; 17 admitiram ser possível fazer Apresentações/Construção de slides (Power Point e similares) e neste aspecto já haviam participado de aulas em que os docentes utilizavam tais recursos; 19 já sabiam da criação e/ou manutenção de blogs por computador e via Internet; 33 relataram saber da criação de desenho digital (com Paint e similares); 41 sabiam ser possível a realização de jogos; 44 tomaram conhecimento do computador como máquina para edição de texto com programas como Word, Bloco de notas, etc; 51 já entendiam o uso de computadores necessário ao Desenvolvimento de projetos escolares usando computador e Internet e afirmavam que isso deveria acontecer na LEdoC-UnB; 54 estudantes acreditavam que o computador fosse um auxiliar para a busca e seleção de informações na Internet (pesquisa).

De posse destas informações que descrevem as condições gerais de acesso dos educandos aos recursos de comunicação em seus territórios

demos seqüência ao trabalho nas aulas em CTI cujo roteiro geral é descrito a seguir:

3.1.4. Aulas, conteúdos, conceitos permeadores

A especificação dos conteúdos utilizados nas aulas em CTI não está aqui expressa pelo fato de, em grande medida, coincidir com o nosso capítulo sobre Computador, Internet e formação docente. Essa opção, de revisitar e descrever os conteúdos vivenciados em CTI no campo teórico desta pesquisa, deseja mostrar a atuação dos educandos e dos educadores sobre os conteúdos (nas aulas de CTI) articulada com o trabalho do pesquisador no escopo de sua ação de análise e reflexão sobre seu labor educativo.

A distribuição de carga horária, de conteúdos e objetivos de CTI foi assim distribuída:

Turma II								
Etapas	1ª/2009	2ª/2009	1ª/2010	2ª/2010	1ª/2011	2ª/2011	1ª/2012	2ª/2012
Horas de aula	8	8	8	8	12	12	16	16

1ª/2009		
Aula	Objetivo	Conteúdo
1	Discutir para que serve o computador na sociedade contemporânea e para os sujeitos do campo; analisar se os sujeitos do campo passam por processos de exclusão digital a partir dos próprios relatos dos educandos; investigar como o avanço tecnológico da comunicação no meio rural se relaciona/impacta com/os processos de desenvolvimento (educativo, social, cultural, econômico, político) no campo.	Computador e sociedade contemporânea; Exclusões no campo brasileiro.
2	Entender as questões técnicas essenciais do funcionamento de um computador; aprender a ligar, desligar, clicar e selecionar no ambiente Windows.	Software e hardware: noções; primeiros contatos: ligar, desligar, clicar, selecionar. (Utilizamos alguns manuais técnicos que podiam ser levados para o TC).
2ª/2009		
1	Introduzir os educandos à digitação em computador; realização de trabalho	Testes de digitação (Apresentação do processador

	acadêmico utilizando processador de texto.	de texto); digitar, negritar, salvar, salvar como, tamanhos e tipos de fontes.
2	Conhecer e acessar à Internet; experimentar sites de pesquisa; entender como arquivos digitais são guardados.	Usos comuns da Web: comunicar, comprar, aprender, ensinar, brincar; acesso à Internet: conhecer elementos do navegador e símbolos (ícones) de navegação; sites de pesquisa; conta de e-mail.
Cada aula durou 4 horas		

1ª/2010		
Aula	Objetivo	Conteúdo
1	Aplicar questionário com vistas a identificar o nível de acesso dos educandos às tecnologias de informação e comunicação; conceituar Tecnologia.	Autodiagnóstico de inclusão digital; conceito de Tecnologia: amplo e não neutro.
2	Compreender a relação exclusão digital-exclusão social; criar e-mail; aprender a fazer apresentações de slide no computador e salvar em formato JPEG.	Exclusão Digital e Exclusão Social: reflexões sobre a brecha digital; endereço eletrônico;
2ª/2010		
1	Criar blog sobre sua própria atuação na LEdoC; como produzir conteúdo para Blogs.	Blog como ferramenta educativa: marcando espaço no ciberespaço.
2	Conhecer utilidades educativas de plataformas como Moodle, Blogs, redes sociais mais populares, Biblioteca Virtual da Educação do Campo, Portal do Professor (MEC)	Moodle como espaço de interação educativa; Blogs como espaço de inserção de ideias e ideologias no ciberespaço; redes sociais como ferramentas de criação de coletivos; biblioteca virtual como alternativa de acesso a material acadêmico; Portal do Professor.
Cada aula durou 4 horas		

1ª/2011		
Aula	Objetivo	Conteúdo
1-2	Refletir sobre os novos espaços de produção e divulgação da linguagem surgidos no bojo das tecnologias digitais; pensar a inteligência coletiva, onde as produções intelectuais não são propriedade de uma pessoa, mas pertencem aos coletivos que a elas têm acesso ou que delas compartilham.	Blogs, web sites, redes de relacionamento, e-governo; importância da Internet aberta; relevância da ocupação dos espaços nas novas mídias digitais.

2-3	Levantar questões sobre a nova dinâmica social onde o valor é a informação e o domínio dos meios de comunicação é fundamental para a inserção dos atores sociais nos fluxos da sociedade contemporânea; criar perfil em rede social (Facebook).	A relação entre conhecimento e poder; atuação nas mídias digitais e inclusão social; Sociedade em Rede; rede social: a importância do perfil.
2ª/2011		
1-2	Analisar os meios e as formas de comunicação e suas implicações no cotidiano das comunidades rurais a partir das informações coletadas no questionário proposto no semestre anterior; elaborar estratégias de pesquisa usando buscadores na Internet.	Importância de cada meio de comunicação no campo; meios de comunicação digital (computador, celular, Internet, etc.) e meios de comunicação tradicionais (carta, telefone fixo, televisão, rádio, etc.); tabulação-síntese das respostas do questionário em processador de texto; funções do buscador Google, Bing, Cadê.
2-3	Debater sobre a Internet como meio para a formação continuada; conhecer funções e usos de Ambiente Virtual de Aprendizagem e Objetos de aprendizagem; acessar Ambiente Virtual de Aprendizagem e experimentar objetos de Aprendizagem.	Internet e educação: possibilidades; Ambientes Virtuais de Aprendizagem; Objetos de Aprendizagem.
Cada aula durou 4 horas		

1ª/2012		
Aula	Objetivo	Conteúdo
1-2	Identificar os novos papéis docentes e as alterações do trabalho pedagógico na sociedade conectada; entender o audiovisual como elemento estético relevante no escopo do uso de computadores para processos educativos; assistir e analisar o vídeo "Implementação e Avaliação de Tecnologias Digitais na Educação" disponível no site < www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo >; apontar individualmente as questões centrais do texto "O uso do Computador na Educação: a Informática Educativa" por meio de respostas a questões específicas referentes ao mesmo.	"O uso do Computador na Educação: a Informática Educativa"; "Implementação e Avaliação de Tecnologias Digitais na Educação".
3-4	Realizar atividade de compreensão coletiva por meio de síntese em grupos sobre as questões centrais do texto e vídeo da aula anterior buscando um entendimento de consenso sobre aspectos positivos e negativos do uso de computadores na educação.	Aspectos positivos e negativos do uso de computador e Internet na educação.
2ª/2012		
1-2	Introduzir os alunos ao uso de Ambiente Virtual	Realização das atividades em

	de Aprendizagem Moodle na Educação do Campo.	Moodle: <ul style="list-style-type: none"> • atualizar perfil; • responder enquete sobre a escolha do dia para usarem o chat; • discutir sobre os textos lidos no fórum; • conversar no chat no dia definido na enquete; • atualizar perfil; • postar mensagem no fórum; • enviar mensagem a uma colega; • receber mensagem; • postar atividade; • enquete; • Wiki; • chat.
3-4	Conhecer novas funcionalidades do Moodle por meio da realização de atividades educativas neste Ambiente Virtual de Aprendizagem.	Realização de atividades em Moodle: <ul style="list-style-type: none"> • responder a um questionário sobre blogs (que também se encontram na listagem dos materiais do ambiente virtual); • responder a um questionário em arquivo único para envio pelo dispositivo; • preencher os questionários de avaliação da disciplina e autoavaliação que estão postadas no ambiente virtual; • assistir ao vídeo A Importância da educação na era da informação; • preenchimento do perfil; • autoapresentação no fórum; • envio do resumo do trabalho em grupo via Moodle; • participação no fórum sobre os textos lidos em grupo; • resposta ao questionário sobre uso do computador via Moodle; • resposta e envio do questionário sobre EaD e uso de Tecnologias na Educação via Moodle; • envio do PPT do grupo e avaliação da apresentação do grupo à turma via Moodle
Cada aula durou 4 horas		

Em nossas ações em CTI adotamos uma estratégia para dar um suporte teórico geral (que chamávamos de fio condutor) que consistia em oferecer textos, ideias, conceitos com a intenção declarada de que os educandos pautassem suas práticas educativas inerentes aos conteúdos e suas reflexões por uma explicação-justificativa-associação crítica prévia. Isso acontecia no início de cada aula e era frisado de tempos em tempos no decurso de nossos diálogos pedagógicos.

O que dizemos com isso é que, a cada conteúdo trabalhado, também se trazia algum conceito que fortalecesse o conhecimento crítico sobre os movimentos da sociedade. Aqui, no âmbito da pesquisa, chamaremos de “conceito permeador” cuja finalidade era trabalhar uma concepção de sociedade com a centralidade no trabalho.

Os alunos eram inicialmente provocados a partir dos elementos do texto abaixo:

O que central e fundamentalmente preocupa [nos] ao abordar a análise do sistema econômico do capitalismo é, sem dúvida, a compreensão da maneira pela qual se realiza nesse sistema a exploração do trabalhador, isto é, o usufruto por alguns, dos resultados do trabalhador e esforço produtivo de outros. Que a exploração existia, não havia duvida, uma vez que a apropriação do produto social, resultado do esforço produtivo de trabalhadores, se canalizava, e em sua maior e principal parte, para não-trabalhadores e não-produtores. E assim, enquanto esses trabalhadores subsistiam nos mais baixos padrões da sociedade, a riqueza social se concentrava e cada vez mais se acumulava, sob forma de capital, nas mãos de uma classe minoritária não trabalhadora: a burguesia. Aliás, nisto o capitalismo nada inovara. Como a história evidenciava, é na exploração do trabalho alheio, embora realizada de formas diferentes que assenta a estrutura e funcionamento de toda sociedade dividida em classes. Essa divisão não é, aliás, fundamentalmente, senão reflexo e expressão daquela exploração. A essa conclusão de ordem geral, Marx já chegara muito antes de se iniciar a fundo na análise econômica. E foi ela, sem dúvida, dos principais fatores que o impeliram no sentido em que dirigiria a sua obra e vida. Tratava-se, aliás, de convicção generalizada já na época; e em particular, naturalmente, nos meios trabalhistas, bem como nos círculos intelectuais em contato com aqueles meios e a que Marx se ligaria muito cedo. Será na premissa que se propõe nesse fato da exploração do trabalho humano que partem suas investigações. A saber, como, por que mecanismo se processa e efetiva tal exploração? (PRADO JUNIOR, 1973, p. 66-67)

Associado a isso, em cada aula fazíamos uma breve explanação-síntese sobre conceitos que julgamos importantes para balizar as análises dos alunos sobre suas práticas educativas nesta área de conhecimento.

Os conceitos gerais buscados a partir dessa estratégia podem ser compreendidos por: Socialismo, Comunismo, Dialética, Estado, Forças de Produção, Relações de Produção, Ideologia, Infraestrutura (base), Superestrutura, Classes sociais, Alienação, Mercadoria, Mais-valia, Mercadoria e Fetichismo da Mercadoria, Força de Trabalho, Valor de Uso, Valor de troca.

A introdução desses conceitos permeadores consistia em uma conversa informal antes da apresentação de cada conteúdo, em cada início de turno ou período de aula, onde convidávamos os educandos a refletir sobre os conteúdos vinculados ao uso de computador e Internet à luz de tais “parâmetros” ou critérios de perspectiva.

A seguir estão as linhas gerais de tais conceitos que, em muitos casos, eram pequenas frases ou elementos sobre os quais discutíamos brevemente antes de partirmos para a lida com os conteúdos propriamente ditos:

- ❖ As principais fontes do marxismo: Socialismo, Economia Política, Dialética.
- ❖ A riqueza não é resultado do trabalho isolado dos sujeitos (Individualismo) na busca de resolver seus interesses particulares. Ela é fruto do trabalho coletivo (coletivismo).
 - Dialética: Trabalho educativo orientado a processos de tese, antítese e síntese;
 - As leis da Dialética são as leis do mundo material;
 - Pensar o uso das tecnologias digitais olhando a realidade social através de suas contradições.
- ❖ Características da Dialética
 - Tudo se relaciona e isto diz respeito à lei da ação recíproca e da conexão universal:
 - olhar o mundo pela Dialética é vê-lo acima de uma série desordenada de objetos, de fenômenos isolados. É ver o mundo como uma unidade, coesa, onde as coisas têm dependência entre si;
 - não é possível compreender os fenômenos

- amplamente se os olharmos de modo isolado;
- esta característica da dialética está presente em tudo, na natureza e na sociedade.
- Tudo se transforma e isto é a lei da transformação universal e do desenvolvimento incessante:
- a Dialética nos permite ver a realidade não como algo em estado de repouso, sem mudanças. Ela nos dá condições de ver o mundo em constante movimento e mudança, renovando-se, sempre. Onde nasce algo e se desenvolve, algo também desaparece e se desagrega;
 - o movimento não é uma parte secundária da realidade. A realidade é processo, movimento;
 - Movimento é muito mais que simples mudança de lugar. Movimento é transformação da realidade e de suas propriedades;
 - não existem regimes sociais imutáveis ou princípios eternos que possam assegurar para sempre questões como direito à propriedade privada ou que obriguem a permanência da organização de classes com pobres e ricos, de empregados e patrões. Isso empurra o homem para atuar sobre a realidade, visto que ela é suscetível de modificação.
- Dialética: A mudança qualitativa:
- no processo dialético há um desenvolvimento onde as transformações quantitativas tornam-se mudanças qualitativas. Neste sentido, a mudança quantitativa não é o mero aumento de quantidade. Como tudo se transforma, com o acúmulo de mudanças quantitativas acaba acontecendo a passagem de uma qualidade para outra;
 - pela Dialética a relação entre mudança quantitativa e mudança qualitativa é uma lei universal da natureza e da sociedade.

- A luta dos contrários:
 - quando pensamos os fenômenos da natureza temos que imaginar que estes supõem contradições internas. Em síntese, qualquer fenômeno tem um lado negativo e um lado positivo. No mundo sempre há elementos desaparecendo e outros se desenvolvendo;
 - a luta dos contrários pode ser vista como a emergência dos conflitos entre o velho e o novo, entre o que morre e o que nasce, entre o que se desfaz e o que cresce. Isto é o conteúdo interno de desenvolvimento das coisas. É isso que faz a roda da mudança girar;
 - a luta dos contrários também pode ser chamada de contradição e alcança todas as coisas. Como isso é uma realidade objetiva, está presente, também, no sujeito, no homem como integrante do mundo;
 - a contradição é capaz de explicar os processos naturais ou sociais. A contradição é produto das relações entre homem e natureza na sociedade. O conteúdo concreto dessas relações é o trabalho;
 - a contradição fundamental, no trato crítico da sociedade, é aquela presente entre as forças de produção novas e as relações de produção envelhecidas. Em dado momento a contradição é entre as classes e isso é o gerador da luta de classes.
- ❖ Conceito de homem: O homem é um ser de necessidades que para satisfazê-las se dedica à produção de bens materiais e essa produção de bens materiais se dá pela sua ação na natureza por meio do trabalho.
- ❖ Das suas relações com a natureza por meio dos instrumentos de produção os sujeitos geram as forças de produção. Pela relação dos homens entre si, na divisão do trabalho, são geradas as relações de produção. O modo de produção consiste, então, na junção entre as forças de produção e as relações de produção.
- ❖ A história humana deve ser vista como a história das relações entre

homens e natureza e dos homens entre si. O elemento intermediário essencial tanto nas relações do homem com a natureza, quanto na relação entre si é o trabalho.

- ❖ As Relações entre forças de produção, relações de produção e modos de produção estão ligadas ao mundo material com elementos como o trabalho humano, o trabalho animal a serviço dos sujeitos, a natureza e os instrumentos de produção. Ou seja, toda capacidade humana de produzir.
- ❖ As Relações de Produção estão ligadas às questões sociais e podem ser entendidas como os modos específicos de organização do trabalho e da propriedade, devido a divisão do trabalho.
- ❖ Os modos de produção são compreendidos como as formas específicas de organização do trabalho e da propriedade decorrentes da divisão do trabalho.
- ❖ As relações de propriedade acontecem com os polos proprietários-não-proprietários, burguesia-proletariado, classe dominante-classe dominada que também são os polos-chave das relações de dominação.
- ❖ A explicação das estruturas jurídicas, políticas, da consciência, está na base econômica e material da sociedade, nas formas como os homens se organizam para produzir.
- ❖ A vida social e política decorre da forma como acontece a produção da vida material.
- ❖ A existência material determina a consciência humana e não o contrário.
- ❖ Quando a base econômica é significativamente modificada, a superestrutura nela alicerçada também se modifica e vice-versa.
- ❖ O homem é um ser de necessidades que para a satisfação delas produz bens materiais que tem dois tipos de valor: valor de uso, que é a utilidade que determinado bem tem para quem o produziu e o valor de troca, que é quando o bem produzido não têm valor de uso para quem produziu e é disponibilizado para ser trocado, ser transformando em mercadoria.
- ❖ Mercadoria, valor de uso e valor de troca: as coisas tem um valor de

troca, mas tem embutido, também, um valor de uso.

- ❖ No modelo capitalista, força de trabalho torna-se uma mercadoria e deste modo a força de trabalho não pertence mais ao trabalhador como era o caso dos camponeses e artesãos. Isso se dá devido a um processo de expulsão dos camponeses do campo e a destituição dos artesãos de suas ferramentas.
- ❖ Há um círculo vicioso no capitalismo em que o assalariado vende a sua força de trabalho para poder se manter e o capitalista compra esta força de trabalho no intuito de acumular capital. Isso é Mais Valia.
- ❖ Mais Valia Absoluta; Mais Valia Relativa.
- ❖ É preciso ter consciência dos processos de fetichismo presentes na sociedade. A sacralização ou culto a objetos inanimados ou animados feitos pelo homem ou pela natureza baseia o conceito de fetiche. O principal fetichismo ligado ao comportamento social está ligado à mercadoria e ao dinheiro.
- ❖ O fetichismo da mercadoria acontece quando as coisas parecem ter vida própria. As coisas-mercadorias vistas como sujeitos sociais e os homens-mercadorias vistos como coisas. Neste sentido, as relações de trabalho acabam sendo realizadas como relações materiais entre pessoas e como relações sociais entre objetos... Homens viram coisas e coisas viram pessoas.
- ❖ O modelo capitalista faz parecer que a produção, distribuição, acumulação, comercialização, consumo, trabalho são atividades que funcionam sozinhas em si mesmas de modo independente dos sujeitos que as realizam. O homem fica subsumido nestes processos existindo, também, como coisa.
- ❖ Por que não percebemos a reificação? Por que o trabalhador não se revolta contra o roubo da sua condição humana e a exploração do seu trabalho? Por que essa realidade perversa parece tão natural, compreensível, aceitável? Por que as contradições e os antagonismos ficam tão escondidos? De onde vem esse obscurecimento? As respostas estão na compreensão da Alienação e da Ideologia.

- ❖ Alienação Econômica consiste na expropriação dos meios de produção da vida material dos trabalhadores e dos saberes necessários à fabricação de um produto: a expropriação de sua condição de artesão. Com a redução da complexidade da atividade laboral à tarefas simplificadas, fragmentadas e repetitivas na linha de produção da fábrica o trabalhador só aprende que deve trabalhar para receber salário. Desse modo, o trabalhador passou a entender o trabalho como algo exterior a si, pertencente aos outros e isso gera uma falsa consciência do mundo. Daí adquire uma consciência falsa do mundo: ideologia.
- ❖ Ideologia: em grande medida os homens são obrigados a se comportarem segundo um sistema ordenado de ideias, concepções, normas, protocolos que são estruturados pelas leis jurídicas. Esse comportar-se acontece de um modo artificialmente naturalizado e o sujeito fica treinado a entender esse comportamento como fruto de sua própria vontade.
- ❖ A ideologia que predomina em determinada época é a ideologia da classe dominante dessa mesma época.
- ❖ No modo de desenvolvimento capitalista, o trabalhador pensa ser justo sua separação daquilo que ele cria, tendo como compensação o recebimento de salário.
- ❖ O salário não remunera todo o esforço laboral, uma parte do trabalho é apropriada pelo patrão para se transformar em lucro.
- ❖ Isso não é percebido pelo trabalhador por causa da ideologia que faz com que a visão de mundo concebida pela classe dominante seja assumida pela classe trabalhadora como se sua fosse.

Os conceitos permeadores são sínteses de categorias vinculadas ao Materialismo Histórico e Dialético extraídas de textos de Cabrera (2009), Sell (2009), Prado Júnior (1973), Quintanero (1994) e Triviños (2008).

As práticas educativas vividas em CTI eram as mais diversas possíveis e dentre elas, de modo articulado com os conteúdos mais formais, desenvolvemos experiências com o uso de computador e Internet para lidar com Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

3.1.5. Experiências com AVA Moodle

Dentre as várias atividades realizadas no escopo de CTI, na LEdoC-UnB, utilizando o ciberespaço, propusemos a utilização de um Ambiente Virtual de Aprendizagem. Esta proposta tinha triplo objetivo: que os alunos conhecessem novas formas de comunicação pedagógica pautadas pelo uso da Internet; perscrutar novas possibilidades de comunicação pedagógica que pudessem colaborar nos processos de Alternância; construir um espaço online para o registro e disponibilização de tudo o que fosse possível dos processos de construção de conhecimentos realizados na presencialidade do Tempo Escola de modo tal que em qualquer tempo e local (com acesso a Internet), educandos e educadores pudessem ter acesso aos conteúdos, agindo sobre eles, dialogando entre si.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) escolhido foi o *Modular Object-Oriented Dynamic Learning* (Moodle), por algumas razões: os educadores de CTI estavam habituados a lidar com este AVA e a própria Universidade de Brasília já o utiliza há algum tempo. Deste modo, se as experiências de inserção do Moodle na comunicação pedagógica na relação entre Tempo Comunidade e Tempo Escola tivessem sido completamente exitosas já haveria um espaço institucionalizado para a efetivação desta nova forma de lidar com a relação entre professores, alunos e o conhecimento.

As experiências com Moodle foram realizadas de duas formas: na primeira todo o conteúdo de alguns períodos de nossas aulas eram também inseridos no AVA Moodle com o esforço de transportar para este ambiente todos os materiais disponíveis para leitura (apresentações de slides, vídeos, textos, fotos, etc.) e realizar diálogos online sobre os temas, tratados ao longo das semanas seguintes à aula presencial. Com isto, nossa ideia era ampliar o tempo de contato dos educandos com nossa área de conhecimento para além das 8 horas da carga horária preestabelecida no currículo inicial da LEdoC-UnB e mais que isso: podermos nos comunicar pedagogicamente com estes sujeitos para além da presencialidade da sala de aula tradicional. Esta experiência funcionou parcialmente com a participação dos estudantes no ambiente de modo mais ou menos frequente durante o Tempo Escola. Quando os educandos retornavam às suas comunidades de origem a interação rareava

quase à inexistência. Os argumentos de justificativa dos educandos para o afastamento da interatividade no Moodle eram os mais diversos, mas os principais eram não ter acesso a Internet em sua casa e nem na região, excesso de trabalho na agropecuária; perda de senha e login; distância entre sua residência e o computador mais próximo. Conforme podemos entender, os dados coletados na entrevista sobre as dificuldades de acesso a computadores com Internet se confirmam aqui, também. Ou seja, a distância física entre os sujeitos e os recursos computacionais aqui destacados, é fator de exclusão.

A segunda forma de experiência com Moodle consistiu em ampliar o espaço de aula presencial de uma determinada disciplina da LEdoC-UnB para o AVA Moodle. Essa ideia surgiu de nossos diálogos com alguns professores do Curso que eventualmente desejassem utilizar tecnologias de Educação a Distância (EaD) no sentido de ampliar o alcance de suas áreas de conhecimento para além da presencialidade restrita às cargas horárias predefinidas e para além do Tempo Escola buscando novas formas de relação e acompanhamento do/no Tempo Comunidade. Chamamos isso de Projeto Piloto de Educação Online na LEdoC-UnB. Geramos um protocolo de construção da área de conhecimento para a transposição para o Moodle onde: o professor da área de conhecimento nos disponibilizava os materiais didáticos utilizados na aula presencial (apresentações de slides, vídeos, textos, fotos, etc) e nós os inserimos no Moodle; criamos os fóruns de diálogos entre o docente e o educando; cadastramos todos os educandos no ambiente; fizemos a formação inicial dos educandos para uso do Moodle; fizemos uma formação rápida com o docente da área e a primeira aula era concomitantemente presencial e online. Em resumo, o ambiente era entregue estruturado ao educador da área restando-lhe dialogar com os educandos por meio dos recursos de fóruns, chats, mensagens privadas do Moodle.

Todavia, não funcionou. O docente, justificando como razões de não ter se integrado ao processo, a escassez de tempo para fazer os diálogos pedagógicos necessários ao andamento dos conteúdos propostos, abandonou a experiência. Por outro lado, sem isso, os educandos também não participaram dos diálogos pedagógicos por não terem um guia orientador (o educador da área) e pelos mesmos motivos alegados na primeira experiência relatada aqui.

A avaliação que fizemos foi de que o educador da área de conhecimento desejava uma estratégia de ação pedagógica que lhe poupasse tempo, que reduzisse sua carga de trabalho, que automatizasse os processos pedagógicos de seu campo de atuação. A utilização de recursos da informática na educação não tem a finalidade de reduzir trabalho, mas de ampliar possibilidades, enriquecer os processos, oferecer recursos multimídia como suporte pedagógico aos alunos, flexibilizar a relação tempo-espço.

De toda maneira, sempre utilizamos o Moodle em nossas aulas e os educandos sempre reconheceram o potencial desta ferramenta, pois conseguíamos tecer ricos diálogos educativos utilizando o Moodle como local virtual de nossa relação pedagógica. Em muitas aulas as atividades de pesquisa, interação, produção, realização e entrega de atividades foram feitas via Moodle. Ainda que tenhamos enfrentado muitas dificuldades, esta experiência nos permite afirmar que é possível avançar na inserção dos educandos da Educação do Campo em ambientes alternativos de produção do conhecimento amparados pelas redes digitais.

3.1.6. Duas pesquisas de Graduação vinculadas a CTI

O trabalho de aproximação dos educandos da LEdoC-UnB com os usos e possibilidades de computador e Internet realizado por meio de CTI terminou por desencadear vários processos e dentre eles suscitou em dois educandos da Turma II o desejo de realizar pesquisa de graduação sobre o tema Informática na Educação do Campo.

A primeira pesquisa (FERREIRA, 2013b) investigou como uma Casa Digital (Telecentro disponibilizado pela parceria do Ministério do Desenvolvimento Agrário com o Ministério das Comunicações a algumas comunidades rurais a partir de 2009) requalificava os processos educativos vivenciados na Escola Paulo Freire, no Assentamento Antônio Conselheiro em Mato Grosso, próxima ao local de residência do educando no sentido de fortalecer a resistência dos seus educandos aos processos de expulsão do campo.

O referencial teórico deste educando contemplou o estudo de processos de inclusão digital como aspecto importante da exclusão social, o conceito de Escola do Campo e a apresentação das quatro principais

dimensões da exclusão social que são economia, política, cognição e cultura. O estudo mostrou que o uso do computador e Internet, presentes na Casa Digital, contribuem para a permanência dos jovens estudantes do ensino médio no campo. A pesquisa afirma, ainda, que os jovens do campo são carentes de políticas públicas fortalecedoras de sua permanência em seu território de origem e a disponibilidade das Tecnologias de Informação e Comunicação se constituem importante instrumento neste processo. Além disso, a disponibilidade de equipamentos e conectividade permite aos estudantes investigados novas relações inerentes às questões econômicas, cognitivas, culturais e políticas, sem a necessidade de se afastarem de seus territórios.

A segunda pesquisa (SANTOS, 2013) se constituiu no esforço por realizar uma discussão acerca do uso do computador e Internet na educação, no contexto das Escolas do Campo do município de Planaltina-GO.

Em síntese, esta pesquisa buscou compreender como as Escolas do Campo investigadas se inserem no processo de avanço tecnológico e, se e como, acontecem as políticas públicas de inclusão digital nessas escolas. Outro objetivo era verificar se os educadores estavam sendo preparados no sentido de aproximar o computador e a Internet do de sua atuação pedagógica. Além disso, o educando envidou esforços para verificar a presença do *Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO)* na Educação do Campo no município em questão.

Santos (2013), finalmente, acabou mostrando outras facetas dos processos excludentes vividos pelos sujeitos do campo: existem escolas sem gestão própria e isso gera deficiências em todo o processo educativo pela falta de articuladores pedagógicos e institucionais; as políticas públicas de inclusão digital são ausentes ou deficientes nas escolas investigadas; falta política local de formação docente para uso do computador e Internet na educação; boa parte dos gestores desconhecem projetos e programas do Governo Federal que beneficiem as Escolas do Campo; precariedade de infraestrutura, de comunicação e de renovação nos materiais didático-pedagógicos; carência de capacitação de profissionais para realizar a manutenção nos raros computadores encontrados nas escolas visitadas.

A pesquisa defende que a formação continuada dos educadores para poderem articular o uso de computador e Internet com o processo de ensino-

aprendizagem é importante para a Educação do Campo e que a construção de uma educação para uso de Tecnologias de Informação e Comunicação que leve em consideração a realidade dos sujeitos é um grande desafio. O graduado em Educação do Campo segue afirmando a importância da implantação de políticas públicas para a inclusão digital nas Escolas do Campo.

4. Da prática à teoria

4.1. Cultura e Materialismo

O campo brasileiro e seus sujeitos, a Educação do Campo, a Escola do Campo, a formação de educadores neste contexto são espaços de cultura, pois cultura é experiência ordinária de todos os sujeitos, é também produto e processo de produção de um determinado modo de viver e que traz em si, também um modo de luta.

Assim, a reflexão sobre a cultura é uma prática no sentido de compreender e verificar como se organiza a vida em um dado momento da história. Para pensar a cultura é necessário investigar como se relacionam as condições materiais de produção e de apropriação dos elementos culturais (uma obra de arte, por exemplo) sem interpor qualquer condição que os coloque à parte da vida social, mesmo se o argumento para isso for a liberação humana (CEVASCO, 2001).

A cultura está imbricada à política e à economia, fazendo parte de uma totalidade contraditória, onde cabe rever certas simplificações referentes à base e superestrutura. Cabe rever, também, a ideia da cultura como simples espelho de uma base socioeconômica.

Cevasco (2001), baseada em Williams afirma que é necessário recusar uma postura não produtora dos sujeitos ligados ao marxismo em afirmações do tipo “isto ou aquilo é ou não é marxista”. Afinal, estes sujeitos não têm que ter preocupações com heresias já que não são membros de uma igreja.

A concepção de materialismo cultural consolida-se a partir do conceito gramsciano de hegemonia, brevemente descrito como processo de produção e reprodução de cultura e tem como objetivo definir a unidade do processo sócio-histórico da contemporaneidade e refletir sobre como o político e o econômico podem e devem ser aí pensados.

No sentido de escapar ao conceito de ideologia como aplicação mecânica de elementos externos aos produtos de significação da expressão artística ou, ainda, o hábito de definir previamente as características da base e tentar encontrá-las na superestrutura, foi cunhado por Raymond Williams o termo “estrutura de sentimento”. Este termo diz respeito a como as práticas

sociais e os hábitos mentais dos sujeitos se articulam com o modo como a produção e a organização social e econômica são feitas e como estes elementos estruturam essas práticas em termos de sentido na experiência de vida (CEVASCO, 2001).

Araújo (2004) afirma, citando Williams, que ,

cultura produz a realidade. Na condição de força produtiva ela constitui o mundo real quando, interagindo com ele, se vale de meios materiais, tais como: a língua, as tecnologias específicas de escrita, formas de escrever, sistemas eletrônicos e mecânicos de comunicação etc. O produto cultural é, em grande medida, um desdobramento das relações sociais que alteram a consciência prática que a produz (ARAUJO, 2004, p. 5).

O entendimento de cultura, então, se dará pela descrição dessas relações e, por conseguinte, os esquemas, instituições, mecanismos e forças produzidas nas práticas de sua elaboração. Essa descrição se dá pelo detalhamento multilateral do produto cultural, no sentido de identificar relações. Os dados internos do produto cultural deverão ser capazes de mostrar as relações do produtor e do produto cultural com as forças sociais, suas instituições e tradições. As características internas de um produto cultural devem ser pensadas em sua relação com as condições sociais de possibilidade de produção (ARAUJO, 2004).

São os conflitos sociais, as interações, as interrelações, os fomentadores das características internas do produto cultural e são eles que são importantes, pois dão à análise do produto cultural uma real dimensão crítica (ARAUJO, 2004, p. 5).

A cultura, também é um sistema de significações que, além de organizar as relações sociais dos sujeitos que realizam a produção, cria instituições e ainda orienta o processo de agrupamento interno dos sujeitos produtores. Assim, analisar cultura requer que tal estudo seja feito colocando em correlação a totalidade das interações e como a cultura é um modo geral de vida, para entendê-la, se faz necessária a descrição das relações entre as práticas de significação que são articuladoras e organizadoras da vida em sociedade.

A interpretação do estudo sobre cultura deverá, diante disso, dar conta das instituições que conformam o sistema de significações nas quais a cultura especificamente em estudo se faz realizar, pois, a vida social acontece

decorrente de um sistema organizado, no qual é impossível a separação, o desmembramento/isolamento do produto cultural (ARAUJO, 2004).

Não há oposição entre cultura e sociedade e sim uma profunda interconexão onde não é possível analisar uma sem a outra, sequer conceber uma sociedade sem admitir a existência da cultura que é o que define o modo de vida de seus sujeitos. No caso da educação, o esforço deve ser no sentido de promoção do letramento cultural que, em síntese, é a abertura da possibilidade de que todos possam construir estruturas de pensamento para interpretar e usar socialmente signos e modos de organização cultural.

Numa época de expansão dos meios de comunicação que, evidentemente, modificam a cultura é preciso

pensar modos de usar os avanços tecnológicos para inverter o fluxo normal da produção cultural: um número pequeno de produtores controlando e impingindo sua versão de cultura, hoje em dia mais comumente a de lixo cultural, a uma massa de consumidores [explorando] (...) as possibilidades de aumento do número de produtores abertas por novas tecnologias. (...) para efetivamente alcançar essa extensão, teríamos de escolher um "tipo diferente de organização econômica e, conseqüentemente, um outro tipo de organização social", que nos levasse a riqueza da cultura comum (CEVASCO, 2008, p. 110).

Portanto, é necessário fomentar movimentos de contraposição às visões idealistas da cultura que a pensam como domínio apartado da vida concreta. Do ponto de vista material um avanço seria passar a enxergar a cultura, como mais do que uma mera consequência da superestrutura. Interessante é pensar cultura como elemento essencial na organização social, como área estratégica nos processos dos enfrentamentos necessários à mudança dessa organização.

Williams (2011; 2005) propõe uma concepção de hegemonia pautada por uma complexidade dinâmica que pode ser entendida como um conjunto de significados e valores vividos como prática da/na realidade, permeada por tensões, transformações e acomodações no embate entre a cultura dominante e o que ele chama de formas residuais e emergentes.

Ele afirma que no modelo de desenvolvimento capitalista a superestrutura tem como objetivo regular e ratificar uma base construída sobre

a exploração. Williams (2011; 2005), afirma, ainda que, de um modo geral as abordagens sobre uma teoria da cultura marxista principiam seu labor considerando a existência de uma base determinante e da superestrutura determinada. A questão da base determinante e da estrutura determinada tem sido considerada como a “chave” dos estudos culturais de cunho marxista.

Em grande medida, esse autor pensa que essa forma de lidar com o problema de base e superestrutura é um tanto simplificado ao ponto de empobrecer significativamente um entendimento mais amplo de relações importantes entre a produção da vida concreta e as estruturas políticas, jurídicas, institucionais.

ao falarmos da “base” estamos falando de um processo e não de um estado. E não podemos atribuir a esse processo certas propriedades fixas para transposição subsequente aos processos variáveis da superestrutura (WILLIAMS, 2005, p. 214).

O que tem que ser reavaliado nessa discussão é a “determinação” como o estabelecimento de limites e o exercício de pressões, ao invés de vê-la como a fixação de um conteúdo previsto, preestabelecido e controlado.

De outro lado, a “superestrutura” tem que ser pensada em relação a um determinado escopo de práticas culturais, ao invés de ser tomada como um conteúdo de reflexo, reprodução ou como fruto de uma relação específica de dependência com a base. A reavaliação de “base” proposta por Williams (2011; 2005) passa por entendê-la,

não como uma abstração econômica ou tecnológica fixa, mas como as atividades específicas de homens em relações sociais e econômicas reais, que contêm contradições e variações fundamentais, e por isso estão sempre em estado de processo dinâmico (WILLIAMS, 2005, p. 214).

Posicionar o homem e sua autoprodução enquanto sujeito de necessidades e sujeito histórico no centro da discussão sobre base, superestrutura e determinação é fundamental para avançar no entendimento da complexidade das relações entre esses fatores tão significativos no processo de compreensão da organização social.

A coisa mais importante que um trabalhador produz é a si mesmo, no sentido de alguém fazer um determinado tipo de trabalho ou, numa ênfase histórica mais ampla, os homens produzindo a si mesmos, a si e à sua história (WILLIAMS, 2015, p. 215).

Neste sentido, por exemplo, são engendrados os caminhos pedagógicos na LEdoC-UnB, nas quais, busca-se criar condições para que os educandos façam a construção de si mesmos como sujeitos críticos e reflexivos pela luta por garantia do direito ao acesso à informação e aos meios de produção da informação.

Entendendo haver dificuldades no que Williams (2011) chama de proposição vulgar de base e superestrutura, uma proposição foi colocada como alternativa dando ênfase a uma totalidade social. Dentro disso o conjunto total das práticas sociais se oporia à noção estática de uma base determinante e uma superestrutura determinada. Todavia, a noção de totalidade só pode ser utilizada corretamente se combinada com o conceito de hegemonia produzido em bases marxistas.

Hegemonia supõe a existência de algo verdadeiramente total, que não é meramente secundário ou superestrutural, como na aceção fraca de ideologia, mas que é vivido numa tal profundidade e satura a sociedade de tal maneira que, como Gramsci coloca, constitui a substância e o limite do senso comum para muitas pessoas sob sua influência e corresponde à realidade da experiência social muito mais claramente do que quaisquer noções derivadas da fórmula de base e superestrutura (WILLIAMS, 2011, pp. 51-52).

Pensar hegemonia requer uma compreensão de ideologia e o conceito de ideologia é bastante complexo. Seria muito mais fácil transformar a sociedade se:

a ideologia fosse meramente um conjunto imposto e abstrato de noções, se nossas ideias, suposições e hábitos políticos e culturais fossem tão-somente o resultado de manipulação específica, de uma espécie de treinamento público que pudesse ser simplesmente eliminado ou reprimido, então seria muito mais fácil do que jamais foi ou é, na prática, modificar ou transformar a sociedade (WILLIAMS, 2005, p. 216).

A hegemonia não é algo unívoco e tem propriedades bastante específicas: suas estruturas internas são extremamente complexas e exigem serem renovadas, reconstruídas e apoiadas todo o tempo; devem ser continuamente desafiadas e, em determinadas especificidades, modificadas.

A forma de estruturação teórica utilizada por Williams (2005) se baseia na premissa de que, em qualquer sociedade e em qualquer tempo histórico, existe um sistema central de práticas, significados e valores, que podem ser vistos como dominantes e efetivos. É neste sentido que,

a hegemonia não pode ser entendida no plano da mera opinião ou manipulação. Trata-se de todo um conjunto de práticas e expectativas; o investimento de nossas energias, a nossa compreensão corriqueira da natureza do homem e do seu mundo. Falo de um conjunto de significados e valores que, do modo como são experimentados enquanto práticas, parecem confirmando-se mutuamente (WILLIAMS, 2011, p. 53).

É um conjunto de significados e valores que, vividos como práticas, parecem se confirmar uns aos outros, constituindo assim o que a maioria das pessoas na sociedade considera ser o sentido da realidade, uma realidade absoluta porque vivida, e é muito difícil, para a maioria das pessoas, ir além dessa realidade em muitos setores de suas vidas (WILLIAMS, 2005, p. 217).

Williams (2011; 2005), Cevalco (2001; 2008) e Araújo (2004) concordam que escola e educação são as principais responsáveis pela reprodução e transferência da cultura efetiva e dominante, e podem ser consideradas fontes de formação para cultura e economia fazendo isso de modo concomitante, associado, interligado.

Só é possível entender uma cultura dominante ativa se for compreendido o processo social do qual ela é dependente, como acontece o processo de sua incorporação.

Além disso, em um plano filosófico, no plano teórico verdadeiro e no plano da história das várias práticas, há um processo que chamo de “tradição seletiva”: o que, nos termos de uma cultura dominante efetiva, é sempre assumido como “a tradição”, “o passado significativo”. Mas sempre o ponto chave é a seleção - a forma pela qual, a partir de toda uma área possível do passado e do presente, certos significados e práticas são escolhidos e enfatizados, enquanto outros significados e práticas são negligenciados e excluídos. De modo ainda mais importante, alguns desses significados e práticas são reinterpretados, diluídos ou colocados em formas que dão suporte ou, ao menos, não contradizem os outros elementos dentro da cultura dominante eficaz. Os processos de educação; os processos de uma formação social muito mais ampla no seio de instituições como a família; as definições práticas e a organização do trabalho; a tradição seletiva em um plano intelectual e teórico: todas essas forças estão envolvidas no contínuo fazer e refazer de uma cultura dominante eficaz cuja realidade, como algo vivido e construído em nossa vida, delas depende (WILLIAMS, 2011, p. 54).

Williams afirma a existência de práticas sociais pretensamente afastadas das práticas dominantes e as define como práticas residuais ou emergentes que podem ser alternativas ou de oposição. De um modo geral a prática alternativa se refere ao posicionamento de alguém que encontra um

modo de vida diferente dos demais e não deseja ser perturbado e a prática de oposição acontece quando um sujeito encontra uma forma de viver diferente e deseja mudar a sociedade desde sua experiência. Geralmente, são essas práticas as encontradas por indivíduos ou pequenos grupos como soluções à crise social. Em grande medida, tais soluções individuais ou de pequenos grupos se inserem em movimentos políticos revolucionários.

Mas, na realidade, a linha entre alternativo e de oposição é geralmente muito tênue. Um significado ou prática pode ser tolerado como um desvio, e ainda assim ser visto somente como mais um modo de vida diferenciado. Mas, na medida em que a área necessária à dominância efetiva se amplia, os mesmos significados e práticas podem ser vistos pela cultura dominante não somente como algo que a despreza ou é indiferente a ela, mas como uma ameaça (WILLIAMS, 2005, p 219).

Uma fonte central para uma nova prática é a formação e a tomada de consciência de uma nova classe. Todavia, é necessário que se reconheça outras formas de origem também importantes para a prática cultural. Para conhecê-las é preciso admitir que nenhum modo de produção, ou seja, nenhuma sociedade ou organização social, e, conseqüentemente nenhuma cultura dominante, consome toda a amplitude da prática, da energia e da intenção humanas. Essa amplitude referida é mais que uma descrição da “natureza humana” original, ela se refere ao extraordinário campo de variações, instalados na prática e na imaginação inerente aos seres humanos.

As dificuldades das práticas realizadas fora ou em discordância ao modo dominante dependem muito do interesse que a classe dominante tenha na área em que tais práticas estejam ocorrendo. Se houver interesse do modo dominante nestas novas práticas duas coisas podem ocorrer: incorporação ou extirpação vigorosa.

Para Williams (2011), existem áreas de prática e significado cuja definição ou deformação impedem seu pronto reconhecimento pela cultura dominante. Assim, no sistema capitalista, por exemplo, algo que não gera lucro ou não tem poder de circulação deverá ser ignorado por um tempo, desde que permaneça alternativo. Todavia, a partir do momento em que explicita oposição, passa a sofrer abordagens e ataques.

À medida que descobrimos a natureza de uma prática determinada, e a natureza da relação entre um projeto individual e uma modalidade coletiva, vemos que estamos

analisando, como duas formas do mesmo processo, tanto sua composição ativa quanto as condições dessa composição, e em ambas as direções trata-se de um complexo de relações extensivas e ativas. Isso significa, é claro, que não temos nenhum procedimento preestabelecido, como quando pensamos em termos do caráter fixo de um objeto. Temos os princípios das relações entre práticas, no interior de uma organização de intenções a serem descobertas, e temos a hipótese disponível do dominante, residual e emergente. Mas o que ativamente buscamos é a verdadeira prática que foi reificada em uma noção de objeto, e as condições verdadeiras da prática – sejam elas convenções literárias ou relações sociais – que foram reificadas na categoria de componente ou simples panos-de-fundo (WILLIAMS, 2005, p. 224).

Numa visão mais conservadora da relação entre base e superestrutura, as atividades culturais são reduzidas a satélites, que têm o papel de refletir e transmitir por meio de uma ou várias mediações, algo que lhes foi remetido por uma instância ativa e básica. Isso impede o avanço de uma visão de cultura como constitutiva do processo social, onde reside um modo de produção de significados e valores para o funcionamento da sociedade.

A interpenetração das atividades econômicas, da base, e cultural, da superestrutura, em atividades como o rádio, a televisão, o cinema, a publicidade e a editoração, aliada ao caráter das instituições e agências pelas quais operam, está no centro da produção econômica do capitalismo tardio (CEVASCO, 2008, p. 114).

Para Williams, é necessário complementar o legado de Marx no que diz respeito à relação entre base e superestrutura, pois a arte, por exemplo, está, de fato, sujeita a determinações econômicas, afinal, as relações interpessoais se determinam pelo estágio de desenvolvimento das forças materiais produtivas e os significados e valores da classe dominante tendem a ser encarnados pelas artes. As práticas culturais, de modo geral, além de refletir essa situação determinante, também produzem significados e valores ativamente circulantes na vida social, moldando seus rumos. “Nesse aspecto, são forças produtivas que operam, como, por exemplo, as da indústria, segundo as pressões e os limites exercidos pelo modo de produção dominante” (CEVASCO, 2008, p. 114).

Para Williams, é importante falar em forças produtivas em relação à cultura porque isso ajuda a ver que a cultura opera ativamente nas sociedades e está longe de ser um domínio

separado, uma espécie de instância autônoma de valores humanos - como quer a tradição idealista -, ou uma instância que paira sobre a vida material em uma superestrutura que reflete a base, esta sim o domínio da produção como querem certas vertentes do materialismo ortodoxo (CEVASCO, 2008, p. 115).

Pensar a cultura como força produtiva insere-a no mundo concreto como uma consciência tão prática quanto é a linguagem por meio da qual é veiculada. Cultura e economia estão interligadas na atualidade e a leitura de Williams (2011) sobre a produção cultural é bastante acurada já que está baseada em meios materiais de produção e reprodução, como uma criação coletiva vinculada às tecnologias da escrita e dos modos de escrever, incluindo aí, os novos artefatos eletrônicos de comunicação. De modo geral, o materialismo cultural caminha no sentido de definir a unidade qualitativa dos diversos processos sociais e históricos da contemporaneidade, apontando como as dimensões política e econômica podem e devem ser entendidas nesse processo.

Descrever esse amálgama como uma relação de dependência ou de segunda ordem entre a produção cultural e a econômica é, certamente, falsear o que se constata na análise das práticas culturais em um mundo em que se tornou impossível - observando, por exemplo, o uso dos novos meios de comunicação, em especial a televisão e o cinema, e as mudanças formais da propaganda da imprensa - separar as questões ditas culturais das políticas e econômicas (CEVASCO, 2008, p. 114).

A descrição de cultura enquanto processo pode chegar a nublar o fato, fundamental na noção marxista de cultura, da determinação (CEVASCO, 2004; 2008), mesmo com aquele entendimento preferido por Williams no sentido de que seja um processo de exercer pressões e impor limites. Essa determinação é também construída historicamente e se constitui como expressão da intenção de uma classe dominante em uma determinada época. Vale lembrar a importância da noção de hegemonia proposta por Gramsci para que se possa produzir uma descrição mais acurada dos processos de produção e reprodução da cultura. É a partir dessa descrição que se torna possível enxergar como a determinação acontece em uma sociedade de classes pela combinação da totalidade de práticas sociais.

Há tempos ficou evidenciado o fato de que a cultura é parte dos processos de dominação e controle. Com o avanço das tecnologias da informação e comunicação isso passa a ficar mais claro ainda.

A descrição de hegemonia para Williams (2011) equivale à de cultura, ou seja, hegemonia não é somente "o nível mais articulado, mais elevado da ideologia", tampouco suas formas de dominação são aquelas mais comuns como a manipulação ou a doutrinação.

Assim, hegemonia diz respeito ao conjunto de práticas e expectativas, relacionadas a toda a nossa vida que sejam nossos sentidos, o encaminhamento de nossas energias, nossa visão de mundo como construtora de nossa subjetividade. Hegemonia e cultura se entrelaçam em significados, sendo uma forma de viver valores que ao serem experimentados como práticas, tendem a se confirmar mutuamente. A hegemonia, torna-se, assim, aquilo que dá sentido à realidade para a maior parte dos sujeitos em uma sociedade. Tem sentido de realidade absoluta porque é cotidianamente vivida e enxergar os traços perversos da hegemonia é muito difícil, visto que parece naturalizada nos mais diversos campos da vida. A hegemonia, desse modo, é a "cultura" prática vivida da dominação e da subordinação por parte de algumas classes (CEVASCO, 2008).

Como visto, a questão central da teoria de Williams está posta na interligação entre cultura e vida social. O esforço desse autor é no sentido de ampliar o modo marxista de tratar essa ligação na afirmação simples da existência de uma base material que determina e de uma superestrutura que é determinada.

De fato, escola e educação são eficientes instrumentos para a reprodução e transferência da cultura hegemônica e veremos, no capítulo seguinte, que a tecnologia é, também, uma forma de estruturação para a dominação. Pensando que a formação escolar é feita, geralmente, como percurso para ligar os sujeitos ao mundo do emprego pela apropriação de formas de pensar e fazer coisas (mais um conceito de tecnologia) temos aí uma ligação forte entre o fortalecimento da cultura de aceitação da dominação (pela escola e educação) e os instrumentos (métodos e equipamentos) tecnológicos tão embebidos da função de acumulação. É uma associação que, da forma como está, no contexto da sociedade capitalista, é cruel e perversa.

É importante ressaltar que estamos falando de escola e educação sob a perspectiva tradicional. Isso muda radicalmente quando formos tratar essas instituições do ponto de vista da Educação do Campo e da Escola do Campo, como veremos posteriormente.

4.2. Tecnologia e acumulação

Oliveira e Cardoso (2012), discutindo a apropriação tecnológica, trazem dados que afirmam que quase 80 milhões de brasileiros têm algum tipo de acesso à Internet em 2012. Neste sentido, discutir a relação entre tecnologia e sociedade, sempre contribui para o entendimento dos movimentos da contemporaneidade. Obviamente a discussão sobre “tecnologia” é muito mais que a discussão sobre acesso à Internet. Trouxemos estes dados nessa introdução por se tratarem de elementos muito próximos à centralidade de nosso objeto de estudo amplo: uso de computador e Internet na Educação do Campo.

A compreensão das formas e dos modos de existência da tecnologia, requer o entendimento de seu conteúdo e sua função como elementos do processo de acumulação capitalista. Para isso, vamos analisar a tecnologia como relação social e como mercadoria.

No sentido de tentar dizer o que é a "técnica", Benakouche (1984) inverte a ordem metodológica mais usual onde o ponto de partida, como variável explicativa, ou seja, a noção de técnica, se tornará o ponto de chegada, isto é, a variável a explicar. Desse modo, é possível explicar o conteúdo e as formas mais comuns da abordagem deste assunto como técnica, avanço técnico, inovação, invenção, tecnologia, ciência, etc.

Este autor afirma que,

Uma análise científica desse problema enfrenta, porém, obstáculos conceituais que se situam não no ato do conhecimento, mas na relação do sujeito ao objeto. Estes obstáculos surgem com bastante peso num campo do conhecimento em que reina, precisamente, uma "anarquia semântica", produto de uma utilização confusa das categorias referidas. De fato, usa-se indistintamente uma noção por outra; ou, ainda, designa-se uma realidade com um termo, elevando-o no estatuto de conceito ao apresentá-lo como uma explicação do real. Assim, a escolha de um mesmo termo para designar realidades diferentes gera uma confusão desalentadora (BENALOUCHE, 1984, p. 38).

Com a intenção de elucidar os meandros da tecnologia seguiremos dois passos: O primeiro será definir as formas assumidas pela tecnologia e o segundo entender o modo de produção da tecnologia.

Benakouche (1984, p. 38) defende que situar as formas e os modos assumidos pela tecnologia, requer, antes de mais nada, que se compreenda seu conteúdo e função no processo de acumulação e isso pressupõe uma análise da tecnologia como relação social e como mercadoria.

No âmbito do sistema capitalista, a relação social de produção é constituída por relações econômicas, como formas de exploração da força de trabalho, e relações político-ideológicas, como modos de dominação social. Vale ressaltar que estes dois aspectos são separáveis apenas para permitir um trato teórico. Afinal, não existe separação possível entre sociedade e economia.

Para entender essa realidade é preciso distinguir as relações político-ideológicas das relações econômicas. Vale lembrar que isso não equivale a uma separação real em dois polos (um exclusivamente determinante e outro exclusivamente determinado) entre base e superestrutura, já que sabemos que isso não é possível, pela imprescindível relação bidirecional de transformações entre estes aspectos da sociedade (WILLIAMS, 2011).

A divisão social do trabalho é fonte de alienações importantes e o avanço das tecnologias contribuem para o incremento desta divisão. A divisão social do trabalho debilita o sujeito, desqualificando-o pela fragmentação de sua atividade laboral. Isto faz com que o trabalhador não compreenda todo o seu processo de trabalho e com isso aceite mais ou menos passivamente que o capital se aproprie dele. Neste processo reside a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.

No esquema da indústria, por exemplo, surgiu a concentração de trabalhadores na lógica da linha de montagem, onde os operários não se apropriavam de todo o processo de produção, mas apenas de uma parte dele. O sucesso da “fábrica”, o motivo de adoção deste modelo, é tirar dos sujeitos o controle do processo de produção e isso passar à mão do patrão.

Com isso, o capitalista subtrai do trabalhador sua capacidade de se organizar, de se pensar como coletivo, já que no fim das contas mesmo que todos trabalhem para gerar um único produto, eles acabam se vendo em categorias distintas separadas em função de que parte do produto cada um faz ou de que etapa da produção cada um participa. Nesse sentido, segundo Benakouche (1984), o capitalista tenta fazer com que se estabeleça uma

cultura que afirme que somente ele (o patrão), é capaz de combinar e orientar os operários à produção e enriquecer às suas custas. E faz isto incapacitando os trabalhadores a refletir sobre o processo inteiro da produção e sobre modos de organizar as relações de trabalho. O passo anterior do capitalismo, referente a introdução de máquinas poderosas na fábrica, foi assegurar a separação das tarefas de cada trabalhador e assim erguer sua condição de detentor do controle da produção.

Assegurou-se, desse modo, na organização da produção, a dominação do capital sobre o trabalho. E a finalidade disso é o lucro, ou seja, o processo de dominação obedece a uma razão econômica contida no desejo de obter lucro, e isto é a essência do capitalismo. Neste sentido, a tecnologia, mais que produzir relações sociais, é produzida pela relação capital-trabalho. Essa dissociação entre o operário e o produto de seu trabalho aumenta bastante com a inserção dos métodos taylorianos de organização da produção (BENAKOUCHE, 1984).

Desse modo pode-se afirmar que tanto as, “origens como os objetivos da tecnologia se inscrevem na lógica de valorização do capital” (BENAKOUCHE, 1984, p. 40), e é por isso que a máquina não existe como algo a serviço da humanidade em sua totalidade, mas como um instrumento daqueles a quem os processos de acumulação construídos ao longo da história possibilitou a posse das máquinas – e dos homens e seu trabalho. “A máquina é modelada pelo objetivo que a engendrou: aquele da acumulação e, portanto, da reprodução das relações capitalistas de produção, ou seja, da divisão social do trabalho.” (BENAKOUCHE, 1984, p. 40).

O uso de computador, por exemplo, nas fábricas, nos escritórios, não representa, “no modo de produção capitalista”, o passo gigante que ele poderia representar para o desmantelamento e abolição da divisão técnica do trabalho. Para Benakouche, o capitalismo flui na “contracorrente da tendência tecnológica” e reproduz, “a velha divisão do trabalho, sob uma forma nova e mais perniciosa para o fator trabalho” (BENAKOUCHE, 1984, p. 40).

A organização do processo de trabalho é suporte para a acumulação, que hoje é pautada na produção de massa, mesmo que tal organização apareça sob formas burocráticas ou como um sistema de sobrecarga ao operário. Vale lembrar, como sustentáculos da produção em massa, elementos

como novas normas de produção e de produtividade do trabalho que geraram novas normas de consumo da força de trabalho na produção. Duas observações importantes: o trabalho, atualmente, responde em primeiro plano às exigências econômicas e num plano secundário à questões políticas; a tecnologia trabalha para o lucro, ou seja, técnica e ciência são instrumentos para a valorização do capital.

No seio do capitalismo, estas reverberações negativas da tecnologia integram, sem estranhamento, esse modelo de desenvolvimento e sem isso o capitalismo seria outra coisa que não ele próprio. Assim, as inovações como a criação de novas mercadorias, tecnologias, etc. são decorrência da ação das ciências que desse modo podem ser vistas como força produtiva direta neste sistema: as ciências como forma de dominação.

A Ciência mostra-se, assim, como sendo uma ciência para a (e da) produção (...) tendo em vista o lucro. Por extensão, a Ciência é uma ciência para o lucro. É por isso que a maioria das pesquisas feitas para a indústria (seja na Universidade ou em centros de pesquisa públicos ou privados) visam à melhoria da rentabilidade do capital. Tais pesquisas exigem uma grande massa financeira que até então apenas o Estado foi capaz de assegurar e, portanto, a Ciência tem-se industrializado e desenvolvido através e dentro do Estado. Daí, a política adotada em matéria de ciência e tecnologia inscreve-se direta e indubitavelmente na natureza de classe do Estado, que lhe imprime um conteúdo e uma marca determinados (BENAKOUCHE, 1984, p. 41).

Assim, a Ciência é uma prática social marcada pela sociedade em que ela é produzida e traz em si todos os traços e contradições dessa sociedade, na sua organização e em suas finalidades.

Tecnologia prediz produção de mais-valia. A tecnologia é social e em grande medida, é utilizada para a racionalização do trabalho, padronização de processos, organização de produção. Benakouche (1984) afirma que desde a instalação do capitalismo a ciência visa ao lucro e, conseqüentemente, à dominação social. Afinal não há linha que separe lucro e exploração humana. Um exemplo disso, relacionado, em linha direta, com um dos objetos de nosso trabalho (processos educativos em uma universidade pública) é a constatação de que há muitas iniciativas científicas nos setores financiados predominantemente pelo Estado, que constituem suporte e estímulo à pesquisa para áreas civis que visam lucro. Lucro este que não retorna ao Estado. É

apropriado pelo capitalista e transformado em recurso para fortalecimento da dominação.

Benakouche (1984) afirma que a tecnologia como sustentáculo da rentabilidade do capital realiza, concomitantemente, mesmo que de modo contraditório o aumento da produção em série, tornando a vida mais fácil para um conjunto de pessoas (aquelas que têm acesso aos bens de consumo); eleva progressivamente a acumulação do capital, mas degrada sua principal fonte de recursos que é a natureza; amplia a capacidade do homem de utilizar a natureza em seu favor, mas hipertrofia sua capacidade de trabalho e cada inovação surgida traz um progresso na mecanização que eleva a produtividade com conseqüente elevação “das cadências do trabalho”.

Isso significa que a tecnologia engendrada pela sociedade capitalista vale aquilo que vale esta sociedade. Entretanto, certos analistas aventuram-se a dizer que a técnica é boa em si, sendo apenas mal utilizada (ou utilizada para o mal) no quadro dessa sociedade. Assim, a técnica é percebida como um meio e, portanto, seria neutra quanto aos seus fins. Daí, não se poderia ser contra o processo tecnológico. O que se deveria fazer seria apenas inverter a ordem de prioridades: em lugar de se empregar a técnica para se conseguir o lucro e satisfazer as necessidades de uma minoria, dever-se-ia colocá-la a serviço da maioria. Como num passe de mágica, o problema estaria resolvido. No entanto, isso não acontece, sendo "viciado" este tipo de raciocínio; na verdade, não se pode separar os fins dos meios, pois nos meios está embutido o fim. Digamos, para resumir, que a técnica foi produzida exatamente para produzir o que ela produz. Assim, separar esta técnica desta sociedade é impossível⁷ (BENAKOUCHE, 1984, p. 42).

Benakouche (1984) segue afirmando que a técnica não é um conjunto de possibilidades/artefatos onde se pode escolher o que se deseja e recusar o restante: ele entende que as ciências, são dependentes das questões surgidas “dentro e através das relações sociais” e refletem a história objetiva do que diz respeito aos processos de caracterização, da organização e das relações de trabalho.

Para Benakouche (1984) a tecnologia não é uma mercadoria. É um serviço.

⁷ Nossas Considerações, ao final deste trabalho, trazem a articulação dos dados de pesquisa com sua análise onde explicamos, em que medida, o percurso dos sujeitos diversos vinculados a CTI confirmam estas afirmações de Benakouche (1984, p. 42).

dizer que a técnica é uma mercadoria é admitir que ela pode ser adquirida no mercado. Isso quer dizer que, uma vez completamente paga, passa-se a ser seu proprietário e mestre. Ora, tal não ocorre porque à técnica (ou equipamentos) está incorporado o trabalho daqueles que a põem em marcha, principalmente o trabalho coletivo. Assim, a técnica não é autônoma a este trabalho, e, portanto, a compra de uma mercadoria não equivale à compra da técnica (BENAKOUCHE, 1984, p. 44).

Para colaborar na compreensão sobre a discussão da tecnologia como mercadoria (que ela não é), Benakouche (1984) traz o seguinte exemplo de uma fictícia compra de uma indústria montada por um país "necessitado" de um país "avançado".

Uma vez estando esta compra totalmente concluída, não se pode dizer que, por isso, a indústria está adquirida, pois, no caso, possui-se a indústria (no sentido jurídico), mas não sua tecnologia. A esse nível das coisas, certamente não há transferência tecnológica do país avançado ao necessitado. Por outro lado, se se adquire também o modo de emprego (isto é, a manutenção, a regulação, o funcionamento, o controle, etc.) dos equipamentos comprados — quer estes sirvam para produzir bens finais ou bens de capital —, não resta dúvida de que aqueles que os manejam adquirem experiência do processo de produção. Uma vez assimilado o modo de emprego dos equipamentos, passa-se para a fase de inovação-imitação (ou seja, passa-se a fabricar os mesmos tipos de equipamentos), após o que torna-se possível criar novas tecnologias. Assim, de aprendizes, aqueles operadores tornam-se mestres. Isso significa que não existe e nem poderia existir outro caminho para se sair do "subdesenvolvimento técnico", dentro do sistema capitalista (BENAKOUCHE, 1984, p. 44).

Desse modo, tecnologia não é mesmo uma mercadoria e sim um serviço. No caso do exemplo, o País receptor vai apenas adaptar as técnicas compradas de fora: adaptação das técnicas às regras do capitalismo neste País receptor. O problema central dos países receptores é se adaptar ao modo do "ambiente capitalista internacional". Neste sentido, Benakouche (1984) afirma que a venda de tecnologia entre nações não é o mesmo que a venda de uma mercadoria ou de capitais. Isso se explica pelo fato de que as técnicas fornecem conjuntos interligados que sofrem um "efeito de arrastamento" interno, ou seja, as técnicas precisam de tempo para serem aprendidas (sua operação) e mais: precisam de invenções complementares. Além disso, as técnicas são úteis se puderem ser inseridas no meio cultural, econômico e social dos países que as utilizam. Desse modo, a transferência é sempre uma adaptação.

enquanto a solução buscada para os problemas tecnológicos se situar no interior do sistema capitalista — e não num outro, quando a questão muda completamente de figura - , só resta aceitar todas as técnicas que permitam elevar o "ratio" capital/trabalho e/ou o "ratio" capital/produto, de onde quer que elas venham (BENAKOUCHE, 1984, p. 45).

Benakouche (1984) diz que os críticos que pensam diferente dessa afirmação se equivocam ao pensar o alvo de suas proposições (tratam países desenvolvidos e países não desenvolvidos nas mesmas bases) e são conduzidos a tirar conclusões errôneas. Tais críticos pensam da seguinte forma:

O crescimento é transmitido pelas nações avançadas às nações atrasadas, que passarão sucessivamente por cada uma das fases que atravessam as nações hoje avançadas: países recentemente devedores, países devedores evoluídos, países recentemente credores, países credores evoluídos. Assim sendo, todos os países não se tornariam, necessariamente, igualmente ricos, mas a economia de mercado daria a cada um suas melhores chances de desenvolvimento, na condição de reinar o livre-comércio dos produtos e o livre-comércio dos capitais [e também o das técnicas] (BENAKOUCHE, 1984, p. 45).

Essa é uma visão equivocada da relação entre países desenvolvidos e países subdesenvolvidos, onde se acredita os países pobres também terão vantagens decorrentes da busca de vantagens pelos países ricos. Por que essa representação dura? Porque faz parte de uma coerência ideológica interessante ao capitalismo que quer se globalizar.

Assim, aceitar a ideia da tecnologia como mercadoria significa a adesão à ideologia pregada pelas grandes empresas. Essas ideologias têm a finalidade de fazer acreditar que a presença das empresas de países ricos em países pobres não é ruim e trazem o progresso técnico para regiões carentes. Um equívoco, isso. As técnicas, nas firmas multinacionais ou nacionais, visam ao lucro.

No capitalismo, o lucro é uma lei-estrutura e não um roubo. Assim, enquanto a solução procurada se situar no interior deste sistema, não se pode fazer mais do que reconhecer seus efeitos colaterais, sem deixar de lutar para minimizá-los. Ou então o que é pior: admitir que as soluções para os dramáticos problemas deste mundo não são técnicas (BENAKOUCHE, 1984, p. 46).

Neste sentido, o uso da tecnologia para incrementar o lucro requer aumento constante da produtividade global “que, por sua vez, é função da taxa de progresso técnico e dos métodos de organização da produção e do

trabalho” (BENAKOUCHE, 1984, p. 46). A invenção é a condição básica para o progresso técnico cuja materialidade realizar-se-á (da invenção) no campo econômico. É a invenção que possibilita a manifestação do progresso técnico. Benakouche afirma que para compreender melhor essa relação, é preciso pensar nas determinações do modo de produção da tecnologia. Entender a relação invenção/ inovação, permite ver o processo de metamorfose iniciado com a invenção que terá como resultado o progresso técnico, por meio do entendimento do que seja inovação.

O termo inovação é uma referência a uma novidade tecnológica com a finalidade de ampliar a acumulação com o sentido de repartição. O termo invenção vincula-se à tríade Ciência/Tecnologia/Economia respeitando os desígnios do campo econômico num plano primário e relegando a segundo plano a evolução da Ciência e da pesquisa em tecnologia. (BENAKOUCHE, 1984).

A introdução da inovação no processo de produção, permite ao empresário capitalista, a obtenção de baixos custos relativos de modo a ter um superlucro. Sob este raciocínio, a inovação passa a ser o centro do sistema onde sobrevive à concorrência intercapitalista aquele que a adota. A inovação é aí, a geradora de mudanças tecnológicas na produção de mercadorias, com potencial para abrir novos campos de mercado e realizar mudanças na organização do processo de trabalho.

Benakouche (1984) diz que a inovação é diferente da invenção e esta está ligada ao progresso científico e técnico. A principal ligação existente entre a inovação e a invenção é o empresário, visto como o sujeito que faz a triagem das boas invenções e que põe a invenção para atuar no mundo econômico. E esta última ação é a inovação. “O empresário é o elo-limite entre dois domínios distintos: o econômico e o não-econômico (a Ciência e a experiência)”. O domínio da Ciência e da Tecnologia vem antes do domínio da Economia.

Para entender a determinância econômica no âmbito da compreensão dos modos de produção da tecnologia é necessário compreender o processo de produção de um conhecimento científico conforme destaca Benakouche (1984, p. 49). Para este autor a produção do conhecimento científico passa por quatro etapas: 1) a detecção de um problema a ser solucionado; 2) “a

preparação preliminar à pesquisa”; 3) o ato do conhecimento ou a solução do problema; 4) a revisão crítica.

Observando essas etapas é possível ver que, desde o início, o aspecto econômico já se faz presente porque qualquer problema na esfera econômica é um problema econômico. Obviamente, a pesquisa de novas formas de fabricação e/ou de geração de novos produtos é regida pela razão econômica central que é a busca do lucro.

Essa questão pode ser ainda encarada de um outro ângulo, ou seja, o da definição da noção de sistema científico e técnico. Este sistema, composto de duas estruturas, o *technec* e a *epistémé*, põe em operação cada um dos procedimentos e conhecimentos, formando duas séries distintas, mas não indiferentes. O *technec* refere-se à apropriação social da natureza, ao fazer; e a *epistémé*, às informações e ao saber. Assim, a *epistémé* não precede o *technec*; nem a ciência, a técnica; nem a invenção, a inovação; nem o conhecimento, a ação. Segue-se daí que a oposição entre a invenção e a inovação (...) é simplesmente arbitrária, (...) porque não existe e não poderia existir separação entre o estatuto teórico do trabalho científico e seu estatuto social (BENAKOUCHE, 1984, p. 49-50).

Com base no que foi apresentado até aqui, neste capítulo, pode-se afirmar que a forma como criatividade técnica e científica é constituída é regulamentada pela lógica de valorização do capital. Ou seja, a inovação e a invenção devem ser pensadas como inerentes ao processo de acumulação e vale lembrar que a inovação é expressão do conteúdo concreto do progresso técnico.

Dessa forma cabe elencar as três maneiras como a inovação se manifesta: inovação de procedimentos; inovação de produtos e inovação de organização.

As características de cada manifestação da inovação são definidas pelo seu papel no processo de acumulação:

A inovação dos métodos de organização da produção diz respeito aos serviços da empresa (administração nacional dos estoques, cadências do trabalho, métodos de ergonomia, "marketing", etc.) e permite elevar a produtividade do trabalho e acelerar a rotação do capital, ou seja, possibilita uma maior acumulação;

A inovação dos procedimentos de fabricação tem por objetivo a melhoria dos meios de trabalho e/ou a qualificação do trabalho. Nesse caso, tem-se sete procedimentos, representados cada um pela utilização de; a) novas matérias-primas ou novos produtos de base, como, por exemplo, o aço inoxidável, a

fórmica, o "nylon", etc.; b) novos componentes, elementos ou subsistemas, como, por exemplo, o transistor, o pneu radial, etc.; c) novos produtos finais fundados sobre um ou vários princípios simples, como, por exemplo, a lente de contato, a caneta esferográfica, etc; d) novos sistemas complexos, como, por exemplo, o almoxarifado gerido por computador, a nave espacial, etc.; e) novos sistemas de acondicionamento que facilitam a utilização do produto e seu transporte, como, por exemplo, o café solúvel, a pintura em bomba aerosol, etc; f) novos materiais para realizar o mesmo produto ou um sucedâneo, como, por exemplo, o papel de reciclagem, a eletricidade geotérmica, etc.; g) novos procedimentos com novos equipamentos, como, por exemplo, o aço a oxigênio, a colagem substituindo a solda em aeronáutica, etc. (...).

A inovação de produtos tem por objetivo satisfazer uma necessidade (existente ou criada) para permitir uma realização rápida do capital. Esse tipo de inovação exige um certo progresso técnico, porque a fabricação de um novo produto supõe, necessariamente, um novo procedimento que, por sua vez, exige um progresso técnico. Por outro lado, as inovações comerciais, consideradas como "pseudo-inovações", dizem respeito, principalmente, a uma nova apresentação de um produto (ex.: venda de relógios em um supermercado); a uma nova aplicação de um produto já conhecido (ex.: utilização de máquina de lavar em escala industrial para lavar tripas de animais); e a um novo modo de venda (ex.: concepção de uma utilização original das relações públicas) (BENAKOUCHE, 1984, p. 49-50).

A inovação não é tudo aquilo que varia sempre e não pode ser associada à toda mudança. A inovação é, de fato, "processo cujo resultado é uma criação de valor, satisfazendo ao mesmo tempo uma utilidade social" que se apresenta sob forma de produtos novos, procedimentos diferenciados ou novas formas de organização. A inovação, então, tanto é fruto de uma invenção quanto de uma nova concepção, ou seja, de uma nova forma de organização.

Todavia, a inovação de procedimentos ou de novos produtos traz sempre em seu bojo novos modos de organizar a produção. Isso se dá porque a tecnologia dos produtos, ou seja, os conhecimentos utilizados para criar tais produtos é indissociável das tecnologias referentes aos conhecimentos necessários à produção dos produtos e de sua organização.

Para Benakouche (1984, p. 52), entender a tecnologia requer a compreensão de que "a técnica diz respeito à apropriação social da natureza, ao fazer" e desse modo não pode ser vista como um "estoque de técnicas". Ainda: a técnica pensada numa abordagem econômica, é a variável cujo papel

é ampliar o "ratio" capital/trabalho ou o "ratio" capital/produto, a partir de novos métodos de produção e de trabalho” ou com ajuda de outros elementos como trabalho qualificado, ambiente favorável, etc.

Dentro disso, a Ciência define-se como o saber-formal e a tecnologia é a materialização desse saber como *know-how*. Todavia, estando a invenção situada no campo da Ciência, é certo que sua “dissolução” na realidade econômica passa pela tecnologia (que a introduz no processo de produção), com os resultados alcançados traduzindo um desenvolvimento técnico (ou progresso técnico)” (BENAKOUCHE, 1984, p. 52).

A tecnologia, como forma de acumulação, modifica o processo de trabalho e o território em que é inserida-utilizada.

a tecnologia, ao agir em vista do (...) engendra efeitos colaterais, dos quais alguns são "internos" (caso principalmente da submissão real do fator trabalho) e outros "externos" (efeitos desequilibradores do meio ambiente) à própria estrutura "técnica" da organização de produção (BENAKOUCHE, 1984, p. 52).

Dentre os efeitos colaterais internos da tecnologia podemos citar que ela colabora para o adensamento da divisão do trabalho, principalmente pelos usos da informática e pela automatização de processos, causando uma despersonalização do trabalhador. Ocorre aí uma qualificação desqualificante onde o automatismo desqualifica o trabalho porque ao mesmo tempo em que facilita a redução de custos, separa mais o trabalhador do controle sobre processo de produção.

Desse forma, vai se constituindo a ideia de que a tecnologia é mais que apenas uma exigência econômica isolada em si: constitui, também, luta por poder. Ademais, para Benakouche (1984, p. 53), “o processo de qualificação-desqualificação da força de trabalho não se dá apenas por razão de economia, mas porque a qualificação, por definição, é um poder que o operário (especializado) exerce sobre o movimento da produção”, e isso pode se constituir uma ameaça ao poder dos detentores dos meios de produção.

Respeitando as devidas proporções a tecnologia consegue resolver aquilo para o que foi programada. Em grande medida, ela resolve os problemas propostos pelos padrões e faz bem feito. Pode-se afirmar, logo, que essa mesma tecnologia será capaz de colaborar para resolver outros desafios, se estes lhe forem colocados, principalmente se tais desafios forem de interesse

do campo do trabalho. Enquanto novas questões e problemas não lhe forem colocados, a tecnologia vai se desenvolvendo no sentido de colaborar com as ordens expressas que a tem dirigido até o momento.

Isto posto, a assimilação da tecnologia à dominação (...) é insustentável. Primeiro, porque a noção (e não o conceito) de dominação é ampla, ambígua e a-histórica; ela é ampla e ambígua porque envolve todas as formas de relações subjetivas e objetivas das individualidades; ela é a-histórica porque se refere a épocas tão diferentes quanto a Idade da Pedra, o período tribal e o do capitalismo. Assim, sua utilização enquanto noção é desprovida de todo poder explicativo (no sentido epistemológico do termo). Por todas essas razões, a posição antitecnologista é também insustentável (BENAKOUCHE, 1984, p. 53).

O próprio Benakouche (1984, p. 53) propõe a realização de uma tipologia das tecnologias cujo caráter geral seja baseado em sua ação destrutiva do equilíbrio ambiental. O autor afirma que não se pode distinguir

as tecnologias "nocivas" por definição (caso principalmente de certas indústrias de armamentos e de algumas indústrias de produção nuclear) e outras que são inócuas (caso de todas indústrias de bens de consumo que maximizam o "ratio" capital/produto ou o "ratio" capital/trabalho). Estas últimas são uma necessidade imperativa para todo desenvolvimento econômico, sem o qual a proletarianização dos bens duráveis e não duráveis é praticamente impossível.

Detendo-nos ao que interessa ao recorte desta pesquisa elencaremos apenas os eixos dos efeitos colaterais externos da tecnologia enfatizando o que Benakouche (1984, p. 54) chama de efeitos colaterais externos não recicláveis que são: "o esgotamento dos recursos não renováveis, a poluição desequilibradora (tomando como exemplo, para ambos, o caso do petróleo) e a produção de tecnologia nociva (considerando o caso da indústria de armamentos)". Para o detalhamento destes efeitos colaterais, vide Benakouche (1984).

À guisa de posicionamento sobre a tecnologia, é possível dizer que não se deve dar um peso desmesurado a ela, e, principalmente lhe outorgar um poder que se situe acima dos conflitos sociais. Ou seja, não se pode pensar a tecnologia sob a perspectiva de uma sociedade enxergada como um "simples reflexo de ordem mecânica" do sistema, pois, nesse sentido, estaríamos considerando a tecnologia "como variável independente das leis do capital". E,

na verdade, A a tecnologia é, de fato, uma variável do processo de acumulação (BENAKOUCHE, 1984).

Assim, seria incorreto dizer que é inútil lutar contra o capitalismo imaginando que a máquina “faz o mundo” e não o modelo na qual a máquina se insere é quem produz esse mundo. Pensando (equivocadamente) desse modo estaríamos colocando a técnica acima do social. Isso seria acreditar que não são as necessidades externas os elementos determinantes da técnica, e sim as necessidades internas onde a técnica se tornaria algo que se basta a si mesma, com leis particulares e determinações próprias. Ora, assim pensando, a tecnologia seria percebida de um prisma a-histórico, onde, independentemente do homem ela seguiria seu curso. Seria a condenação do homem a participar cada vez menos da criação técnica.

Aceitar essas correntes é aceitar concepções

tingidas de fatalismo e impregnadas pelo determinismo, são apenas o resultado de um raciocínio viciado, para o qual, em última análise, a técnica é criticável em si. Examinar o problema nessa dimensão é desprezar totalmente o progresso técnico em um grande número de setores (medicina, telecomunicações, transporte, etc) (BENAKOUCHE, 1984, p. 58).

Vale lembrar que há técnicas que são, por definição, nocivas e que devem ser rejeitadas. Há, também técnicas que podem ser, de fato, úteis. Essa compreensão é, claro, do uso da técnica como instrumento, onde é possível ressituar o uso para o quadro de uma outra lógica oposta à lógica do capitalismo. Recordamo-nos, então, de que o capitalismo, tem, em sua gênese, uma responsabilidade histórica com o desenvolvimento das ciências, das técnicas e de produtos com as mais perversas intenções subliminares.

Para Benakouche (1984, p. 59), desse modo, “a questão muda radicalmente seu lugar e sua base, tornando então evidente que foi a ordem histórica do capital que presidiu o movimento da tecnologia na produção dos efeitos colaterais”, ou seja, “o desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia está ligado ao desenvolvimento de uma classe determinada, cuja ideologia e o desejo de poder dão ao fenômeno tecnológico as formas que ele assume”.

A burguesia não foi colocada no poder pela Revolução Industrial. Pelo contrário: a apropriação do poder pela burguesia que lhe permitiu criar a Revolução Industrial elaborada nos moldes de seus interesses em enriquecer.

E, é dentro dessa forma de organização de poder, ainda, que se inscreve até hoje as políticas científicas e técnicas onde a máxima é "pesquisar, produzir, pesquisar para produzir". Em linhas gerais, pesquisa interessante - na perspectiva deste modelo perverso chamado capitalismo - é pesquisa que gere lucratividade, principalmente se realizada em detrimento de outras que visem o bem-estar social da maioria dos sujeitos.

A tecnologia como meio de acumulação no contexto da hegemonia, rigorosamente entretida com o conceito de cultura, engendra uma estrutura fortemente articulada de suporte à permanência e incremento contínuo do conjunto de elementos que fortalecem a forma de organização social de classes com dominantes e dominados.

Como apontamos anteriormente, mesmo entendendo que a escola e a educação fortalecem tais práticas se instituídas no sentido da sociedade capitalista, há alternativas possíveis. Diante disso, trazemos à discussão a Educação do Campo e a Escola do Campo como um posicionamento que colabore para que possamos repensar, como outro projeto de campo e de nação, a superação dos problemas presentes neste contexto. Ou seja, só faz sentido discutir as tecnologias na Educação do Campo no sentido de superação do modo de desenvolvimento capitalista e é isso que a Educação do Campo propõe.

4.3. Educação do Campo

É do protagonismo dos trabalhadores do campo organizados que emerge a Educação do Campo, entendida como construto social legítimo da classe trabalhadora do campo brasileiro. Seu objetivo e seus sujeitos se entrelaçam inexoravelmente às dimensões do trabalho, da cultura, dos saberes, das lutas sociais dos camponeses, de uma concepção de campo e projeto de campo distinta da hegemônica, de um pensar a agricultura sob outras formas, de um projeto de nação diferenciado do modelo vigente, de filosofia de educação e formação humana específicas (CALDART, 2012).

A Educação do Campo é um conceito em construção cuja essencialidade é permeada pelo não distanciamento da realidade que a produziu e produz a cada dia. Considerada uma categoria de análise do que diz respeito aos contextos de práticas e políticas inerentes ao campo e seus sujeitos, é, também construto (sempre em processo) de análise e compreensão da realidade emergente ou a vir, cujos esboços se permitirem ver na vida concreta dos sujeitos do campo. A Educação do Campo como conceito e como movimento social é, hoje, base histórica, política e teórica com força significativa de presença na forma e conteúdo da elaboração de projetos para as políticas de educação para os trabalhadores do campo (CALDART, 2012).

Os eventos e movimentos organizados para a discussão de políticas para novas perspectivas de educação para o campo brasileiro geraram o batismo da Educação do Campo tendo como um dos seus principais elementos constitutivos ser um contraponto de forma e conteúdo à Educação Rural. Caldart (2012) afirma que a Educação do Campo trata, se refere, à educação cujos sujeitos são delineados pelo conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, assentados e acampados da reforma agrária, camponeses, quilombolas, extrativistas, pescadores artesanais, os ribeirinhos, indígenas, assalariados rurais, caiçaras, povos da floresta, caboclos e demais cuja produção das condições materiais de existência se realizem a partir do trabalho no meio rural. Essa descrição dos sujeitos vinculados à Educação do Campo consta, também, no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

As questões postas pelos movimentos sociais, à sociedade brasileira, no âmbito da instauração da Educação do Campo, são inerentes ao direito coletivo à educação, escola no e do campo e tocam o seguinte: se existe um processo de universalização da Educação Básica, por que os camponeses não são incluídos em sua forma específica de necessidades e formas de organização social? (CALDART, 2012). Se for a universalização sem respeito às especificidades de produção, será parcial no que diz respeito ao acesso e restrita no sentido de coerência cultural. Caldart defende que

a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o Estado deve ser pressionado para formular políticas que a garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas princípio abstrato (p. 262).

É importante, então, manter acesa a chama “de vínculo da Educação do Campo com o polo do trabalho” (CALDART, 2012. p. 262) e isso significa uma postura de entrar no embate de projetos de campo e de sociedade com claro sentido de atender aos anseios da agricultura camponesa. As práticas de Educação do Campo têm se movido pelas contradições sociais, de modo mais ou menos conflituoso, no que tange “as relações imbricadas entre campo, educação e políticas públicas” (p. 262).

Os rumos político-pedagógicos de práticas e iniciativas bem como a disputa no espaço público pelo crescimento do movimento da Educação do Campo oscilou entre avanços e recuos desde seus primeiros passos em função dos momentos dos movimentos sociais em cada tempo histórico. Mas o desafio do embate contra o neoliberalismo na educação e agricultura não perdeu seu viço, seu sentido, ser caráter prioritário.

Energias e estratégias foram renovadas com a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) em 2010, cujos principais focos de luta se situavam para retomar a atuação articulada de diferentes movimentos sociais, sindicais e outras instituições, trazendo, agora, uma participação mais robusta de universidades e institutos federais de educação. Caldart (2012) relata que o documento de criação do FONEC se posiciona fortemente contra o encerramento das atividades de escolas do campo e pela defesa da construção de novas escolas. O Fórum assume, assim, o compromisso de se contrapor ao agronegócio e combater a criminalização dos movimentos sociais.

As tensões sobre configurar a Educação do Campo na agenda da ordem ou da contraordem aumentam na proporção em que as contradições sociais envolvidas na sua origem e no seu destino se explicitam com maior força na realidade brasileira. Lutar por políticas públicas parece ser agenda da “ordem”, mas, em uma sociedade de classes como a nossa, quando são políticas pressionadas pelo polo do trabalho, acabam confrontando a lógica de mercado, que precisa ser hegemônica em todas as esferas da vida social para garantir o livre desenvolvimento do capital. O Estado não pode negar o princípio (republicano) da universalização do direito à educação, mas, na prática, não consegue operar a sua realização sem que se disputem, por exemplo, os fundos públicos canalizados para a reprodução do capital, o que, no caso do campo, significa, hoje especialmente, fundos para o avanço do agronegócio, inclusive em suas práticas de Educação Corporativa (CALDART, 2012. p. 262).

Caldart (2012) analisa que estamos diante da geração de demandas de novas formas de preparação de mão de obra para a modernização e ampliação das estratégias capitalistas de produção em agricultura. Todavia, isso não está vinculado à presença de um sistema público de educação no campo e reforça exclusões históricas, segmentações, segregações. No sentido de produção de outro projeto de campo e de sociedade os movimentos sociais se contrapõem a isso, forçando a instauração da Educação do Campo e perspectivas de formação e produção que vislumbrem a permanência e resistência do homem do campo no campo.

O que pode ser percebido é que construir um campo e a produção que aí acontece sob a lógica do capitalismo pode eliminar física e socialmente a presença do homem no campo. É sabido que os sujeitos do campo têm vínculos históricos, políticos, culturais profundos com seu território. A vida sob a lógica capitalista rouba-lhes a identidade, o futuro, sua história.

O sujeito coletivo que mais se identifica com a Educação do Campo é o camponês, por diversos fatores e há um fator fundamental: o camponês tem uma relação com a produção e com a natureza diferenciada, pautada por elementos culturais profundamente arraigados, que discrepa extensamente da essência capitalista de exploração do trabalho pelo capital. Em síntese, o camponês e sua especificidade de relação com a produção e a natureza constituem elemento fortíssimo da resistência ao modelo hegemônico.

As características do que vem se tornando a Educação do Campo, enquanto prática social e como processo histórico em construção, são

apontadas em 10 tópicos por Caldart (2012). A primeira característica diz respeito ao fato de que a Educação do Campo é luta social dos próprios sujeitos do campo pelo seu direito a uma educação que lhe atenda as necessidades e especificidades. Neste sentido a Educação do Campo está profundamente ligada com a Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1987).

Em segundo, apresenta a deliberada assunção da postura de pressão coletiva ligada às questões inerentes às exigências de políticas públicas para as especificidades almejadas e ainda encampa o embate entre diferentes lógicas de formulação e de implementação das questões educacionais nacionais. A Educação do Campo se dedica a isso, todavia, sem se distanciar da luta pelo acesso à educação, nos próprios territórios: educação adequada e construída segundo a situação singular de cada grupo social. Aí reside a materialidade que estrutura a consciência coletiva do direito à educação particularizada, bem como o entendimento dos motivos políticos, econômicos e culturais que produziram sua negação.

Como terceiro tópico afirma-se que a estruturação dos percursos da Educação do Campo busca articular a luta pela educação com luta pela terra e pelo território, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, ao alimento de qualidade e em quantidade suficiente. Isso conta o porquê de sua estruturação original ser tão indissociável dos movimentos dos trabalhadores camponeses. Em virtude dessas lógicas relacionais, a política de Educação do Campo irá sempre transcender a educação em si mesma e/ou a educação escolarizada, mesmo que permanecendo organizada em torno dela.

Quarta característica: a defesa desta luta específica dos sujeitos do campo e das práticas que aí se desencadeiam não é feita de modo particularista, pois isso quebraria o sentido de correlação entre os propósitos e necessidades específicas (dos sujeitos do campo e seu contexto) com a imprescindível necessidade de resolver as contradições sociais mais amplas que são responsáveis pela existência das contradições encontradas nas relações do campo. Ainda, o labor de pensar as contradições particulares localizadas no espectro das macro contradições contribuem para a melhor compreensão das questões locais.

Como quinta característica da Educação do Campo está o fato de que o trabalho com a diversidade humana e social como riqueza da diversidade é

parte de suas práticas e objetivos. Neste sentido, destacam-se destas riquezas sociais as formas de trabalho, “raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida” (CALDART, 2012, p. 264). Outrossim, a Educação do Campo,

Assume a tensão de reafirmar, no diverso que é patrimônio da humanidade que se almeja a unidade no confronto principal e na identidade de classe que objetiva superar, no campo e na cidade, as relações sociais capitalistas (CALDART, 2012, p. 264).

O entendimento de que Educação do Campo não surgiu como teoria educacional e que as primeiras questões que moveram seus sujeitos foram de ordem prática, nos levam ao seu sexto aspecto: seus desafios continuam sendo práticos e não se resolvem apenas no plano teórico, todavia, a construção de argumentos com enraizamento em todas as formas possíveis de avanço de processos da luta contra-hegemônica exige teoria. Exige mais e mais rigor de análise, também, da realidade concreta, da práxis. A perspectiva de concepção da Educação do Campo é da/para emancipação dos sujeitos indissociavelmente colada a um projeto histórico que é o da histórica luta humana por vida digna. Na certeza de que a classe trabalhadora do campo “tem futuro” é que mora a defesa da Educação do Campo pela satisfação das necessidades formativas destes sujeitos coletivos.

A Educação do Campo se interessa pelo pensamento crítico como exercício de construção de uma pedagogia para-por-dos seus sujeitos. Nisso está contida a sétima dimensão da Educação do Campo aqui colocada. É uma perspectiva de reflexão da pedagogia desde as necessidades e especificidades dos indivíduos e coletivos, todavia, sem se separar da totalidade. A totalidade contém a pedagogia. Pensar a pedagogia ajuda a pensar a totalidade, mas a totalidade será sempre maior que a pedagogia. Enfim, da totalidade não se prescinde em hipótese nenhuma.

A oitava característica é a especificação da escola como o objeto das reflexões pedagógicas da Educação do Campo porque representa, no âmbito da formação dos trabalhadores, um elemento mediador fundamental. A escola é isso, no que diz respeito à apropriação e produção do conhecimento necessário aos sujeitos do campo, mas também é objeto de reflexões por ser fator que contribui com o desenvolvimento de perversas relações sociais pela

sua ausência no campo e também pelos instrumentos de confrontação que a reflexão sobre ela começa a produzir.

A conjugação das lutas pelo acesso à educação pública de qualidade social com a luta contra o controle político e pedagógico do Estado como educador está contido na ideia de educação do Campo como prática dos movimentos sociais e compõe a nona característica aqui apresentada.

Fechando os dez principais elementos caracterizadores da Educação do Campo, é tempo de ressaltar a fundamental importância dos educadores como sujeitos da/para a reestruturação pedagógica e transformações essenciais da escola para o projeto de campo e de nação almejado. Neste sentido, fazem-se avançar as iniciativas, lutas e práticas do movimento da Educação do Campo na defesa pela qualificação do trabalho docente e de uma formação específica ligada aos princípios desta perspectiva de educação libertadora e emancipadora.

Caldart (2012) afirma que a Educação do Campo, pensada como referência de futuro à educação dos trabalhadores, tem o papel de trazer à tona a efetiva universalização do direito à educação, historicamente negado e com isso promover tensões necessárias ao desencadeamento do direcionamento de políticas e ações no sentido do atendimento das necessidades dos sujeitos camponeses, desde sempre aliados dos processos de decisão de sua própria história. Para além disso, o mover-se da Educação do Campo é um passo para a superação do modelo de desenvolvimento vigente que é contribuinte essencial do conjunto de opressões e exclusões da classe trabalhadora camponesa.

No tangente à práxis pedagógica, o futuro diferente que a Educação do Campo começa a construir tem como premissa essencial a recuperação do vínculo fundamental entre “formação humana e produção material da existência” a partir de novas intencionalidades educativas voltadas a novas relações sociais vinculadas a novas formas de produção, pautadas pelo trabalho associado livre, permeado por valores e compromissos políticos construídos em bases mais humanistas. Isso tudo a partir das lutas sociais no enfrentamento das contradições cravadas no modelo capitalista. Então, a contribuição original da Educação do Campo emerge de sua intenção de refletir sobre estes vínculos no contexto de uma realidade própria que diz respeito,

a relação com a produção na especificidade da agricultura camponesa, da agroecologia; o trabalho coletivo, na forma de cooperação agrícola, em áreas de Reforma Agrária, na luta pela desconcentração das terras e contra o valor absoluto da propriedade privada e a desigualdade social que lhe corresponde. Vida humana misturada com terra, com soberana produção de alimentos saudáveis, com relações de respeito à natureza, de não exploração entre gerações, entre homens e mulheres, entre etnias. Ciência, tecnologia, cultura, arte potencializadas como ferramentas de superação da alienação do trabalho e na perspectiva de um desenvolvimento humano omnilateral (CALDART, 2012, p. 265).

Ainda com Caldart (2012), as estratégias de luta dos camponeses pela escola, no contexto da Educação do Campo, vêm se construindo pela perspectiva da reconstrução dos próprios sujeitos que assim se transformam em sujeitos de lutas, banhados de humanidade, sociabilidade, coletividade, realidade, com coragem para encarar as contradições sociais, trazendo isso para dentro da transformação do processo pedagógico. Concepção esta, agora voltada para a vida concreta. É daí que se pode modificar a função da escola cujos objetivos serão pautados pela união e reunião dos sujeitos na sinergia pela persecução de seus objetivos coletivos.

O que não se pode perder de vista é a proposta originária da Educação do Campo: **“ser uma ação educativa contra-hegemônica, capaz de contribuir para uma transformação profunda na sociedade”** (MOLINA, 2011, p. 103). A Educação do Campo é um conceito em dinâmica transformação e se modifica a partir da sua entrada na agenda governamental. Isso acontece de modo especial nos municípios e estados com o protagonismo dos movimentos sociais nas ações das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

Pensar o futuro da Educação do Campo requer olhar atentamente as profundas mudanças do campo brasileiro pelo aprofundamento da lógica de acumulação capitalista neste território.

As históricas lutas dos sujeitos do campo pela garantia do acesso ao conhecimento é parte das “estratégias de resistência à expropriação provocada pelo capital” e a análise disso no escopo da Educação do Campo é condição indispensável para que os elementos essenciais deste movimento não se percam, se diluam, se fragilizem.

Molina (2011) traz importantes elementos para este debate colaborando no desenho dos desafios a serem enfrentados pelo momento atual da Educação do Campo. Neste sentido é preciso reafirmar:

a importância política, teórica, de compreender este fenômeno chamado de Educação do Campo em sua historicidade, o que implica em buscar apreender as contradições e tensões que estão na realidade que a produziu e que a move, e que ela ajuda a produzir e mover; que estão no “estado da coisa”, afinal, e não apenas nas ideias ou entre ideias sobre o que dela se diz (CALDART, 2008, p. 3 apud MOLINA, 2011, p. 104).

É preciso resistir à ruptura, o apartamento, a separação do campo, da Educação do Campo que se começa a engendrar, principalmente nas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação. Pois é essa indissociável relação que é alicerce de sua constituição, que a fez emergir: “as lutas e os conflitos no campo e a busca dos movimentos sociais e sindicais por outro projeto de campo e de sociedade” (MOLINA, 2011 p. 104).

Estas instâncias (Secretarias de Educação) tendem a remover a materialidade do conflito, tão necessária à costura política e histórica do conceito de Educação do Campo.

Para Molina (2011) a compreensão da Educação do Campo, com a perspectiva da renovação constante da historicidade dos conflitos, faz permanecer viva sua dimensão instituinte, ou seja, conflitos são condições relevantes para o desenvolvimento político dos sujeitos e coletivos, constituindo-se em ricas possibilidades de construção de superações; de visão da necessidade de mudanças; de vislumbre de transformações importantes.

Para não perder seu potencial contra-hegemônico, contribuindo com o desencadear de processos de mudanças, de fato, estruturais, é imprescindível a permanência do campo no centro dos processos formativos destes sujeitos e na elaboração de políticas públicas de Educação do Campo com eles - com todas as tensões; contradições e disputas de projeto que isto significa. É imprescindível garantir a sua materialidade de origem: se perder o vínculo com as lutas sociais do campo, que a produziram, não será mais Educação do Campo (MOLINA, 2011, p. 106).

Dentre os principais desafios para a Educação do Campo, evidenciamos a necessidade da permanência da centralidade dos Sujeitos Coletivos na construção das Políticas Públicas de Educação do Campo, pois,

Têm sido exatamente as ações protagonizadas por estes sujeitos coletivos que provocam e desencadeiam processos

que contribuem com a promoção de mudanças na realidade e nas próprias práticas educativas (MOLINA, 2011, p. 107).

A centralidade da participação dos Movimentos Sociais no movimento da Educação do Campo é que corrobora o fato de que esta não se trata de apenas um projeto de/para a educação, é mais que uma modalidade de ensino. A Educação do Campo, nesta perspectiva, é um processo de transformação social cujos horizontes ultrapassam os limites do campo. É uma ação para a sociedade brasileira pautada nas lutas dos sujeitos coletivos de direito que a pensaram, produziram e produzem.

No sentido de evitar a perda do conteúdo do conceito de Educação do Campo, é questão destaque enfrentar e reverter a “perda do protagonismo dos sujeitos coletivos na construção das políticas públicas de Educação do Campo” (MOLINA, 2011, p. 108). Afinal, no centro de sua intencionalidade, está a luta contra-hegemônica e esta só se faz pelos seus sujeitos coletivos organizados imbuídos do sentimento de pertencimento à causa.

Como ações engendráveis para o enfrentamento do desafio contra a perda do protagonismo dos sujeitos coletivos na Educação do Campo podemos destacar o fortalecimento das articulações, da aglutinação entre os diferentes movimentos e organizações parceiras, das universidades, de outros movimentos com o mesmo sentido de luta da Educação do Campo (MOLINA, 2011). A ampliação, o alargamento da consciência dos trabalhadores, figuram como os maiores feitos das lutas coletivas dos sujeitos do campo por seus direitos. Vale ressaltar a conquista do direito ao conhecimento e à educação escolar do-para-no campo.

O avanço da Educação do Campo, se não destituído de suas essências, constitui-se em um

Movimento de mão dupla, ou seja, a luta dos trabalhadores rurais para garantir seus direitos, e entre eles, o direito à educação, ao mesmo tempo em que vai formando os próprios trabalhadores e ampliando sua consciência de direitos, também vai fazendo avançar a visão e compreensão da sociedade sobre estes trabalhadores como sujeitos portadores de direitos (MOLINA, 2011, p. 111).

A luta pela emancipação e libertação contida nos ideais da Educação do Campo requer, também, mudanças estruturais profundas no aparato estatal e na sociedade de um modo geral. Despontando como um dos desafios da pauta de enfrentamentos indispensáveis está o “de não perder este horizonte

maior de transformação estrutural; de superação do modo de produção capitalista e da barbárie social que lhe é inerente, sem se deixar imobilizar” jamais (p. 114).

Dentro da compreensão do Estado “para muito além de um bloco monolítico” como mais que um “aparelho repressor da classe dominante”, fechado em si, sem espaço para ações divergentes e contradições é preciso vê-lo como território da disputa, da heterogeneidade, do conflito, da contradição. Assim sendo, disputar o Estado é possível e necessário (MOLINA, 2011). Pensar as formas de ocupar o Estado para buscar a implantação de políticas públicas de Educação do Campo é um desafio, também, pois,

Enquanto o campo, a Educação do Campo e seus sujeitos, não forem assumidos como questão nacional, como parte da agenda da política pública deste país, ficando apenas por conta dos movimentos sociais, não se conseguirá instituir políticas públicas para o campo que garantam efetivos direitos aos trabalhadores. Portanto, disputar estas fissuras e frações do Estado é trabalhar com a cultura, com o imaginário social e politizar esse debate (MOLINA, 2011, pp. 115-116).

O modelo de políticas generalistas não parece suficiente para resolver as exclusões históricas sofridas pelos sujeitos do campo, porque a restituição do efetivo acesso destes grupos sociais aos direitos universais de modo formal, pautado pela eliminação das desigualdades de oportunidades não se faz por uma política desvinculada das especificidades de território, cultura e produção destes coletivos. Ocupar os espaços do Estado serve, também, à luta por programas específicos para a realidade concreta de vida-educação dos camponeses.

o debate que se intenciona desencadear é o da incapacidade da universalidade abstrata garantir o efetivo acesso aos direitos aos sujeitos do campo, que deve nos fazer refletir sobre qual o caráter que devem ter as políticas públicas de Educação do Campo. A efetiva promoção do direito à educação, com reais garantias de acesso e permanência com sucesso e qualidade, em todos os níveis de ensino, para as populações do campo, requererá a adoção de políticas e programas que sejam capazes de traduzir, na prática da ação do Estado, os princípios da igualdade formal e igualdade material determinados na Constituição Federal Brasileira, de 1988 (MOLINA, 2011, p. 117).

Molina (2011, pp. 199-200) aponta que ocupar espaços no Estado é importante, mas é necessário certa vigilância para que os protagonistas desta estratégia de luta pela Educação do Campo não se deixem engolir pelas várias

“armadilhas da institucionalização”. A luta pela institucionalização foi no sentido de “criar as condições reais que materializassem o direito à educação para os sujeitos do campo” e ainda, de garantir as questões de forma e “conteúdo da oferta e execução destes direitos”. É um grande desafio avançar para a ocupação do Estado; redobrar esforços na instituição da Educação do Campo nas universidades; trabalhar para que prefeituras e governos estaduais instituíam políticas públicas de Educação do Campo com a ação direta dos sujeitos do campo nos processos de construção, implementação e avaliação disto.

Neste momento histórico, lutar por políticas públicas significa lutar pela não diminuição do espaço público: pelo acesso aos direitos; pela própria compreensão da Educação do Campo como um direito, e, portanto, pela obrigação do Estado em garanti-lo. (...) A promoção da emancipação, de fato, requererá mudanças estruturais profundas, no âmbito do Estado e da sociedade. (...) Embora lutemos pelas transformações estruturais, pela superação do modo capitalista de produção, não nos parece coerente abandonar a luta por espaços do Estado, ainda que saibamos bem ser um Estado hegemonicamente dominado pelos interesses do capital. (MOLINA, 2011, pp. 113-114).

Inserida neste debate sobre a relação com o Estado, está a luta pela garantia do direito à educação escolar. O desafio dessa inserção no Estado é muito maior que a simples conquista do direito à escola. A pauta central desta luta específica é para que se garanta que os sujeitos da Educação do Campo possam construir sua própria Escola do Campo vinculada às suas especificidades cognitivas, econômicas, culturais e políticas. Logo, não se trata da luta pelo direito à educação escolar pela simples disponibilidade de salas, mobiliário, currículo e professores no meio rural: É o labor pela garantia de uma construção própria da concepção de Escola do Campo, protagonizada pelos sujeitos do campo, como resposta às suas necessidades concretas, vinculadas ao seu modo de produção de vida.

4.4. Escola do Campo

“Estamos tão acostumados com a forma atual da escola que parece inconcebível a formação dos sujeitos fora dela”. Esta é uma afirmação de Luís Carlos de Freitas (2010) em sua análise sobre o papel da escola como espaço de engendramentos sociais profundos. A educação praticada fora dos moldes da escola tradicional “é sempre definida em contraposição à escola, como educação não escolar, ou seja, de segunda categoria, assistemática ou informal” (FREITAS, 2010, p. 155). No decurso temporal do capitalismo, a escola tem aprisionado o conteúdo estudado pelas ciências e se autointitulado a única instituição com condições de desenvolvê-lo junto aos estudantes no âmbito da sala de aula. Como parte das estratégias de manutenção do *status quo* das classes dominantes era necessária a existência “de uma instituição que monopolizasse e homogeneizasse a formação” dos sujeitos, colocando-os “em sintonia com a sociedade que a cerca – como consumidores e como força de trabalho, submetida à lógica do capital” (FREITAS, 2010, p. 155).

Freitas (2010) segue afirmando que escola e sala de aula são instituições humanas historicamente construídas e suas finalidades foram sendo produzidas como meio para facilitar o processo de acumulação de bens de uma classe enquanto a outra classe foi tendo subtraída essa possibilidade. Além de servir como ferramenta para excluir a classe trabalhadora do contato com o conhecimento sistematizado, esta escola serve para desenvolver sistemas de subordinação daqueles que por ali passam.

Se em determinado momento histórico garantir acesso a esta escola representava um avanço para as classes trabalhadoras, expropriadas do conhecimento, isso não elimina ou redireciona as funções sociais historicamente construídas para a escola atual. A maior prova disso é que mesmo conseguindo estar dentro desta escola, boa parte da classe trabalhadora continua sem aprender, relegada a trilhas de progressão cuja função é produzir a não aprendizagem. Tais trilhas podem ser vistas no interior das salas de aula, entre salas de aula e entre escolas. Guetos são criados em todos estes espaços, destinados a acomodar (e sonegar) o anseio da classe trabalhadora pelo conhecimento (FREITAS, 2010, p. 156).

Assim, enganados, os estudantes aguardam, nesta escola, o dia em que serão excluídos do processo, por ter se esgotado o prazo previsto para a formação (FREITAS, 2010). A escola tem papel relevante na sociedade,

todavia não deixa de ser instrutiva no sentido de fortalecimento das desigualdades de direito entre classes.

Freitas (2010) informa que os Movimentos Sociais, não tem se calado diante destas constatações a respeito do papel da escola e assim estão criando ações no âmbito das práticas e das teorias. Dentre estas ações está a reflexão sobre as possibilidades da atuação educativa realizada em ambientes que ainda não estejam engessados pela regulamentação estatal, mesmo que inseridas nas redes de ensino oficiais. A expectativa é de que nesses espaços, forjados pela ação dos Movimentos Sociais, possa-se exercitar projetos de formação para a classe trabalhadora que transcendam o entendimento de escolarização como processo de alienação.

A expectativa é de que os Movimentos Sociais ajam para o avanço de metodologias que aceitem, respeitem e atuem com/para os sujeitos das classes trabalhadoras, levando em conta suas especificidades econômicas, políticas, culturais, cognitivas, pois,

a vida não é a mesma em todo lugar. Não há como usar uma metodologia para padronizar e “empacotar” as contradições, as lutas e levá-las para “dentro da escola” com o objetivo de conscientizar o aluno fora da vida. Há uma pedagogia no meio (Shulgin, 1924) que é intransferível, intimamente ligada aos processos contraditórios em curso, em cada local de formação (FREITAS, 2010, p. 159)

Vendramini (2007) resgata a informação de que a educação rural começou a ocupar espaço na discussão da problemática educacional brasileira a partir da década de 1920. A autora afirma, ainda, que as experiências educacionais como construção de escolas, elaboração de programas e currículos especiais, campanhas nacionais, desde essa época, já eram pautadas pela lógica da educação como instrumento para a propulsão do desenvolvimento social.

Mesmo com a expansão quantitativa da escola rural, desde a década de 1920, a educação continuou precária, não conseguindo garantir escolaridade mínima fundamental ao homem do campo. É grande o número de professores rurais que não completaram seus estudos secundários. Os problemas de evasão e repetência são graves e os índices de analfabetismo elevados (VENDRAMINI, 2007, pp. 127-128).

No bojo das iniciativas de elaboração do conceito de Educação do Campo engendradas a partir das exigências dos Movimentos Sociais e

apoiadas por parte da sociedade civil e do Estado na década de 1990, houve uma mudança significativa do que se chamava educação rural, agora intitulada de Educação do Campo (VENDRAMINI, 2007).

O movimento histórico de construção da concepção de escola do campo faz parte do mesmo movimento de construção de um projeto de campo e de sociedade pelas forças sociais da classe trabalhadora, mobilizadas no momento atual na disputa contra-hegemônica. Assim, a concepção de Escola do Campo a ser tratada aqui se enraíza no processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital. O acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte desta luta (MOLINA e SÁ, 2012b, p. 327).

Desta elaboração coletiva decorrem novas construções acerca do que seja a Escola do Campo. Neste sentido, Fernandes (1999, p. 33) diz que

Uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. A sua localização é secundária, o que importa são suas proximidades política e espacial com a realidade camponesa (p. 33).

Esta Escola do Campo defendida por Fernandes (1999, p. 33) é aquela que compreende a necessidade de superação da “concepção unilateral da relação cidade campo”. O autor relata, ainda que “muitas prefeituras trazem as crianças para as cidades, num trajeto de horas de viagem, por estradas intransitáveis e as colocam em classes separadas das crianças da cidade, reforçando dessa forma a dicotomia presente no imaginário da sociedade”. Isso termina por gerar a ideia de superioridade qualitativa da escola urbana em comparação à Escola do Campo. Como consequência disso emerge a falsa ideia do determinismo geográfico como elemento “regulador da qualidade da educação”.

O que está em questão é um projeto de escola e não a sua localização. Uma Escola do Campo tem uma especificidade que é inerente à histórica luta de resistência camponesa. Ela tem os seus valores singulares que vão em direção contrária aos valores burgueses. Esse é um dos elementos importantes de sua essência (FERNANDES, 2007, p. 34).

Molina e Sá (2012b, p. 327) afirmam que a concepção de Escola do Campo também está relacionada à ideia da Escola Unitária gramsciana no que diz respeito ao desenvolvimento de estratégias epistemológicas e pedagógicas

que possibilitem uma “formação humanista omnilateral” de base marxiana pensando a formação da classe trabalhadora pautada em uma “base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura”. O desafio autoproposto pela Escola do Campo é o desenvolvimento de uma formação contra-hegemônica a partir da formulação e execução de um projeto de educação estreitamente vinculado a um projeto político de transformação social puxado pela classe trabalhadora. Para que essa transformação do mundo e essa “autotransformação” ocorram é necessária a formação integral dos sujeitos e seus coletivos dentro destes pressupostos da Escola do Campo.

Citando Gramsci, Molina e Sá (2012b, p. 327) afirmam que,

a capacidade intelectual não é monopólio de alguns, mas pertence a toda a coletividade, tanto no sentido do acúmulo de conhecimento ao longo da história da humanidade quanto no sentido da elaboração de novos conhecimentos que permitam compreender e superar as contradições do momento presente. O exercício da intelectualidade, portanto, é função de um “intelectual coletivo”, e, embora alguns indivíduos desempenhem funções mais estritamente intelectuais na sociedade, o grau dessa atividade entre seus componentes é apenas quantitativo.

Todavia, a Escola do Campo terá êxito neste exercício, à medida que “estiver conectada ao mundo do trabalho e às organizações políticas e culturais dos trabalhadores do campo” (MOLINA e SÁ, 2012b, p. 327). Assim, a Escola do Campo vai construindo sua proposta educativa destinada a fortalecer os movimentos de luta dos camponeses pela terra e pela permanência em seus territórios, resistindo aos ataques do capitalismo.

A lógica capitalista de distribuição desigual das riquezas engloba, também, o conhecimento científico. A classe trabalhadora, inserida na defesa de seu projeto de sociedade exige a desconstrução disso que constitui um privilégio epistemológico da classe dominante. A Escola do Campo, contextualizada como deve ser, é parte desse esforço por fazer surgir e valer novas perspectivas epistemológicas não contaminadas pelo *modus operandi* da ciência capitalista (MOLINA e SÁ, 2012b). Neste sentido cabe concordar com o fato de que

O conhecimento científico acumulado pela humanidade não pode ser usado com neutralidade; ele deve dialogar com as

contradições vividas na realidade destes sujeitos, o que envolve a busca de alternativas para as condições materiais e ideológicas do trabalho alienado e para as dificuldades de reprodução social da classe trabalhadora do campo, todas elas condições inerentes ao antagonismo intrínseco à lógica do capital (MOLINA e SÁ, 2012b, p. 329).

Molina e Sá (2012b) dizem que sem pensar a transformação das finalidades educativas não será produtora pensar a transformação da escola. A segunda não avança sem o desenvolvimento da primeira. Pensar as finalidades educativas requer revisar, também, o projeto de formação humana pautado nestas finalidades. Para Caldart (2010 apud MOLINA e SÁ, 2012b), a concepção de ser humano, a visão de mundo, os modos de refletir sobre os processos de humanização e formação do sujeito são fundamentais a qualquer prática educativa.

No contexto geral da educação, onde o modo de produção e de sociabilidade se deparam com a crise estrutural do capitalismo, não é possível fugir às questões da formação dos sujeitos das novas gerações. Neste sentido, Molina e Sá (2012b, p. 330) veem despontar a “inegável incompetência da ordem educacional vigente para enfrentar o desafio de corrigir consequências das desigualdades estruturais do próprio avanço do sistema do capital no campo.” Para a construção da Escola do Campo é importante que se indague a respeito do projeto educativo da escola, sobre o contexto concreto dos sujeitos do campo, bem como sobre suas necessidades específicas de formação. Dentro disso, é necessário, ainda, que se coloque em primeiro plano as “necessidades coletivas de construção de um projeto histórico de classe” (MOLINA e SÁ, 2012b, p. 330) e em decorrência disso se faça a discussão sobre a escola em si.

Portanto, é importante distinguir objetivos formativos de objetivos da educação escolar, para que estes últimos se vinculem à resposta político-filosófica que se quer dar à pergunta sobre a construção de um novo projeto de sociedade e sobre a formação das novas gerações dentro deste projeto.

As relações sociais que acontecem na escola devem ser alteradas na perspectiva de outro desenho do projeto formativo. É, também, a partir da alteração destas relações sociais intraescolares que a transformação da escola rural tradicional em Escola do Campo começa a se processar. Tais mudanças devem caminhar no sentido de que, na escola, se cultive modos e estratégias

de trabalho de maneira a trazer a comunidade do entorno escolar para o seu interior, vendo aí possibilidades de parcerias para enxergar e colocar em execução o enfrentamento dos problemas. Além disso, a escola passa a ter o papel de mobilizar sujeitos para a promoção da perspectiva de ação coletiva precedendo a atuação individual de forma que as experiências e os conhecimentos da comunidade, introduzidos no cotidiano escolar possam gerar, por exemplo, alternativas como gestão coletiva dos processos aí produzidos. Finalmente, no escopo destas novas relações sociais atribuídas à escola, buscar-se-á a construção de estratégias para a inserção do trabalho no âmbito dos processos educativos que acontecem no dia-a-dia escolar de modo a avançar na superação da segregação entre trabalho manual e intelectual e entre teoria e prática (MOLINA e SÁ, 2012b; PISTRÁK, 2000; CALDART, 2010b).

É pela garantia da articulação político-pedagógica entre a escola e a comunidade que as lutas dos camponeses poderão ser fortalecidas com/na escola. É pela decisão coletiva sobre as prioridades e estratégias do trabalho escolar integrado às ações gerais da comunidade que a fusão dos mundos da escola, da economia, da política e da cultura do território vai se consolidando. É a reinstalação do tempo da vida na formação dos camponeses como descrevem Arroyo (1999) e Fernandes (1999).

Outra dimensão relevante referente ao projeto de Escola do Campo é a que diz respeito à imprescindibilidade da lógica do trabalho e da organização coletiva pautando as atividades desta Escola.

Ensinar os alunos e a própria organização escolar a trabalhar a partir de coletivos é um relevante mecanismo de formação e aproximação das funções que a escola pode vir a ter nos processos de transformação social. Esta dimensão envolve também as vivências e experiências de resolução e administração de conflitos e de diferenças decorrentes das práticas coletivas, gerando aprendizados para posturas e relações fora da escola. A participação e gestão por meio de coletivos é mecanismo importante na criação de espaços que cultivem a auto-organização dos educandos para o aprendizado do convívio, da análise, da tomada de decisões e do encaminhamento de deliberações coletivas. Com base nessas experiências, torna-se possível acumular aprendizados e valores para a construção de novas relações sociais fora da escola, com maior protagonismo e autonomia destes sujeitos (MOLINA e SÁ, 2012b, p. 331).

Dentre os principais desafios da Escola do Campo encontra-se aquele que tange ao desenvolvimento de ações que aproximem – até integrar - o universo do trabalho e o mundo escolar. Essa aproximação e integração exigem transformações ideológicas profundas no sentido de compreensão de como se estabelece e se fortalece a luta de classe dentro do modelo hegemônico e no interior dos espaços educativos formais. Estas transformações tratam de

ressignificar os valores da subordinação do trabalho ao capital, ou seja: ter o trabalho como um valor central – tanto no sentido ontológico quanto no sentido produtivo, como atividade pela qual o ser humano cria, dá sentido e sustenta a vida; ensinar a crianças e jovens o sentido de transformar a natureza para satisfazer as necessidades humanas, compreendendo que nos produzimos a partir do próprio trabalho, e, principalmente, ensinando a viver do próprio trabalho e não a viver do trabalho alheio (MOLINA e SÁ, 2012b, p. 331).

Articular a vida escolar à vida dos processos produtivos da comunidade, à cultura, aos conhecimentos ali presentes está entre os principais desafios e potenciais da Escola do Campo. É pelo desenvolvimento dos conhecimentos típicos da escola com base no trabalho com a realidade, religando educação, cultura e ciência em uma organização temporal vinculada aos ciclos da vida que a perspectiva de educação fragmentada pode ser superada. É o avanço da vida escolar estante a conteúdos e espaços rigorosamente restritos para uma vida escolar ampla, que seja capaz de gerar coletivos empenhados, ressignificar e produzir conteúdos, realizar construções científicas próprias (MOLINA e SÁ, 2012b; ARROYO, 1999; FERNANDES, 1999; PISTRÁK, 2000).

Disso podem surgir a autonomia crítica dos educandos, a construção de criticidade, a percepção da não-neutralidade científica, a dissipação dos véus históricos que embaçam a compreensão do teor político dos conteúdos, o desvelamento das determinações que cada modelo de desenvolvimento impõe à educação em cada tempo histórico.

Neste sentido, os objetivos e estratégias da Escola do Campo têm laços estreitos com a essência dos objetivos do projeto de sociedade que vislumbram a

formação de um homem que se considere como membro da coletividade internacional constituída pela classe operária em

luta contra o regime agonizante e por uma vida nova, por um regime social em que as classes sociais não existam mais. Em termos mais concretos, é preciso que a nova geração compreenda, em primeiro lugar, qual é a natureza da luta travada, atualmente, pela humanidade; em segundo lugar, qual o espaço ocupado pela classe explorada nesta luta; em terceiro lugar, qual o espaço que deve ser ocupado por cada adolescente; e, finalmente, é que cada um saiba, em seus respectivos espaços, travar a luta pela destruição das formas inúteis, substituindo-as por um novo edifício (PISTRAK, 2000, P. 31)

Para a transformação da escola tradicional em Escola do Campo é preciso que cada membro deste processo construa em si, pelas relações coletivas, três características a seguir:

1) aptidão para trabalhar coletivamente e para encontrar espaço num trabalho coletivo; 2) aptidão para analisar cada problema novo como organizador; 3) aptidão para criar formas eficazes de organização (PISTRAK, 2000, P. 41).

A luta pela Escola do Campo se contrapõe a qualquer política cuja função seja afastar crianças e adolescentes de “suas raízes culturais, de seu território, de suas comunidades, dos processos de produção da terra e de sua produção como humanos” (ARROYO, 2007). É uma luta por educação que não separe a construção do conhecimento da ciência do território, da cultura, da vida coletiva. É a luta por uma Escola do Campo, no campo, tendo em mente que a escola, a capela, o lugar, a terra são componentes da identidade dos sujeitos e da própria escola sob a perspectiva de que “Terra, escola, lugar são mais do que terra, escola ou lugar. São espaços e símbolos de identidade e de cultura” (ARROYO, 2007, p. 163).

Há bases teóricas profundas, inspiradas nas concepções da teoria pedagógica mais sólida, nesses vínculos que os Movimentos Sociais do campo defendem entre direito à educação, à cultura, à identidade e ao território. Dimensões esquecidas e que os Movimentos Sociais recuperam, enriquecendo, assim, a teoria pedagógica; abrindo novos horizontes às políticas de formação de educadores. Formação colada ao território, a terra, à cultura e tradição do campo (ARROYO, 2007, p. 163).

4.5. Pedagogia da Alternância

Queiroz (2006) relata que a Pedagogia da Alternância nasceu na França, na década de 1950, na região de Lot-et-Garonne e em 1957 instituiu-se a primeira Casa Familiar em Sérignac-Péboudou, que posteriormente passou a ser denominada Casas Familiares Rurais (CFRS). “O surgimento das CFRS na França faz parte de um processo de organização, de reflexão, de algumas organizações, movimentos e pessoas” do campo Francês dessa época.

Esta primeira experiência de Sérignac-Péboudou é fruto de anos de reflexões a partir do começo do século sobre as carências, as necessidades e a especificidade da formação dos jovens camponeses.

No contexto de uma França situada num contexto temporal de entre-guerras mundiais (década de 1930) período entre as duas grandes guerras mundiais, emerge uma organização rural denominada *Secrétariat Central d'Initiative Rurale* (SCIR). Membros desta instituição lidavam com uma situação educacional delicada onde o Estado não atuava de modo a oferecer condições básicas e decidem assumir uma forma alternativa de formação de quatro filhos de alguns destes membros.

Há um célebre momento nesta história em que o filho de um dos agricultores se recusa a voltar para a escola argumentando que gostaria de ser agricultor e que em sua escola não se formavam agricultores como nos relata Queiroz (2006). Da recusa em voltar à escola deste sujeito surgem as primeiras discussões entre Jean Peyrat e Granereau (camponeses da Região) desencadeando outras reuniões para buscar soluções.

Numa importante reunião na casa de Jean Peyrat, definiram que, em alternância e sob a responsabilidade das famílias, os jovens teriam formação técnica, geral, humana e cristã e seriam inscritos nos Cursos Agrícolas por correspondência na Escola Superior de Agricultura de Purpan, em Toulouse.

Essas discussões, decisões e encaminhamentos contaram com a adesão de algumas famílias de Sérignac-Péboudou, com o apoio de Arsène Couvreur (filho de comerciante, funcionário do Banco da França e depois do Crédito Cooperativo, militante cristão e político, membro do Sillon, vice-presidente do SCIR) e de toda a direção do SCIR. Eles decidiram pela criação da Seção de Aprendizagem Agrícola do SCIR (QUEIROZ, 2006, p. 17).

A Pedagogia da Alternância surge neste contexto, pensada como forma de educação escolarizada que pudesse atender às demandas de formação com respeito às especificidades dos jovens agricultores na França. A Pedagogia da Alternância, emerge, pois, num espaço correspondente a sindicato rural (a SCIR) a partir da detecção de problemas relativos ao desenvolvimento rural. Surge da compreensão, construída coletivamente, de que, inevitavelmente, o desenvolvimento rural estava relacionado à formação de sujeitos comprometidos com suas comunidades. Neste sentido, foi elaborado um tipo de formação que desse conta de uma ação educativa teórico-prática entrelaçada com uma formação mais geral e técnica.

A Pedagogia da Alternância, nasce, pois, da prática social organizada em torno da construção de novas estratégias pedagógicas em um processo dinâmico de ação e experimentação. André Duffaure e Daniel Chartier constam como sistematizadores da teoria da Pedagogia da Alternância e de sua divulgação a partir de parcerias com a Universidade Sorbonne, Escola Prática dos Estudos Superiores em Ciências Sociais de Paris, a Universidade de Tours e o Centro Nacional Pedagógico de Chaingy (WOLOCHEN, SOUZA-LIMA, MACIEL-LIMA, 2009).

No Brasil, as primeiras experiências da Pedagogia da Alternância datam de 1969, no campo, a partir do Estado do Espírito Santo com a instituição das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs).

Elas vão se expandindo pelo Brasil e atualmente temos oito Centros Educativos no meio rural que trabalham com a Pedagogia da Alternância e são CEFFAs. Tal designação foi assumida por alguns desses Centros Educativos em 2001. Apesar de não ter ainda unanimidade, utilizaremos (...) essa terminologia por entender que ela foi assumida pelos dois centros - Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais - com maior experiência histórica e de maior expressão no Brasil e no mundo, e sobretudo porque entendemos que a designação CEFFAs expressa a realidade das experiências em alternância no Brasil (QUEIROZ, 2006, pp. 21-22).

Depois de quase 44 anos de experiências com a Pedagogia da Alternância no Brasil ainda há poucos estudos e pesquisas referentes a essa novidade educacional. Todavia, existem várias experiências de Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs). O modelo geral de Alternância no Brasil se situa dentro dos Centros Familiares de Educação por Alternância (CEFFA), mas recebe denominações diferentes em cada região:

EFAS, CFRS, Escolas Comunitárias Rurais (ECORS), Escolas de Assentamentos (EAs), Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PRO-JOVEM), três Escolas Técnicas Estaduais (ETEs) no Estado de São Paulo, Casas das Famílias Rurais (CCIFRS) e o Centro de Desenvolvimento do jovem Rural (CEDEJOR) (QUEIROZ, 2006, p. 22).

Encontramos em Gimonet (1999), o entendimento de que a Pedagogia da Alternância é uma filosofia e ação pedagógica que antecede a Pedagogia da Complexidade, pensada no contexto de necessidade de uma educação sistêmica onde considera-se o sujeito nas suas múltiplas dimensões, levando em conta seus percursos de vida e seu território. A Pedagogia da Alternância considera importantes as diversas fontes do saber, os variados meios de difusão dando centralidade ao educando como produtor do seu conhecimento, como sujeito de sua formação. Para Gimonet (1999) a Alternância visa formação prática sem prescindir da formação teórica, técnica, global do educando.

Santos (2012) traz reflexões relevantes no que diz respeito à Pedagogia da Alternância na educação superior e a opção por referenciar esta autora se pauta pelo fato de seu trabalho ser um dos pioneiros na articulação da Pedagogia da Alternância em suas bases gerais aos processos de alternância na Educação Superior sob perspectivas da Educação do Campo.

Santos (2012) inicia sua discussão afirmando que a Pedagogia da Alternância

tem se constituído na principal pedagogia que tem orientado a organização da Educação do Campo no Brasil, mediante as iniciativas pensadas em sua maioria pelos movimentos sociais e, mais recentemente, por algumas iniciativas do poder público, seguramente por meio da articulação dos movimentos sociais e sindicais do campo (p. 82).

Da experiência da Universidade Federal da Paraíba com a Pedagogia da Alternância vêm, também, importantes contribuições para esta discussão e Correia e Batista referenciados por Santos (2012) relatam que a Pedagogia da Alternância como filosofia e método de trabalho tem se destacado como importante referência e instrumento para o fortalecimento dos processos educativos e da luta camponesa por uma Educação do Campo em sua melhor acepção. Dentre os méritos da Pedagogia da Alternância pode-se elencar a ressignificação de espaços, sujeitos e estratégias didático-pedagógicas nas instâncias acadêmicas. Da prática, já é possível afirmar que a formação de

educadores é significativamente impactada pela Pedagogia da Alternância e seus métodos, pois se os cursos da Paraíba, por exemplo, não tivessem a estrutura de organização de tempos-espacos em alternância, muitos dos educadores em formação de lá teriam sido excluídos da oportunidade de estar na universidade. Em boa parte dos casos é a forma (presencialidade obrigatória integral) o maior empecilho para o acesso dos sujeitos candidatos às vagas na educação superior.

Com a Pedagogia da Alternância novas modalidades de organização educacional articulada com a necessidade imprescindível da atividade laboral dos sujeitos da classe trabalhadora começam a ser possíveis. Em síntese: a classe trabalhadora tem que trabalhar para viver, mas o trabalho, na maior parte das vezes é também um processo de manutenção do afastamento dos sujeitos da escolarização. Isso resulta um processo que se retroalimenta: Quanto menos educação mais mais-valia.

Os argumentos construídos destacam a importância da mão-de-obra dos membros da família como motor da organização do processo de trabalho na agricultura familiar. E aqui cabe destacar que é essa utilização predominantemente de mão-de-obra familiar nas atividades produtivas que constitui o elo de união entre os diferentes segmentos que compõem a agricultura familiar no Brasil: trabalhadores rurais, pequenos proprietários, integrados, arrendatários, meeiros, posseiros, entre outros, constituem as diferentes formas de inserção da agricultura familiar na estrutura agrária e no processo de produção agropecuário. São diferentes segmentos que, conforme destacado anteriormente, têm resistido no campo e reagido às adversidades históricas através de inúmeras lutas sociais. No contexto dessas lutas, que revelam também a presença de uma nova lógica de desenvolvimento do campo, têm emergido reivindicações por programas e investimentos na qualificação profissional dos agricultores, como estratégia de agilizar as potencialidades produtivas da agricultura familiar, minimizando sua dependência de fatores externos (SILVA, 2009, p. 281).

Olhando a Pedagogia da Alternância dentro destas experiências vemos sua clara aproximação com perspectiva freiriana de educador como sujeito que também se reconstrói no processo de uma forma pedagógica (Alternância) que aproximam educador, educando, realidade concreta.

Na Pedagogia da Alternância o educador é levado a comprometer-se com os processos educativos mais amplos que são muito mais que a atividade de ensinar e aprender... é a construção coletiva de um projeto de sociedade em

contraposição ao hegemônico. Assumindo a voz de educador, Freire (1987) fala sobre isso:

Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da situação ou da ação política, acrescentemos. O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. Nunca apenas dissertar sobre ela e jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores. Conteúdos que, às vezes, aumentam estes temores. Temores de consciência oprimida. Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto (pp. 86-87).

No seio da práxis da Pedagogia da Alternância o educador está presente nas aulas, nas atividades do Tempo Comunidade, na realidade dos estudantes e de suas comunidades, na organicidade e nos diversos tempos de formação. Seu papel é complexificado nesta perspectiva de relação educando-educador onde a construção do conhecimento se desencaixota e território, educação e trabalho tornam-se, como não deveria ter deixado de ser, partes indissociáveis do mesmo processo: viver.

Neste contexto, a função do educador, dentro de sua experiência docente, dominando conteúdos científicos, compreendendo as contradições das condições de vida dos educandos e de suas comunidades, é muito mais profundamente transformadora que na docência na pedagogia tradicional. É um viver docente como interação cotidiana com o território e as nuances mais emblemáticas da existência do educando: é um trabalho que adentra outros espaços, rico em movimentos, funciona como autoformação (também), possibilita construir materiais, metodologias, técnicas. Educação mediada na realidade permite isso.

Os saberes inerentes ao educador no âmbito da Pedagogia da Alternância prezam o conhecimento de conceitos tradicionalmente ligados à ciência, às disciplinas, às áreas, e acrescenta como questões centrais a

formação da pessoa, o entendimento do cidadão, a compreensão de produzir cientistas e pesquisadores de identidade camponesa. Para a Pedagogia da Alternância a atuação do educador é também de criador, como relata Santos (2012), pois este profissional pode e deve refletir sobre o currículo o tempo todo, tendo-o como dinâmico e agindo sobre ele na realização de mudanças que colaborem com a construção do projeto da educação emancipadora pautada nos compromissos da Educação do Campo. A complexidade da Alternância passa por aí, nesta participação dos sujeitos como atores de um processo móvel, vivo, em constante construção.

A articulação entre o mundo teórico-científico e a realidade dos sujeitos do campo é um desafio relevante na Pedagogia da Alternância e na atuação docente que tem como missão colocar a ciência (patrimônio dos sujeitos coletivos) a serviço da ampliação da compreensão de mundo pelo homem e da ressignificação destas compreensões. Em outras palavras, é colocar os conhecimentos científicos em favor do projeto de nação específico dos camponeses, propondo iluminar teorias pelas realidades e dar novas cores para a realidade pelas teorias, por meio da vivência de processos dialéticos coletivos.

Santos (2012) diz que a transformação social como resultado da construção de conhecimento pela ação-reflexão-ação num processo retroalimentador é uma das nuances características da Alternância na Educação Superior. A Pedagogia da Alternância, que também é método de investigação e pesquisa, ressignifica a realidade pela aproximação-articulação desta com as teorias, territórios, outros espaços. Essa ressignificação tem poder de romper com a estrutura educacional adestradora. Santos (2012) referenciando Snyders (2005) afirma que é preciso combater um sistema escolar que perpetua e sanciona as desigualdades sendo capaz, ainda, de replicá-las como legítimas e necessárias visto que são resultados de uma instituição tida como boa referência.

A Pedagogia da Alternância recusa a lógica da escola tradicional onde os saberes construídos fora da escola não são vistos como importantes, onde o cotidiano dos educandos não é percebido como espaço de interlocução educativa, de localização e ação da ciência de construção de saberes acadêmicos. É preciso, pois, incluir a escuta das demandas da classe

trabalhadora como alimento para a didática, para a construção de outra ciência que aceite o conflito como instrumento de realização de mudanças.

Parece haver um medo de que as ideias e ideais das lutas da classe trabalhadora possam tornar-se conhecimento científico e se fortalecer ainda mais. A legitimação acadêmica dos saberes camponeses é uma luta da Pedagogia da Alternância que trabalha para isso permitindo a construção camponesa de uma visão do mundo natural e social capaz de inseri-la no âmbito das relações sociais, políticas, econômicas e culturais mais amplas da nação (SANTOS, 2012). Com interesses claramente contra-hegemônicos, isso seria um risco grande para o modelo de desenvolvimento vigente. Certamente por isso, por tanto tempo, o direito de educação que permita a reflexão sobre o mundo camponês pelos seus próprios sujeitos tenha sido negligenciado.

A relação com os movimentos sociais, as lideranças das comunidades, as mais variadas instituições presentes no universo comunitário, como escolas, associações, sindicatos, igrejas e grupos culturais, dentre outros, têm facilitado o diálogo epistemológico entre diferentes saberes. A formação por alternância não situa o conhecimento científico como única forma de conhecer, ou único método que possibilita o contato com um determinado objeto, mas pode ser entendida como um instrumento que provoca mudanças internas e externas.

De um modo geral, a formação em Alternância enfoca os princípios de uma formação orientada para exercício do protagonismo social, baseada no estímulo e animação ao jovem para sua resistência e permanência no campo e sustenta, ainda, uma preocupação de qualificação profissional consistente. Estes são elementos que se encontram associados às representações sobre o papel da escola no discurso dos sujeitos em papel de docência nas práticas da Pedagogia da Alternância como relata Silva (2003).

No que diz respeito à organização do trabalho pedagógico emerge da práxis da Pedagogia da Alternância um compromisso de pensar o currículo acadêmico, pois há novos desafios postos neste contexto ligados à organização de conteúdos, à produção de material didático, à relação pedagógica entre os sujeitos como relata Antunes-Rocha (2010) referenciada por Santos (2012).

Citando como exemplo as práticas educativas das Licenciaturas em Educação do Campo, Silva (2012) relata que,

A proposta de formação da licenciatura, com vistas a preparar os estudantes para a organização do trabalho pedagógico na escola, para a gestão dos processos educativos e de desenvolvimento nas comunidades, nas famílias, nos diferentes grupos sociais presentes na realidade, a formação para o exercício da liderança e a formação do professor da Educação do Campo, à primeira vista, podem se constituir em outros exemplos de desafios que precisarão ser enfrentados no processo de construção da licenciatura. Nessa questão, situa-se a compreensão de formação em sentido amplo, para além dos conteúdos específicos das disciplinas (pp. 84-85).

Silva (2009) aponta que o acompanhamento dos educandos no Tempo Comunidade é a etapa mais importante no processo da formação em Alternância. A inserção dos educadores no meio familiar constitui o estabelecimento de uma melhor articulação entre os dois espaços-tempos da formação, na medida em que o estudo das vivências e práticas do educando em sua comunidade gera subsídios essenciais para uma efetiva adequação e planejamento das atividades e conteúdos a serem desenvolvidos no Tempo Escola.

Nesse sentido, o acompanhamento aos alunos no meio familiar, o conhecimento de suas condições de vida e de trabalho, a percepção de suas dificuldades e potencialidades são fatores que favorecem (...) a construção de uma didática que tenha realmente suas raízes na realidade (SILVA, 2009, p. 286).

É disto que emerge uma perspectiva de formação em que a realidade concreta vivida pelos educandos em seus territórios faz sentido como fonte de produção de conhecimento importante, necessário, articulado e articulável às ciências.

A proposta de Pedagogia da Alternância em construção nas Licenciaturas vislumbra a “formação do educador militante”, a consolidação de “intelectuais orgânicos” onde o “aspecto do campo e para o campo” é parte fundamental do processo capaz de expressar a historicidade dos sujeitos, dos coletivos em suas lutas contra a opressão e o abandono educacional.

A Pedagogia da Alternância desenvolvida nas CEFFAs e em outras instituições pelo Brasil também foi adotada como uma das teorias-guias das ações educativas da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília (LEdoC-UnB). Como a Alternância na educação superior ainda é uma novidade, poucas pesquisas tratam do tema nesta especificidade. Na LEdoC-UnB os processos ligados à Pedagogia da Alternância já têm alguns registros

que dão conta – mesmo que em caráter ainda processual - de relatar a estrutura desta experiência.

Barbosa (2012) realizou importante estudo sobre a organização do trabalho pedagógico na LEdoC-UnB e afirma que a Alternância pensada no Âmbito do Projeto Político Pedagógico da LEdoC pode ser entendida como estratégia de organização teórico-metodológica com a finalidade central de tecer articulações profundas entre processos educativos escolarizados e a realidade das populações camponesas. Este processo é realizado de modo tal que se amplie a viabilidade do acesso e da permanência dos professores atualmente em exercício nas comunidades e dos jovens e adultos camponeses à educação superior sem a necessidade de abandonar seu território por longos períodos no decurso da formação.

Além disso, também desponta como objetivo da Pedagogia da Alternância na LEdoC-UnB a integração entre os saberes acadêmicos e os saberes sócio-psico-culturais diversos dos sujeitos do campo. Isso traduz o entendimento de que é necessário enfatizar a associação do conhecimento técnico-científico necessário à formação docente às realidades objetivas dos educandos nos tempos-espacos de cultura, política e produção cotidianos. É a educação superior pensada como uma abordagem transcendente ao espaço físico delimitado da universidade numa perspectiva bem mais ampla que a simples alternância de tempos-espacos. A Pedagogia da Alternância na LEdoC-UnB aceita o desafio da interpenetrabilidade entre mundo acadêmico, a teoria, a prática, elementos da vida cotidiana, com o intuito de avançar no estabelecimento e entendimento de lógicas diversas de relação entre sujeito e sociedade, priorizando os elementos do contexto e as construções identitárias aí presentes.

Para muito mais que ser apenas uma proposta e ação de escolarização superior conjugando processo educativo e atividade produtiva dos sujeitos do campo a proposta da LEdoC-UnB tem compromisso, estruturado no seu PPP, de acender e manter os vínculos dos educandos com seu território e desenvolver o processo formativo de educadores sem abrir mão de uma estreita conexão entre os tempos/espacos desta formação. Isso pautado pela compreensão da essencial necessidade do protagonismo dos educandos no seu processo formativo, como ser atuante no campo da universidade (contida

em seu espaço físico institucional) e em seu meio de vida e convivência. O que afirmamos aqui é o respeito de uma proposta de educação que compreenda o ser humano em sua complexidade de relações, no dinamismo de sua vida social. Neste sentido, Barbosa (2012) afirma que há uma aproximação da organização do trabalho pedagógico na LEdoC-UnB com a alternância integrativa. É tempo, pois, de relatar os principais tipos de alternância:

Os trabalhos de Malglaive (1992) e outros como o de Bourgeon (1979) e de Gimonet (1984), (...) distinguem três modalidades de alternância : a dedutiva que, privilegiando a tradição escolar, concebe o período fora da escola como aplicação dos conhecimentos ali adquiridos; a indutiva que, ao contrário da anterior, consiste na formalização das experiências práticas, em que as vivências dos estudantes servem para ilustrar seus cursos teóricos e, finalmente, a integrativa, que se desenvolve sob uma coordenação permanente dos diferentes atores, que conservam de ambos os lados a sua especificidade e a sua autonomia, na medida em que cada um reage segundo a lógica própria do seu meio (SILVA, 2009, p. 277).

Neste sentido, Barbosa (2012) segue afirmando que a efetivação da verdadeira alternância (integrativa) se pauta por uma articulação estreita entre os meios envolvidos no processo educativo, numa perspectiva bidirecional onde os conteúdos são incorporados das vivências e experiências diversas dos sujeitos dessa formação. É preciso, pois, compreender que não se trata de “importar para a LEdoC um dos modelos ou tipologias de alternância, nem tampouco admiti-la apenas como uma alternância de tempos e ritmos desconectados” (p. 140). Visto que a Pedagogia no Ensino Superior é algo novo, o que se conclui é que seja necessária a construção de uma proposta de alternância para a formação de educadores nas licenciaturas de modo tal que se possa responder às especificidades da organização universitária, as singularidades dos sujeitos geralmente adultos e às necessidades da realidade radicada nos territórios atendidos. É a construção desta proposta de Alternância que está em curso na LEdoC-UnB.

Em um contexto diferente da Pedagogia da Alternância francesa, das experiências das CEFFAs (pautada em educação-trabalho agrícola), da experiência soviética (Trabalho industrial-escola) e do sistema de tempos alternados do ITERRA, a LEdoC-UnB carece de – e constrói - uma formulação

própria, específica, que assuma os desafios ali construídos, ou seja, uma pedagogia concatenada com os objetivos formativos do Curso (BARBOSA, 2012).

A Pedagogia da Alternância em construção na LEdoC-UnB caminha, paulatinamente, para a criação de sua identidade erigida sobre tríplice pilar donde se desenvolvem suas estratégias pedagógicas. A primeira perna do tripé diz respeito à formação humana no interior da qual entende-se que a superação da lógica do modelo de desenvolvimento hegemônico depende da ruptura com a forma e conteúdo das relações sociais ensinadas e fortalecidas pela escola no seu afã de condicionar as ações dos sujeitos no mundo. Como a Educação do Campo, a Pedagogia da Alternância é, também, práxis contra-hegemônica e busca objetivamente superar questões que colocam em polos distintos a vida e a produção do conhecimento, o conhecimento da ciência e a produção material da realidade cotidiana. O objetivo estratégico, então, está vinculado a construir com o educando a compreensão da lógica subjacente à produção material da vida seja no campo ou na cidade. Dentro disso, surge a necessidade da produção de sistemas de conhecimento que permitam enxergar com, a melhor acuidade possível, a totalidade dos processos produtivos, enxergando-se também como sujeito social para além do seu território. Complementarmente é preciso conhecer a forma de conceber e produzir tecnologia, técnica, as relações de produção e a partir disso acumular recursos de compreensão de mundo que torne os sujeitos capazes do diálogo social sobre as formas como a sociedade realiza a produção material e, em específico, como se realiza a produção do conhecimento. A estratégia principal para isso é o fortalecimento da articulação entre o tempo-espço da produção intelectual e o tempo-espço da vida, do território.

O segundo sustentáculo desta estrutura diz respeito às relações sociopolíticas e culturais, como relata Barbosa (2012). A questão orientadora das ações e processos engendrados nesta dimensão da Pedagogia da Alternância na LEdoC-UnB está ligada à compreensão da necessidade de constituir sujeitos para protagonizar e elaborar outro projeto de sociedade, novas formas de inserção e permanência nas relações sociais, vendo estas como estruturas causais da mudança necessária. Neste sentido é necessário desconstruir a cultura de aceitação das imposições sociais, culturais, políticas e

econômicas presentes na estrutura de relações que temos. Relações pautadas em um modelo de desenvolvimento não condizente com um projeto de nação emancipadora, para a classe trabalhadora. Esta estrutura de relações enraizada desde muito tempo é castradora da autonomia de pensamento e ação dos sujeitos. Romper com essa forma de relações pode garantir que a partir da produção de conhecimentos e experiências consistentes, os sujeitos sejam capazes de se organizar e, conseqüentemente, refletir e agir no sentido de produção de novas formas de produção material e novas formas de relações entre indivíduos e coletivos. A superação da escola subordinadora e a construção de uma nova perspectiva de ação educativa pautada pelo protagonismo e pela construção de valores contra-hegemônicos em um ambiente de solidariedade e cooperação é parte da constituição desta Pedagogia. Nela, está presente o desejo pela desconstrução das formas de relação onde a competição e o individualismo imperam, atributos estes inerentes à sociedade capitalista.

No âmbito das relações sociopolíticas e culturais da LEdoC-UnB em construção, são situadas algumas estratégias pedagógicas como passos para avançar. Barbosa (2012) elenca três processos: o primeiro é o fortalecimento constante de ações para o protagonismo dos educandos e isto é feito pela inserção deste em situações educativas onde emergem novos modos de organização do trabalho pedagógico e com isso se instrumentaliza os sujeitos para a gestão de processos formativos; o segundo se refere à formação e práticas cotidianas do próprio Curso voltadas para o desenvolvimento da auto-organização onde são desencadeadas reflexões sobre a importância da organização individual, passando à sua participação na coletividade e refletindo sobre as possibilidades de fortalecimento dos grupos pela capacidade de organização coletiva; o terceiro ponto das estratégias para o crescimento do educando nas relações sociopolíticas e culturais está centrado no entendimento do trabalho como princípio educativo seja “na sua dimensão concreta imediata de produção de valores materiais e de autosserviço” ou no sentido criativo onde sejam elaboradas soluções para os problemas.

As relações de produção de conhecimento compõem a terceira dimensão da Pedagogia da Alternância aqui pensada. A escolha desta dimensão é decorrência do entendimento de que a escola do modelo capitalista

é responsável, também, pela inculcação e reprodução da lógica de subordinação e fragmentação do conhecimento, ou seja, o modo de produção do conhecimento está profundamente contaminado por este equívoco de projeto de sociedade. Para atuar sobre isso a Pedagogia da Alternância na LEdoC-UnB se debruça sobre o trabalho de mudar o modo como a produção do conhecimento é entendido na universidade. Com isso se pretende alterar a forma como os educandos lidarão com o conhecimento na sua atuação docente na Educação Básica em seus territórios.

Para mudar as relações de produção de conhecimento é preciso resistir à fragmentação do conhecimento sem abandonar as especialidades, as especificidades, as fronteiras, de modo tal a criar conexões entre os conteúdos das áreas de conhecimento quebrando o isolamento e fortalecendo a importância da visão de totalidade. Ainda sobre isso, é necessário avançar no entendimento de como as disciplinas se relacionam com a realidade, com a vida de fato e “promover o diálogo entre o conhecimento científico e a realidade concreta” (BARBOSA, 2012, p. 143), e a partir daí construir novo conhecimento. Conhecimento da, na, para a vida.

A mudança das relações de produção de conhecimento passa pela perspectiva transdisciplinar de relação com os campos das ciências, ou seja, é necessário que se busque estabelecer relações de diálogo do conteúdo científico, disciplinar com a realidade e com os outros conhecimentos presentes nessa realidade donde fazem parte os territórios, os saberes culturais cotidianos, a variedade de fontes. Deste modo, mais que transpor barreiras é necessária a compreensão de uma ciência integrada, não-fragmentada como a vida o é.

Para atuar sobre a necessária mudança nas relações de produção do conhecimento, a principal estratégia pedagógica se situa na articulação das disciplinas em blocos e organizada seguindo os seguintes critérios: a) os domínios teóricos devem ser articulados com as questões da realidade territorial por meio da identificação dos conflitos estruturais aí presentes trazidos pelos educandos de seus momentos de inserção na comunidade e na escola; b) a constituição do coletivo docente com a premissa de estabelecerem o diálogo entre as áreas de habilitação e os temas centrais de cada etapa; c) organização da carga horária dos educadores vinculando carga para Tempo

Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC) mesmo que estes espaços formativos sejam vistos com lógicas diferentes, ou seja, no “TE temos a construção de conhecimento a partir da apropriação do conhecimento científico. Em TC trabalhamos conceitos a partir dos problemas da realidade” (BARBOSA, 2012, p. 143).

Toda a estruturação, dimensões, objetivos e estratégias desta Pedagogia da Alternância em construção na LEdoC-UnB afeta e é afetada por todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, a destacar educandos e educadores.

É necessário saber sobre a organização dos tempos formativos no contexto de LEdoC-UnB, pois isso permite uma visão da complexidade e da profundidade da Pedagogia da Alternância vivida.

O pressuposto é de que o curso é um espaço de formação humana e não apenas de instrução visto assim, não apenas como lugar de estudar, mas de vida, em que todas as suas dimensões devem ter espaço para serem desenvolvidas. O trabalho pedagógico, portanto, não se limita a tempo de aula (tempo de instrução), mas ao desenvolvimento da totalidade das dimensões humanas (BARBOSA, 2012, p. 144).

Referenciada em Frigotto (2012), Barbosa (2012) afirma que o objetivo e o compromisso da LEdoC-UnB é de formação omnilateral respeitando uma concepção de educação e de formação humana onde reside a imprescindibilidade da presença de todas as dimensões constitutivas do homem, incluindo aí condições objetivas e subjetivas reais inerentes ao “seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico” (p. 144). A autora ressalta, ainda, que isso não se trata de uma compreensão abstrata de homem, mas do entendimento do ser humano como sujeito constituído das-nas relações sociais essencialmente transformadas no trabalho e pelo trabalho.

Barbosa (2012) ressalta a importância da organização dos tempos educativos em TE afirmando seu objetivo que é atender à necessidade de superação do espontaneísmo marcante da vida camponesa, que, em grande medida, tem sua organização descolada do tempo cronológico. É verdade que a cronometragem das atividades distribuídas nas horas do dia causa impacto cultural e desconfortos pelo exercício de controle do tempo, mas é uma ação

que visa contribuir no processo de organização e auto-organização dos educandos.

Os dias do Tempo Escola tem suas horas distribuídas em tempos educativos, cuja finalidade é estruturar o tempo pessoal e o tempo coletivo dos educandos de modo que as atividades possam ser realizadas e que os objetivos do processo formativo planejadas sejam desenvolvidos. As tarefas aí postas vão além da dimensão acadêmica. São também organizados os tempos das atividades individuais. O planejamento é de responsabilidade de todos: educadores e educandos. A participação dos sujeitos no cumprimento dos tempos é obrigatória e a organização é mantida em todo o curso. As alterações que acontecem são aquelas que surgem como adequação quantitativa em função de necessidades do processo de formação e do desenvolvimento da maturidade do grupo.

Tempo	Duração	Intencionalidade
Tempo Abertura e memória	20 min	Tempo diário que marca o início das atividades do dia, aberto a várias possibilidades e formas de expressão, abrangendo as questões do campo, da educação do campo, dos movimentos sociais e sindicais, das lutas camponesas, etc. É um momento de mobilizar a sensibilidade, utilizando diversas linguagens (lúdicas, reflexivas, informativas, etc). Seu planejamento e execução é tarefa dos Grupos de Organicidade, obedecendo a uma escala.
Tempo Estudo	1h30min	Tempo diário, destinado à revisão dos conteúdos e temas desenvolvidos no tempo aula. Também é o tempo para a leitura ou re-leitura de textos utilizados em tempo aula ou leituras complementares.
Tempo Aula	7h	Tempo diário, destinado ao desenvolvimento dos componentes curriculares previstos na matriz curricular, sob a orientação de um ou mais docentes. Cada componente é desenvolvido segundo o cronograma, respeitada sua carga horária e a necessária articulação de conhecimentos com outros componentes da etapa.
Tempo Trabalho	1h	Tempo diário destinado à realização de tarefas e serviços necessários à manutenção dos espaços coletivos e para o adequado funcionamento do curso. É realizado pela vinculação de cada estudante a um dos Setores de Trabalho, coordenados por um dos estudantes eleito pelos membros do grupo.
Tempo Atividade Física	1h	Destinado ao trabalho corporal através de exercícios físicos diversificados que visem o relaxamento muscular, alongamento, atividades lúdicas, correção de postura física e vivência de jogos cooperativos.
Tempo Organicidade		São quatro encontros semanais destinados às atividades das instâncias de organicidade: Grupo de Organicidade,

		Coordenação Político-pedagógica, Setor de Trabalho e Plenária da Turma.
Tempo Cultura	1h30min	Tempo quinzenal destinado à socialização e reflexão sobre expressões culturais diversas e resgate da cultura popular. Pode estar articulado às atividades dos componentes da etapa.
Tempo de Análise de Conjuntura	1h30min	Tempo quinzenal destinado ao acompanhamento e debate de noticiários (de televisão, rádio, jornais impressos ou jornais eletrônicos; de programas veiculados pela mídia; de filmes e peças teatrais) ou , ainda, para o debate de questões atuais com a participação de convidados.

Adaptado de Barbosa (2012, pp. 145-146)

Para o desenvolvimento da Alternância na LEdoC-UnB, o primeiro critério foi respeitar o Projeto Político Pedagógico, principalmente no que tange aos princípios e matrizes da Educação do Campo, sem secundarizar, como fonte, a experiência dos Movimentos Sociais do Campo, principalmente aquelas desenvolvidas no ITERRA. Neste sentido, ficou estabelecido que atividades-processos seriam desenvolvidos transversalmente ao currículo. Estas atividades-processos podem ser entendidas como um conjunto articulado de ações que vão sendo realizadas ao longo de várias etapas, perpassando e integrando o currículo do curso, incluindo metas e produtos diferenciados a cada período, tendo em sua projeção uma obra ou resultado final. Atividade-processo é, portanto, uma atividade formativa realizada em um tempo ampliado, articulada à realidade das comunidades, composta por um conjunto de ações realizadas pelos estudantes ao longo do curso (BARBOSA, 2012, p. 151).

No escopo dessas atividades-processo é que foi desenvolvida a Inserção Orientada (IO) distribuída em duas dimensões que são Inserção Orientada na Escola (IOE) e Inserção Orientada na Comunidade (IOC). A primeira diz respeito às atividades que são contextualizadas no Tempo Comunidade (TC) e, basicamente, pode ser vista como a escolha de uma escola pelo educando onde este vai atuar de algum modo no sentido de relacionar seus conhecimentos acadêmicos com a realidade escolar e trazer também elementos dessa observação e participação (na escola) para as reflexões no Tempo Escola (TE).

A Inserção Orientada na Comunidade (IOC), em síntese, define o conjunto de atividades desenvolvidas em Tempo Comunidade (TC) na própria comunidade de residência do educando ou, em casos especiais, ele escolhe

uma comunidade onde atuará. Esta inserção é, em grande medida, a localização territorial do aluno como sujeito em formação, sujeito pesquisador, sujeito de ações. Todas as atividades são orientadas em processos educativos coletivos no Curso.

A Inserção Orientada foi criada com a intencionalidade de ser um “conjunto articulado de ações que orientam e movem a inserção dos estudantes da LEdoC em uma determinada realidade, organização ou em um determinado processo, espaço, território”. No bojo desta intencionalidade vem o desejo de que o educando possa “desenvolver um vínculo orgânico com o que seja o objeto da inserção” de modo que isso resulte em sentimento de pertença, “adesão, participação dos sujeitos em ações que interferem em uma realidade particular” e que reverbere, impacte, altere processo de formação dos educandos (BARBOSA, 2012, p. 152).

A inserção dos estudantes em uma organização coletiva é uma estratégia formativa fundamental trazida da Pedagogia dos Movimentos Sociais e que tem sido, em suas experiências, um dos pilares pedagógicos do Tempo Comunidade. A Inserção Orientada proposta para o Curso não pretende substituir a inserção organizativa e política de cada Movimento Social nem tampouco esgota a estratégia formativa do Tempo Comunidade. Pretende ser parte do processo formativo em Tempo Comunidade, ajudando a qualificá-lo no que se refere aos objetivos de formação profissional do curso (p. 152).

A Inserção Orientada na Escola (IOE) é compreendida como a reentrada – agora com olhos mais críticos e aguçados - dos educandos na vida de uma instituição escolar de sua comunidade ou comunidade escolhida como participante ativo e orgânico em concomitância com seu processo de formação docente na Licenciatura. Como objetivo desta Inserção Orientada na Escola (IOE) está a instigação ou aceleração do movimento de formação da práxis destes educandos sob o incremento de seu próprio processo de formação na Licenciatura. O que se almeja é que isso se torne um elemento de adensamento estratégico político na ação dos sujeitos no contexto educativo de seu próprio território já que eles estão em preparação na LEdoC para assumir ou contribuir na qualificação do trabalho educativo formal em suas comunidades. Além disso, a IOE é estratégia de inserção de sujeitos comprometidos com outro projeto de sociedade nas escolas do campo.

Sujeitos estes que podem plantar, em seu território de vida, sementes importantes para a Educação do Campo e o desenvolvimento camponês.

É neste sentido que vão se estruturando os objetivos principais da IOE que tocam: a garantia de que “a escola seja objeto de estudo/ação, de teoria/prática” no decurso da formação docente dos sujeitos; no incremento da “estratégia de acompanhamento político-pedagógico às escolas pelas organizações/movimentos sociais de trabalhadores do campo”; na efetiva participação dos educandos “da construção de experiências pedagógicas escolares referenciadas na Educação do Campo” (BARBOSA, 2012, p. 153).

A Inserção Orientada na Comunidade (IOC) é a produção de uma nova perspectiva para o educando em sua observação e ação sobre a realidade concreta de sua vida em comunidade. O educando é levado a participar de modo ativo e orgânico em todas as instâncias de seu mundo social da vivência cotidiana agora articulando os conhecimentos produzidos academicamente num processo de reflexão com a realidade. A aproximação destes educandos com as decisões culturais, políticas, econômicas e educacionais de sua comunidade permite-lhe enxergar materialidade na teoria e perceber a teoria e a ciência como elementos de sua vida. Prevê-se com isso, também, a re-entrada do sujeito nos processos organizativos dos vários setores de seu território, defendendo seu ponto de vista pessoal e coletivo e agindo na articulação de produção de novos coletivos locais que pensam com maior profundidade seus direitos e seu papel social. As atividades de IOC têm como foco a “relação escola-comunidade ou comunidade-escola, em ambos os sentidos, como objeto de estudo e de práticas pedagógicas orientadas e acompanhadas pelo curso”, procurando superar o isolamento destes “dois mundos”. O que se almeja é que a escola deixe de estar alienada da comunidade, percebendo/compreendendo de forma crítica o projeto de desenvolvimento que ali se gesta/implementa e que a comunidade passe a prestar atenção no que acontece na escola, dando-se conta de sua importância e rompendo com a cultura de que não se pode mexer nela” (BARBOSA, 2012, p. 153).

O objeto da ação do educando na IOC é a comunidade, todavia prioriza-se a compreensão e atuação destes sujeitos no que diz respeito ao que perpassa a educação e a escola. É um olhar sobre a realidade da

comunidade com a atenção maior voltada para como a escola é percebida e localizada no cotidiano do coletivo e como é o movimento de interação entre esta instituição e a comunidade. É dar atenção a –no sentido de refletir sobre– como as ações da escola reverberam na comunidade e vice-versa, como uma impacta a existência da outra, como os espaços educativos são tratados e quais os processos de diálogo e retroalimentação entre ambos.

Os objetivos centrais da IOC podem ser indicados da seguinte forma:

- a) estimular ações formativas para a práxis enquanto estudo/profissionalização da LEdoC na constituição de um educador do campo articulador do fortalecimento da relação escola-comunidade;
- b) criar e requalificar espaços de aproximação e diálogo entre a escola e a comunidade com os educandos como mediadores deste processo;
- c) ampliar a percepção da existência e importância da escola aos olhos da comunidade por meio da inserção do educando na suscitação do debate e com isso insuflar a participação da comunidade na construção dos percursos pedagógicos de sua escola;
- d) pautar os princípios da Educação do Campo nos debates comunitários acerca do papel da escola de modo articulado com as lutas por qualificação da educação (e da escola) e qualificação dos educadores da comunidade;
- e) constituir a formação de um educador do campo que crie laços profundos com seu território e seu povo, criando novas formas de se relacionar com escola e comunidade e se transformando em sujeito protagonista da aproximação e integração entre o ambiente em que se vive e a educação avançando para a perspectiva de indissociabilidade entre estes.

4.6. Formação de Educadores

As análises feitas por Pistrak (2000) sobre a escola e educação no período da Revolução Russa (1917-1930) são bastante relevantes no contexto de crise estrutural do capitalismo com o qual atualmente nos deparamos.

Para fazer os enfrentamentos ao modelo hegemônico no âmbito da escola e da educação é necessário compreender que,

sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária. Sem uma teoria de pedagogia social, nossa prática levará a uma acrobacia sem finalidade social e utilizada para resolver os problemas pedagógicos na base das inspirações do momento, caso a caso, e não na base de concepções sociais bem determinadas (PISTRAK, 2000, p. 24).

O ponto de maior relevância nesta discussão se refere à compreensão dos macrocontextos econômicos, políticos e culturais cujas determinações incidem sobre a escola e educação num movimento de retroalimentação.

Porque, antes de falar sobre os métodos de ensino específicos de uma disciplina qualquer, é preciso em primeiríssimo lugar demonstrar porque ela é necessária; depois, com base nas respostas, definir quais devem ser ensinadas e só depois é que se coloca o problema da procura dos métodos. E pode-se ter certeza de que a resposta à questão de saber se esta ou aquela matéria é necessária e por que o é, será completamente diferente em nossa escola do que a formulada pela antiga escola (PISTRAK, 2000, p. 24).

A formação de educadores, neste contexto, é bem mais que uma proposta de oferta de conteúdos para que o docente possa “transmitir” os conhecimentos científicos para os educandos. Trata-se de uma reconfiguração da compreensão de escola, de educação, de projeto de mundo.

O objetivo fundamental da reeducação, ou simplesmente da educação do professor não é absolutamente fornecer-lhe um conjunto de indicações práticas, mas armá-lo de modo que ele próprio seja capaz de criar um bom método, baseando-se numa teoria sólida de pedagogia social; o objetivo é empurrá-lo no caminho desta criação (PISTRAK, 2000, p. 25).

Como é possível pressupor pelas palavras de Pistrak (2000), não é possível pensar (e executar) um projeto de formação de educadores homogeneizado, massivo, sem levar em conta os territórios e sua cultura.

Não podemos aplicar as mesmas regras a todas as condições escolares: seria um comportamento contrário à própria essência da nossa escola. Mas, se isto é verdade, é evidente que um bom método para uma escola seria, talvez, mau para

outra: é preciso, portanto, desenvolver no professor, a todo custo, a aptidão para a criatividade pedagógica; senão, será impossível criar a nova escola (PISTRAK, 2000, p. 24).

Se observarmos o conjunto das relações que se produzem na escola perceberemos que o educador, sua qualificação e seu trabalho ainda são o centro dos movimentos diversos que aí acontecem. São estes homens e mulheres dedicados à docência que fazem e reinventam a escola e seus processos (ARROYO, 2010).

O saber-fazer, as artes dos mestres da educação do passado deixaram suas marcas na prática dos educadores e das educadoras de nossos dias. Esse saber-fazer e suas dimensões ou traços mais permanentes sobrevivem em todos nós. **O conviver de gerações, o saber acompanhar e conduzir a infância em seus processos de socialização, formação e aprendizagem, a perícia dos mestres não são coisas do passado descartadas pela tecnologia, pelo livro didático, pela informática ou pela administração de qualidade total. A perícia dessas artes poderia ter sido substituída por técnicas, entretanto nem os tempos da visão mais tecnicista conseguiram apagar estas artes, nem os novos tempos das novas tecnologias, da TV, da informática aplicada à educação conseguirão prescindir da perícia dos mestres.** Educar incorpora as marcas de um ofício e de uma arte, aprendida no diálogo de gerações. O magistério incorpora perícia e saberes aprendidos pela espécie humana ao longo de sua formação (ARROYO, 2010, p. 18, grifos nossos).

Os educadores têm uma história e uma memória e dominam segredos e artes de um ofício. Neste sentido Arroyo (2010) faz uma pergunta crítica: A arte e o ofício que os educadores dominam é descartável? E segue adiante afirmando que,

Os apelos tão na moda de todos os lados, dos interesses neoliberais e também dos progressistas de pretender colocar no cerne da ação educativa escolar a comunidade, as famílias e as organizações sociais, a sociedade difusa dos empresários, a mídia e os amigos da escola, correm o perigo de descaracterizar esse núcleo constitutivo de toda a ação educativa. Correm o perigo de tirar o foco da dimensão pessoal, do diálogo e convívio de gerações, do saber-fazer, das artes dos professores. Esse núcleo da ação educativa acontece nos tempos e espaços de convívio pedagógico (ARROYO, 2010, p. 20).

Logo, a simples inserção de sujeitos e instituições no âmbito da escola não é suficiente para transformar o trabalho docente e a escola para muito além do que ela é atualmente, principalmente quando isto está vinculado à

busca de rendimentos políticos a curto prazo. Enquanto professor, Arroyo afirma em primeira pessoa,

Problematizarmo-nos a nós mesmos pode ser um bom começo, sobretudo se nos leva a desertar das imagens de professor que tanto amamos e odiamos. Que nos enclausuram, mais do que nos libertam. **Porque somos professores. Somos professoras. Somos, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada.** Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos da escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. **Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós** (ARROYO, 2010, p. 27, grifos nossos).

A construção do educador é, também, feita por ele mesmo. Ele se faz, se constrói a si próprio, está presente em sua própria formação. Existe aí um “auto-fazer-se”. O educador tem sempre a sua história e é sujeito dela. Faz também parte da história, do processo social que decorre no tempo e aí se descobre como educador, como categoria profissional, não estática, mas histórica em pleno processo de realização (ARROYO, 2010, p. 135).

A mesma lógica e os mesmos interesses sociais que vêm conformando e deformando os sistemas escolares, vêm conformando e deformando seus mestres. Mas não esquecemos que estes são também sujeitos nessa história da escola e da sua própria configuração como mestres, como categoria. Suas lutas e sua presença na sociedade nas últimas décadas mostram que vêm sendo sujeitos coletivos, ativos e combativos na construção de um projeto social, na redefinição de políticas públicas e educativas e na direção da própria história (ARROYO, 2010, p.137).

Temos, então, uma dimensão do educador com enraizamento profundamente político em Pistrak (2000), a centralidade do ofício e do profissionalismo do educador na escola contemporânea em Arroyo (1997) e avançamos no entendimento do educador como sujeito de relações sem abandonar o que diz respeito ao seu ofício, sua dimensão política, seu profissionalismo: O ser humano-educador.

Os homens são seres de busca e sua vocação é humanizar-se. Assim, cedo ou tarde percebem a contradição na qual a “educação bancária” pretende mantê-lo. Daí engaja-se o homem em sua luta por libertação (FREIRE, 1987).

Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. Isso exige dele que seja um companheiro dos educandos, em suas relações com estes (FREIRE, 1987, p. 62).

A liberdade é companheira inseparável da criatividade e esta última é ferramenta importante no ato de reinventar a história, principalmente se a história a ser reconstruída for a dos sujeitos oprimidos. A liberdade associada ao conhecimento da verdade formam um par com grande potencial de libertação.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma 'coisa' que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1987, p. 67).

A concepção de educação a que Paulo Freire se refere é pautada por relações profundamente dialógicas – sem dispensar os conflitos – onde o entendimento e enfrentamento das contradições contribuem para a ressignificação do papel do educador fundindo-o ao papel dos educandos num processo de construção coletiva e colaborativa.

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador (FREIRE, 1987, p. 68).

Uma das dimensões fundamentais das contribuições de Freire (1987) é a desconstrução da forma hierarquizada da relação entre educador e educando. Isso é parte importante dos processos de humanização do trabalho pedagógico: o estabelecimento de trocas entre sujeitos com objetivos comuns como aprender, ensinar, conhecer pela construção colaborativa.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para

ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 1987, p. 68).

Todavia, a construção do conhecimento realizada a partir do diálogo requer sujeitos predispostos a pensar profundamente o mundo e suas relações. Sem isso não se constitui um pensar capaz de fazer evoluir a visão de mundo dos sujeitos e o diálogo será frágil como os saberes aí desenvolvidos.

Não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. “Banha-se” permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme (FREIRE, 1987, p. 82).

Para pensar educação como ação que modifica sujeitos e o mundo é necessário aceitar que somos modificáveis e capazes de modificar outros seres. Isso é um pressuposto essencial para que seja possível sustentar a relevância e necessidade de educar. Além disso, a consciência de ser sujeito do mundo predispõe a necessidade de nossa ação sobre este mundo.

Na verdade, seria incompreensível se a consciência de minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isso não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável (FREIRE, 1996, p. 21).

Um entendimento de nós mesmos como seres submetidos às determinações de modo definitivo é contraproducente à educação. Os sujeitos se movem pelo mundo pela certeza do direito de nele estar e modificá-lo à medida de suas necessidades individuais e coletivas. Aceder ao determinismo sem questioná-lo desumaniza-nos. Para avançar é preciso, pois, pensar o mundo criticamente, pensar certo⁸.

⁸ pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre o que incide o próprio pensar dos sujeitos (FREIRE, 1996, p. 43).

O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele com um dado dado, que se conforma a prática docente. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o pensar e o fazer (FREIRE, 1996, p. 42-43).

A formação de educadores precisa ser pautada por uma perspectiva de formação humana para a construção de sujeitos que combatam as estratégias deterministas dos modelos, principalmente daqueles construídos à sua revelia. O pensar certo, pensar crítico colabora nisto.

Por isso é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses, nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 1996, p. 43).

Neste sentido é indispensável,

que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 24-25).

Com este tipo de atuação na formação de educadores caminhar-se-á para resolver também os bloqueios porque passam os próprios educadores em formação cuja vida escolar pregressa cartesiana e reprodutivista, fizeram deles educadores resistentes à leitura de mundo de seus educandos. A resistência do educador em respeitar a leitura do mundo que o educando traz à escola, “obviamente condicionada por sua cultura de classe e revelada em sua linguagem, também de classe, se constitui em um obstáculo à sua experiência de conhecimento” (FREIRE, 1996, p. 138).

[...] saber escutá-lo [ao aluno] não significa [...] concordar com ela, a leitura de mundo ou a ela se acomodar, assumindo-a como sua. Respeitar a leitura de mundo, do educando não é também um jogo tático com o qual o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo (FREIRE, 1996, p. 138).

O educador cuja postura não se alie à defesa do respeito à leitura de mundo do estudante pressupõe certo “gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados” (FREIRE, 1996, p. 139).

Freire (1996) afirma que o que mais manteve a sua certeza de que a educação é o caminho para a superação dos obstáculos dos processos de opressão foi:

a compreensão da História como possibilidade e não como determinismo, de que decorre necessariamente a importância do papel da subjetividade na História, a capacidade de comparar, de analisar, de avaliar, de decidir, de romper e por tudo isso, a importância da ética e da política (FREIRE, 1996, p. 165).

O entendimento dos sujeitos como seres 'programados para aprender', para ensinar, para conhecer, para intervir, faz entender a prática educativa como um movimento eminentemente humanizador da produção e do desenvolvimento da autonomia de homens e mulheres (FREIRE, 1996)

Mesmo acreditando que o diálogo seja elemento essencial para a construção de relações educativas entre educadores e educandos no sentido da humanização da escola e da educação, Gadotti (1979) afirma que o diálogo não pode excluir o conflito, pois assim ele se tornaria um diálogo ingênuo. Diálogo e conflito atuam dialeticamente e, assim,

o que dá força ao diálogo entre os oprimidos é a sua força de barganha frente ao opressor. É o desenvolvimento do conflito com o opressor que mantém coeso o oprimido com o oprimido. O diálogo de que nos fala Paulo Freire não é o diálogo romântico entre oprimidos e opressores, mas o diálogo entre os oprimidos para a superação de sua condição de oprimidos. Esse diálogo supõe e se completa, ao mesmo tempo, na organização de classe, na luta comum contra o opressor, portanto, no conflito (GADOTTI, 1979, p. 13).

A formação de educadores, para além da reprodução dos elementos que fortalecem os modelos de educação e sociedade vigentes, a formação decente que busque superar os condicionamentos humanos prejudiciais ao seu desenvolvimento pleno, têm que se pautar pela busca da construção da ideia de homem,

que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência dele estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencional sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar (FREIRE, 1979, p. 16).

A consciência de pertencimento ao mundo reflete na consciência de ser sujeito, porque,

se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolivelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso (FREIRE, 1979, p. 16).

A atuação docente deve superar a formação superficial dos educandos, avançando para perspectivas de entendimento dos sujeitos como seres complexos, repletos de subjetividade, que atuem sobre o mundo ao invés de simplesmente estar nele. Contribuir para o desenvolvimento de homens e mulheres de compromisso, caso contrário cada educando e cada educanda será apenas,

um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência. Sua imersão na realidade, da qual não pode sair, nem “distanciar-se” para admirá-la e, assim, transformá-la faz dele um ser fora do tempo ou sob o tempo ou, ainda, num tempo que não é seu. O tempo para tal ser seria um perpétuo presente, um eterno hoje. A-histórico, um ser como este não pode comprometer-se; em lugar de relacionar-se com o mundo, o ser imerso nele somente está em contato com ele. Seus contatos não chegam a transformar o mundo, pois deles não resultam produtos significativos, capazes de (inclusive, voltando-se sobre eles) marcá-los (FREIRE, 1979, p. 16-17).

Neste sentido o que se busca é o desenvolvimento de uma atuação docente voltada para a ação e reflexão como constituintes da práxis que podem ser vistas como a maneira humana de existir, não significando, contudo, que ação e reflexão sejam absolutas e desconectadas da realidade onde se inserem os sujeitos, pois,

assim como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver ação e reflexão fora da relação homem-realidade. Esta relação homem-realidade, homem-mundo, ao contrário do contato animal com o mundo [...] implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão (FREIRE, 1979, p. 17).

É através das experiências dos sujeitos com sua ação e reflexão que eles também podem construí-las atrofiadas. A forma como acontece a relação do homem com a ação e reflexão definirá se ele poderá ou não ter condições objetivas de exercer plenamente a maneira humana de existir (FREIRE, 1979).

A educação de educadores deve se pautar pela necessidade de construção de sujeitos com efetivo compromisso com o mundo em que vivem. Deve se afastar de todos os métodos, técnicas e filosofias que de algum modo

contribuam para a formação de um homem alienado, inseguro, frustrado; um homem que se vincule mais à forma que ao conteúdo; um sujeito que destaque a superfície em detrimento do interior; cujo pensamento não se desenvolva para a força instrumental; que não escape da nostalgia de mundos não-seus e longínquos; cujo pensamento se situe num mundo imaginário (FREIRE, 1979, p. 25).

É relevante que para a docência se criem visões de educação realista, educação que não se encerra em si, educação como arte e espaço para o processo de mudança social.

A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isso leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica, uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela (FREIRE, 1979, pp. 27-28).

Portanto, é necessário cuidado na formação docente, também no que diz respeito à concepção de sociedade e nas práticas reprodutivistas típicas do modelo de desenvolvimento capitalista. Evitar fortalecer a todo custo práticas educativas alienadoras é papel do educador comprometido com um projeto de sociedade sem opressores e oprimidos. O homem alienado é aquele que pretende imitar alguém e assim já não é ele mesmo. Do mesmo modo, a imitação irrefletida de outras culturas é capaz de produzir uma sociedade alienada, sociedade-objeto. A sociedade alienada é aquela que não tem consciência de seu próprio existir e onde o sujeito alienado (educando ou educador): “é inautêntico”; não tem compromisso consigo mesmo e tampouco é responsável; não observa a realidade com critérios próprios, vê pelas lentes alheias; vive em uma realidade imaginária e não na sua própria realidade objetiva; vive em uma região ou condição e a enxerga sob a visão de outro país e condição (FREIRE, 1979, p. 35).

Neste sentido, faz-se relevante atuar para a formação de consciência crítica em oposição à consciência ingênua. Paulo Freire (1979, pp. 40-41) elenca as características da consciência crítica:

- 1) Anseio de profundidade na análise dos problemas. Não se satisfaz com as aparências. Pode-se reconhecer desprovida de meios para análise de problemas.
- 2) Reconhece que a realidade é mutável.
- 3) Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade.
- 4) Procura

verificar ou testar as descobertas. Está sempre disposta à revisões. 5) Ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. Não somente na captação, mas também na análise e na resposta. 6) Repele posições quietistas. É intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude a inquietude, e vice-versa. Sabe que é na medida que é e não pelo que parece. O essencial para parecer algo é ser algo; é a base da autenticidade. 7) Repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas. 8) É indagadora, investiga, força, choca. 9) Ama o diálogo, nutre-se dele. 10) Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos (FREIRE, 1979, pp. 40-41).

Estamos em um tempo em que o pensar a formação docente transita entre duas linhas. A primeira, dos debates, ordenamentos do Conselho Federal, reformulação dos currículos dos cursos de pedagogia e licenciaturas. A segunda, da reinvenção de tarefas e das renovações pedagógicas pelos movimentos docentes gerando novos saberes e artes para o antigo ofício de professor. Todavia, nem sempre estas duas linhas conseguem dialogar proficuamente. É necessário, pois, que os embates em torno da formação se situem

em subsolos mais sólidos, mais determinantes e mais desafiantes. Tem de ser questionadas as lógicas em que equacionamos a formação dos profissionais da Educação Básica. Tem que ser questionada a própria concepção de Educação Básica que herdamos da Lei n. 5692/71. Têm de ser percebidos os avanços havidos na consciência do direito à educação, ao conhecimento e à cultura. Tem que ser levado em conta o novo perfil de profissional que vem se configurando para dar conta dos avanços nesse campo dos direitos (ARROYO, 2011, p. 121).

Nas pesquisas e nas políticas de estado a questão da formação de educadores tem sido pensada como uma precondição à existência dos sistemas educacionais, bem como para a elevação da sua qualidade e sua renovação. Neste sentido, a escola é entendida como retrato do professor que a sociedade tem e da formação que este domina. Nesta conjuntura, repensar a formação do educador se concentra em repensar as instituições que promovem sua formação. Prova disso é a centralidade da reformulação dos centros de magistério, de licenciatura e pedagogia e a redefinição de normas e currículos vinculada aos objetivos das políticas de formação docente do governo e da universidade (ARROYO, 2011).

Predomina, então, a lógica linear em que prevalece a qualificação e requalificação de educadores com o objetivo de ter sistemas escolares de melhor qualidade sob a justificativa de que a causa da ausência de qualidade das escolas é decorrência da falta de formação docente adequada. Esta visão obscurece a relevante relação entre sociedade, educação e formação de educadores e impedem que se avance para o aprofundamento do entendimento dos crônicos e estruturais problemas da educação do Brasil. Esta lógica termina por manter até mesmo o governo em um esquema de entendimento dos problemas da qualidade da educação determinados pela falta de qualificação docente.

Arroyo (2011, p. 123) afirma que há no Brasil qualificação profissional acumulada suficiente para construir um sistema escolar capaz de oferecer Educação Básica ao povo. Aponta ainda que há dados que dão conta da elevação da qualidade da formação docente no âmbito nacional. Notadamente isso se confronta com os elevados números da evasão e reprovação. Ainda, o incremento do nível de qualificação de educadores e dos cursos que realizam esta qualificação em contraposição à “persistência da desqualificação da escola” denunciam a urgência de que se passe a elaborar as reflexões e políticas educacionais em níveis mais estruturais. Arroyo (2011) informa que há uma estreita relação histórica entre a construção do sistema de educação pública e a elaboração do perfil do profissional em educação e de sua formação.

No imaginário social sobre a educação o modelo de escola prevalecente é o Ensino Médio cuja intenção era preparar sujeitos para o domínio das letras

para o ingresso na burocracia estatal e eclesial, para o ingresso nos cursos superiores. Esse caráter preparatório, propedêutico, meritocrático e seletivo para o mercado, para a fuga dos trabalhos pesados e da pobreza passou a ser o ideal até hoje dominante que se transfere para a Educação Básica. [...] Em nossa tradição escolar não predominou uma imagem de ensino enciclopédico, erudito nem humanístico, nem sequer o academicismo e intelectualismo encontraram espaço em nossa tradição (ARROYO, 2011, p. 124).

Como consequência disto a figura do professor não foi vinculada a um “intelectual culto, erudito, fonte de informação e saber”, tampouco sua imagem foi associada ao humanista que circula pelo mundo das artes e da cultura. Do

mesmo modo, não se construiu a perspectiva de uma escola média como lócus da arte e cultura. Nem escolas privadas conseguiram este feito (Arroyo, 2011). Em decorrência disso, o professor não consegue se afirmar como um sujeito culto, intelectual, intérprete dos desejos culturais da comunidade ou dos educandos com os quais atua. Esta imagem e função pobres do educador se estendeu ao longo do tempo para a docência da Educação Básica (Arroyo, 2011).

O ensino primário nasceu com uma função “mais moralizante do que instrutiva” e por isso se destina ao desenvolvimento dos rudimentos das primeiras letras, das contas matemáticas básicas e da ciência elementar.

Esse ensino primaríssimo e rudimentar não afasta o povo rude das demandas do mercado de trabalho e reforça a lógica seletiva e excludente dominante na cultura social da época e atual. (...) Essa imagem primaríssima marcante no berço do nosso sistema público de instrução determinou profundamente a imagem social de mestre-escola desqualificado ou apenas com preparos primários. Somos vítimas dessa imagem não superada (ARROYO, 2011, p. 125).

Arroyo (2011) pensa que seja dever dos governantes e das universidades avançar nas questões da formação docente de modo a caminhar para a superação deste imaginário e dessa prática tão degradantes relacionados aos educadores e educadoras. Será a partir desta superação que se recriará o novo perfil profissional dessa categoria.

A construção dessa imagem rudimentar da educação e do educador surge associada à visão que se tinha e que ainda predomina das elites e das camadas médias sobre si mesmas e de si mesmas sobre a função social dos setores populares. É uma visão pobre, primária do povo: braços ordeiros para a lavoura, para o trabalho e nada mais. Somente essa concepção tão primaríssima e rudimentar explica que, durante mais de um século, se mantivesse quase inalterado, como normal, o caráter tão rudimentar de nosso sistema de educação. Isso significa que no imaginário dos governos e das diversas frações sociais, essa função tão primária nada tem de chocante. Ela é vista como normal (ARROYO, 2011, p. 125).

Outra característica dominante do processo histórico do sistema de Educação Básica brasileira e do perfil e formação docente, consiste no fato de que ela tenha sido elaborada para ser um processo moralizante para manter sob tutela os setores populares. Sua função está estreitamente vinculada a educar ociosos, coordenar os passos de um “povo infantilizado”, tornando-o ordeiro e dedicado ao seu ofício. Ademais, lhe apresentar os rudimentos

suficientes para sua colocação básica no mundo. Na atualidade, este caráter moralizador ainda resiste na visão de escola como espaço para resolver questões sobre drogas, tráfico, quebra de valores. Isto acontece nas parcerias com as polícias, tornando, ainda mais confusos os perfis do educador (ARROYO, 2011).

No Brasil, o processo de redefinição da Educação Básica vista como espaço de direitos ao acesso aos bens sociais e culturais foi barrada nas décadas de 1960 e 1970 pela elaboração da Lei nº 5692/71. Esta Lei representou o retorno à perspectiva conservadora que ainda entendia a Educação Básica como tempo-espaço de desenvolvimento dos rudimentos escolares: o detalhe mais marcante disto é a previsão da função escolar como elemento para a inserção dos sujeitos no mercado de trabalho. Uma das decorrências disto foi a manutenção da exigência – apenas - de qualificação em nível médio para educadores que desejassem atuar nas quatro séries iniciais. Assim permaneceram as funções rudimentares da Educação Básica pautadas pelo “domínio das habilidades mínimas das primeiras letras, contas e noções elementares das ciências” (ARROYO, 2011, p. 127).

Nas décadas de 1960 a 1970 a sociedade brasileira avançou bastante no que diz respeito ao desenvolvimento da consciência sobre seus direitos com o alargamento da visão das camadas populares acerca de sua função cultural e social. Outrossim, os governos e as elites mantiveram-se colados à visão rudimentar do povo, sustentando, ainda, concepções estreitas sobre o sistema escolar. Uma das consequências disso foi a permanência da formação docente dentro dos mesmos moldes rudimentares atribuídos à Educação Básica.

Arroyo (2011) afirma que depois de vivermos todo esse tempo sob a égide dessa concepção e prática de educação elementaríssima chegamos a algumas conclusões bastante preocupantes: não há vida social ou cultural na pobreza do currículo que temos; são constantes a reprovação e a falta de motivação. Como fruto disto: é pobre, também, a formação; são mirrados os horizontes culturais dos docentes e dos centros de formação de educadores; predomina o tecnicismo para a modorrenta tarefa de transmissão das habilidades relacionadas à leitura, à escrita, ao cálculo.

Depois de mais de 40 anos de Lei temos menos professores leigos e os níveis de escolaridade dos educadores aumentaram, porém, isso não foi

suficiente para garantir a universalização da educação e cultura. Mesmo tendo professores qualificados capazes de reverter tais quadros ainda é preciso rever a concepção de educação e a estrutura escolar no Brasil. Eis o ponto nevrálgico onde a intervenção se faz imprescindível e urgente (ARROYO, 2011).

Temos culturas escolares e culturas profissionais diferenciadas, que se superpõe reproduzindo os velhos níveis primário e ginásial. A cultura profissional vigente nas quatro primeiras séries é mais totalizante, centrada no aluno, na construção dos múltiplos saberes, na sua identidade e valores. A organização do trabalho em torno do professor regente permite um trato mais global. Entretanto, a cultura escolar e profissional **[do 5º até o 9º ano]** é outra, recortada, centrada na lógica das disciplinas. É a cultura da rigidez seletiva. Os licenciados são formados por domínios de conteúdos organizados por área, obedecendo à lógica das precedências, à lógica propedêutica, às exigências da continuidade nos estudos posteriores. A organização do trabalho reproduz uma relação unívoca, professor-aluno, professor-disciplina, carga horária, avaliação, sentença, aprovação, reprovação. Uma cultura que legitima a interrupção e a negação do direito ao saber e cultura básicas (ARROYO, 2011, p. 130, grifos nossos).

O afastamento da Educação Básica da transmissão de conhecimentos e habilidades é uma tendência que avança de modo determinado. Como decorrência disto, tende a aproximar-se novas atribuições que a permitam se inserir nos processos socializadores mais amplos, no compartilhamento das “funções humanizadoras com outras redes sociais” (ARROYO, 2011, p. 132). Neste caminho é inevitável e necessário perceber que o tempo escola, cuja escala temporal se expande a cada dia, “tende a constituir-se em um tempo total de vivências, de experiências plurais, complexas”.

Mesmo com a Nova Lei de Diretrizes e Bases, 9394/96 apontando para uma concepção mais totalizante e mais humanista, ela não aponta para o perfil do educador que consiga atuar em seus moldes. Vemos emergir destas discussões a necessidade de uma formação docente voltada para uma perspectiva de Educação Básica universal. Isto diz respeito ao fato de que “quando pensamos em um projeto cultural de conteúdos e práticas escolares comum e universal [...] temos que pensar em um projeto cultural comum” (ARROYO, 2011, p. 134) para a formação docente capaz de lidar com a perspectiva de educação alargada a que aqui se refere.

Para atuar na Educação Básica universal é necessário aos educadores,

Saber-se profissionais desse projeto cultural. Têm de dominar saberes não apenas sobre conteúdos e práticas de ensino, mas também sobre o desenvolvimento integral do ser humano, sobre os processos de socialização total dos indivíduos nas sociedades modernas. Têm de dominar conteúdos e processos para estimular o conjunto das capacidades humanas não só cognitivas e intelectuais mas também sociais, afetivas, expressivas, comunicativas, e entender como todas elas interferem nos processos de apreensão do conhecimento.

Antes de avançar nas questões inerentes ao perfil do educador que é mais adequado à Educação Básica universal é necessário delinear melhor de que projeto de Educação Básica trata-se neste momento. É, pois, para uma concepção alargada de Educação Básica que as discussões aqui propostas nos encaminham. Caminhamos para pensar numa concepção de currículo muito mais amplo, tangente às qualidades e saberes que os docentes devem desenvolver e nas dimensões humanas e humanizadoras que estes devem suscitar junto aos educandos, superando, assim, o raso entendimento de educador como ensinante e avançando na recuperação da ideia de uma pedagogia humanista (ARROYO, 2011).

Notadamente a “opção por uma concepção e prática de uma Educação Básica mais plural e por um protótipo de educador mais total” (ARROYO, 2011, p.130) requer que o educador dedique mais tempo à sua formação de modo a conseguir dar conta do papel totalizante desta forma de lidar com o trabalho pedagógico.

É preciso “formar o profissional do saber desinteressado e polivalente”. O entendimento de Educação Básica aqui relatado abrange a educação infantil, fundamental e média.

Arroyo (2011) aponta, a partir de suas experiências, que, de um modo geral, a cultura profissional do planeta bate de frente com a cultura vigente da maior parte dos professores da segunda etapa do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Neste sentido, afirma, também, que a cultura utilitarista predomina na tradição pedagógica brasileira. Essa cultura reside nos velhos medos de que a escola não forme sujeitos para a empregabilidade, para os vestibulares, para os concursos, para as novas tecnologias e novas necessidades dos processos produtivos.

Outros países não passaram por isso porque movimentos sociais e culturais inseridos em processos de democratização do saber e da cultura lutaram contra a concepção mercantil que ora tentava se instalar, entendendo que,

o ser humano, sem excluir o trabalhador, exige ser tratado como sujeito humano e não apenas como braços eficazes, o que representa um grande avanço na consciência social. É o humanismo reposto em novas dimensões, que pressiona a escola a alargar sua função social (ARROYO, 2011, p. 137).

A formação docente para o saber desinteressado e polivalente adere à concepção de Educação Básica onde os educandos aprenderão coisas que, efetivamente, lhes serão úteis em etapas posteriores de sua formação. Acrescente-se a isto que o critério de seleção do currículo se pautará pela construção de uma base cultural comum a todo educando, mesmo que ele não continue seus estudos. Em outras palavras,

os conteúdos da cultura obrigatória e dos saberes a ser dominados pelos educadores e educandos não deixam de ser centrais, apenas não são pensados e selecionados a partir do critério único de preparação para [a segunda etapa do Ensino fundamental] e o Ensino Médio ou superior (ARROYO, 2011, p. 138, grifos nossos).

A formação docente, neste sentido, buscará a construção de educadores com capacidade de interferir para a ampliação da democratização dos bens culturais e do conhecimento. Arroyo (2011) acredita que com isso o educador passará a atuar na perspectiva de desenvolvimento de processos civilizatórios e humanizantes que são, de fato, direitos universais. Dessa forma, não se aprofunda a histórica dicotomia entre o ensino primário de conteúdos elementares de cunho moralizante para as camadas sociais menos favorecidas e o ensino médio com suas funções com caráter mais utilitário, “científico” destinado à classe média. A proposta é, então, superar essa dicotomia e, além disso, avançar no sentido de alargamento da concepção de Educação Básica.

Essa busca de um tempo escolar básico que garanta desde os primeiros anos a inserção na cultura, nos saberes, valores, identidades, linguagens, expressões simbólicas universais não poderá acontecer com o sistema hierarquizado que ainda temos no interior da educação fundamental e média, nem com os currículos e a formação hierarquizada dos professores que o produzem (ARROYO, 2011, p. 138).

Perseguir-se-á, assim, a correção do atual dualismo residente no interior da Educação Básica ampliando a ideia de que todos conteúdos da cultura podem ter o mesmo “significado e valor para todos”. Isto é, que todos tenham acesso a todos os bens culturais, que se modifique a perspectiva de que cada tipo de bem cultural é exclusivo a essa ou aquela classe social.

Em contraposição ao professor de áreas, Arroyo (2011) propõe a formação de um educador “pluralista”. Isto diz respeito à formação de um profissional de sínteses que,

seja capaz de integrar os conhecimentos e a cultura comum com a formação do cidadão como sujeitos sociais e culturais. Capaz de integrar os problemas sociais, culturais, cognitivos, psicológicos e pedagógicos inerentes ao tipo de cultura e conhecimento que tem que vivenciar os alunos (ARROYO, 2011, p. 139).

Trata-se de uma qualificação complexa para atuar na integração formadora mais ampla possível do ser humano e isso exige alto grau de criatividade das instituições responsáveis pela formação docente em nosso país.

A concepção e a prática da divisão do conhecimento em áreas e disciplinas têm relegado a segundo plano o significado cultural dos aspectos gerais e estes aspectos gerais impactam, de modo significativo, os aspectos específicos. Os problemas da educação e da formação cultural dos sujeitos não podem ser reduzidos aos conjuntos dos saberes e habilidades apreensíveis no escopo das áreas e disciplinas. Arroyo (2011, p. 140) enxerga que “Há um *campo síntese* onde se expressa o projeto cultural e formador”. Trata-se de um campo de saberes cujo domínio tem que ser desenvolvido pelo educador, seja ele atuando na alfabetização, nas ciências exatas, na história.

O sentido disto não é a realização da formação de um docente generalista. Outrossim, trata-se da formação de educadores especializados nessa base de cultura, envolvendo os problemas que o homem moderno tem a enfrentar, que não estão inseridos no escopo das disciplinas específicas. Arroyo (2011) defende a necessidade de dotar o educador da capacidade de articular os saberes em detrimento dos rudimentos triviais.

A formação de “um profissional do aprender as bases da cultura e do conhecimento” transcende em muito as tradicionais áreas e disciplinas. Trata-

se de formação do educador com vistas à atuação no “campo de construção cultural do projeto cultural para a infância, a adolescência e a juventude, como idades de inserção nos saberes da cultura” (ARROYO, 2011, p. 141). Tal perspectiva de formação deve permitir que o educador compreenda o que é típico da formação de cada tempo humano, seja para a infância, adolescência ou juventude. Ademais, compreender que os conhecimentos acumulados pela humanidade são patrimônio dos sujeitos, consistindo em um direito universal destes.

Desta forma, o caminho que se configura é o da necessidade de reestruturar a universidade, os espaços e o currículo no sentido da construção de sujeitos docentes especializados na “síntese da educação e cultura básicas”. Para Arroyo (2011, p. 142), essa reconfiguração pode colaborar na formação de profissionais que dominem “as competências e os conhecimentos necessários à compreensão de um campo tão complexo quanto a formação plena do ser humano”. A construção deste perfil de profissional docente-educador requer o desenvolvimento da capacidade de “fazer escolhas ético-pedagógicas”.

Nas últimas três décadas tem-se avançado no que diz respeito à renovação da pedagogia com certa predominância do desenvolvimento de conhecimentos críticos. Trata-se, de fato, de autênticos processos de renovação das teorias educacionais; da construção de conhecimentos; de novas visões sobre métodos; de avanço na compreensão da importância social do currículo; emergência de novas práticas pedagógicas, enfim. Arroyo (2011) admite ser este um movimento rico, substancial que tem que ser radicalizado no dia-a-dia da estrutura educacional, da organização escolar, da reflexão sobre o currículo.

Na esteira destes avanços faz-se relevante superar a visão-formação do educador entendido como “um fiel servidor de parâmetros curriculares e conteúdos”, avançando para a construção de profissionais docentes que aprendam a “se pensar e se preparar para ser responsável por saber fazer escolhas pedagógicas” (ARROYO, 2011, p. 142).

Para muito além da formação para o desenvolvimento de conhecimentos seguros e métodos e técnicas efetivas as políticas de formação de educadores (governo), as universidades e os movimentos em prol da

educação devem perseguir uma formação profissional docente capaz de produzir

um docente-educador, que fundamenta sua prática em uma opção por valores e ideias que o guiem e ajudem a clarear situações, projetos, intervenções. [...] capacitar o mestre na compreensão e representação de sua atuação profissional da perspectiva intelectual à ética (ARROYO, 2011, p. 143).

Enfim, a formação de educadores deve ter como finalidade a viabilização de um conjunto de ações capazes de permitir e estimular o desenvolvimento da maturidade profissional, cultural e ética docentes. Tal construção de maturidade não deve ser constituída aprioristicamente. Ela deve ser “fruto da reflexão sobre a ação, da capacidade de explicitar valores de suas escolhas pedagógicas”; deve ser resultado do enriquecimento de ações coletivas, da ampliação da consciência das inúmeras dimensões sociais que, abundam, se entrecruzam, emergem nos processos educativos na escola. Fazer esta formação se tornar concreta é dever do Estado e tarefa da universidade (ARROYO, 2011, p. 143).

4.7. Formação de Educadores do Campo

A discussão sobre a formação de educadores do campo tem que ser entendida dentro de um enredo histórico e político que lhe confere significado e valor social enquanto produto de trabalho de vários sujeitos coletivos ligados às concepções de campo associadas à qualidade de vida camponesa.

O registro dos primeiros passos desta perspectiva de discussão sobre a Educação do Campo,

banha-se em temporalidades e espacialidades diferentes, pois somente foi possível ser elaborado porque existiu e continua a existir um concreto movimento de reorganização do campo brasileiro e da Educação do Campo. Esse movimento se materializa nas histórias, nos gestos e nas místicas da 1ª Conferência Nacional "Por Uma Educação Básica do Campo", realizada em 1998; nos diferentes encontros estaduais, regionais e nacionais de Educação do Campo realizados nos últimos seis anos; na participação dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais na construção das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo. Em especial, esse movimento se manifesta na resistência e na identidade de cada comunidade, cada camponês, cada agricultor familiar que, individual e coletivamente, criam na luta política a construção de um projeto que se concretiza nas diferentes práticas educativas (MOLINA; JESUS, 2004).

Um dos passos fundamentais para a afirmação dos sujeitos do campo como sujeitos de direito se deu a partir da instituição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA⁹) em 16 abril de 1998 (Portaria N° 1011 do Ministério Extraordinário da Política Fundiária) cujo objetivo era fortalecer a Educação nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária a partir do uso de metodologias específicas para o campo, de modo a contribuir para o desenvolvimento rural sustentável dos Projetos de Assentamento (SANTOS, 2012).

Para a Educação do Campo, foi a condição concreta para a implementação de ações no âmbito da educação de jovens e adultos e preparação de educadores com visão e prática pedagógica a partir do campo, sob novos parâmetros e a possibilidade de, a partir daí, afirmar-se um novo paradigma educacional (SANTOS, 2012, p. 47).

Precedida por vinte encontros estaduais, ocorre em julho de 1998 a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo onde se desencadeia “um amplo processo de reflexão sobre a situação da Educação no

⁹ Veja mais sobre o PRONERA em Molina (2003).

campo brasileiro” e de onde surge a disposição em insistir para que se criem nas universidades públicas “cursos de nível superior em cada estado com currículo adequado à Educação Básica do Campo”. O documento gerado a partir desta Conferência apresenta “a necessidade de incorporar, no direito à educação dos camponeses, a educação superior” (SANTOS, 2012, p. 47).

É no bojo deste movimento que emerge como desafio-destaque a formação de educadores do campo em nível universitário “com a criação de centros de educação permanente para os educadores/as do campo” (SANTOS, 2012, p. 49). Todavia, tal necessidade de formação que ora se desvelava necessitava de novas concepções pedagógicas e assim estabeleceu-se o desafio de revisar a reorganização das formas, dos currículos e dos métodos dos cursos de formação de educadores referenciados na realidade camponesa.

Como destaca Santos (2012), a II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo - II CNEC realizou-se de 04 a 07 de agosto de 2004 e sua Declaração Final¹⁰ abrigava os principais temas e subtemas vinculados a Educação do Campo. O destaque nesta II Conferência foi a formação de educadores e educadoras do campo, por se referir à condição básica para a garantia de existência de escolas e, além disso, escolas que oferecessem boa qualidade de educação para os camponeses.

No âmbito da Declaração Final da II Conferência estava inserido o Caderno Referências para uma Política Pública de Educação do Campo com um conjunto de propostas nos mais diversos flancos da Educação do Campo. Santos (2012) afirma que dentre estas proposições a questão da formação de educadores do campo se destacava por ser mais factível em prazo menor e que estando “mais ao alcance das mãos (...) era preciso apostar nisso” (p. 58).

Neste sentido elaborou-se um conjunto de exigências ao Estado cujos principais itens descrevemos:

- valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente que priorize: A formação profissional e política de educadores e educadoras do próprio campo, gratuitamente;

¹⁰ Veja mais sobre as Conferências Nacionais em Santos (2012, pp. 47-59).

- formação no trabalho que tenha por base a realidade do campo e o projeto político e pedagógico da Educação do Campo;
- incentivos profissionais e concurso diferenciado para educadores que trabalham nas escolas do campo;
- garantia do piso salarial profissional nacional e de plano de carreira;
- formas de organização do trabalho que qualifiquem a atuação dos profissionais da Educação do Campo;
- garantia da constituição de redes coletivas: de escolas, educadores e de organizações sociais de trabalhadoras e trabalhadores do campo, para construção - reconstrução permanente do projeto político-pedagógico das escolas do campo, vinculando essas redes a políticas de formação profissional de educadores e educadoras (SANTOS, 2012, PP. 58-59).

Santos (2012, p. 59) afirma a importância do segundo ciclo da Educação do Campo cuja organização está fortemente ligada ao esforço e organização dos movimentos sociais do campo. Apresenta, ainda os eventos mais significativos de abrangência nacional desta construção. Sua escala temporal pode ser assim visualizada:

Ano	Evento
2002	II Seminário de Educação do Campo
2005	Criação da Coordenação Geral de Educação do Campo no MEC
2005	Seminário de Pesquisa em Educação do Campo
2005	Criação do Programa Saberes da Terra
2005 2006	Seminários estaduais de Educação do Campo promovidos pelo MEC na maioria dos estados brasileiros,
2006	Criação de uma Coordenação Geral de Educação do Campo no Incra/MDA
2006	Criação do Programa PROCAMPO – Licenciatura em Educação do Campo
2008	Seminário de Pesquisa em Educação do Campo

As sinalizações das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo foram no sentido da “necessidade de repensar a organização da escola, do conhecimento e da prática pedagógica” estabelecendo, inclusive,

que currículo e aprendizagem estejam relacionados ao trabalho e à diversidade do campo nos mais diversos âmbitos sejam estes “sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.” Observe-se aqui a importância da perspectiva de educação que se realiza “nos mais diversos e dinâmicos espaços e tempos pedagógicos” (SANTOS, 2012, p. 59).

Isso implica repensar a formação dos/as educadores/as, pois a exequibilidade desse projeto de escola do campo pautada por uma nova forma de conceber o campo e o conhecimento, assim como conceber organização do trabalho pedagógico numa visão sistêmica e integrada, exige profissionais de outro tipo, não mais formados dentro de gavetas de disciplinas, mas formados nesta nova concepção. Reconhece-se o valor e a qualificação dos/as educadores/as que atuam hoje no campo, produzindo na condição de adversidade, mas há de se reconhecer que se lhes forem oferecidas outras e melhores condições de ensino, serão capazes de mais, melhor e diferente. Tanto capazes de entender as demandas apresentadas pela população, quanto de lhes proporcionar os meios necessários à implementação de processos de ensino com a qualidade que o novo campo, que emerge das lutas sociais, requer: o novo campo dos assentamentos de Reforma Agrária; o novo campo que os agricultores familiares e camponeses/as estão discutindo e construindo, especialmente em relação às novas práticas agrícolas com base na agroecologia; o novo campo que os quilombolas estão a construir, a partir da luta pela demarcação e titulação de suas terras; o novo campo das quebradeiras-de-coco, a partir de suas conquistas; o novo campo dos pescadores, pela conquista de novos direitos, enfim, as novas condicionalidades que criam novas e exigentes possibilidades. Possibilidades estas às quais o movimento educacional brasileiro está atento. Para não repetir velhas práticas de adaptação do conteúdo da cidade ao campo ou qualquer tipo de adaptação ou cópia (SANTOS, 2012, p. 60).

A proposta de formação de educadores do campo constante nas Diretrizes Operacionais, nos artigos 12º e 13º, particulariza ao âmbito do campo o artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), prevendo que se assegure, em todos os níveis e modalidades, esta formação a partir de dois componentes fundamentais: 1 – estudos relacionados à diversidade do campo brasileiro respeitando, acolhendo e estimulando o protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo no sentido de produção da qualidade de individual e coletiva; 2 – organização do trabalho pedagógico pautada na valorização da diversidade cultural do campo respeitando as formas de interação aí existentes de modo a valorizar “a gestão democrática e o acesso

ao avanço científico e tecnológico e suas contribuições para a melhoria das condições de vida” (SANTOS, 2012, p. 61).

Mesmo que pautada em uma Lei já existente, a proposta de educação de professores do campo não se encaixa na perspectiva de educação urbana adaptada ao campo, simplesmente.

Nosso sistema escolar é urbano, apenas pensado no paradigma urbano. A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural (ARROYO, 1997, p. 158).

Então, é uma nova perspectiva de educação baseada numa visão de formação de educadores que coube na Lei de Diretrizes e Bases. Não é uma adaptação ligada aos territórios e suas particularidades. É a garantia de igualdade ao acesso ao direito de formação pelos educadores do campo tal como os professores das áreas urbanas.

É no bojo da evolução da Educação do Campo, construída no labor dos movimentos sociais pelas suas lutas, que a concepção e a política de formação de educadores do campo vão se construindo. Isso se dá pelo entendimento de outro projeto de campo e de sociedade onde são priorizados programas, projetos e cursos de Pedagogia da Terra, de formação de educadores do campo, indígenas e quilombolas (ARROYO, 2012).

São vários os desafios referentes à educação de educadores do campo e dentre estes está a superação de um protótipo único de docente-educador para a Educação Básica. Neste sentido, a formação de educadores terá que atender à diversidade de coletivos humanos, e neste caso, o campo e suas características. As diretrizes de educação profissional docentes não podem ser pensadas e executadas pensando apenas na simplificação deste processo pela adaptação da formação tipicamente urbana para um “uso” no campo. É muito mais que adequar tempos, cargas horárias, regime de presencialidade (Alternância ou não).

Pensar e realizar a formação docente no sentido da superação desse protótipo único é necessário para que evitemos o privilégio de uma visão urbana neste processo cujo prisma alcança os “povos-escolas do campo como

uma espécie em extinção” (ARROYO, 2012, p. 361). Além disso, deve-se superar a importação de professores urbanos para as escolas do campo, pois estes não possuem vínculos com a cultura e os saberes dos camponeses. Isto tem, dentre suas consequências a construção da identidade docente no campo e a não construção de um corpo de educadores vinculados à realidade camponesa, distanciados da cultura local e do compromisso com a territorialidade dos sujeitos que estiverem educando. Dessa forma, um sistema específico de Escola do Campo não é construído, dada a mobilidade-instabilidade de seus integrantes (ARROYO, 2012).

Os movimentos sociais em defesa da Educação do Campo e da formação específica de educadores para os sujeitos camponeses desejam a superação da visão da escola rural e do professor rural por meio de sua luta pela politização da Educação do Campo sob a intensa discussão de outro projeto de campo.

O que não pode ser perdido nesta análise (ARROYO, 2012, p. 362) é o fato de que os movimentos sociais do campo são a base para a quebra da “visão genérica de docente-educador” com a finalidade de consolidação da afirmação da Educação do Campo:

Esses movimentos se afirmam não como reivindicadores de mais escolas e de mais profissionais, mas como sujeitos coletivos de políticas de formação de docentes-educadores. Deles e de suas lutas por terra, território, agricultura camponesa e Reforma Agrária parte a defesa de cursos de Pedagogia da Terra e de formação de professores do campo. Os cursos de Pedagogia da Terra representam um programa específico das lutas dos movimentos sociais pela Reforma Agrária. Os cursos de formação de professores partem das demandas dos movimentos do campo reunidos na Conferência Nacional realizada em 2004, que deu origem, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC), ao Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo).

A formação de Educadores do Campo, com o compromisso de pensar criticamente o campo, seus processos e seus sujeitos, é uma tarefa importante na pauta da Educação do Campo, já que tal perspectiva obriga aos sujeitos a “repensar e redefinir a relação entre o Estado, as suas instituições e os movimentos sociais” (ARROYO, 2012. P. 362) e isso tem grande importância política já que influencia sobre a construção de currículos de formação com objetivos de formar profissionais do campo capazes de defender definições

específicas para a implantação de políticas educacionais no campo. Neste movimento, os currículos terminam por afirmar “esses profissionais como sujeitos de políticas” (p. 362).

Outro ponto essencial na formação de educadores para a Escola do Campo é a incorporação, nos cursos, da formação acumulada pela comunidade e pelos movimentos sociais.

O fato de os movimentos sociais serem atores centrais nos cursos de formação traz consequências para as políticas e para os currículos de formação. Seu ponto de partida é a radicalidade política, cultural e educativa, que vem dos próprios movimentos sociais e dos seus processos de formação como militantes-educadores. Levam para os cursos formais a riqueza de práticas, de concepções de formação aprendidas na tensa e pedagógica dinâmica política do campo de que são sujeitos centrais (ARROYO, 2012. P. 362).

Para Arroyo (2012), a formação de educadores críticos, reflexivos e transformadores é fundamental para transformar a realidade. Uma formação assim pensada, proposta a sujeitos do campo que carregam em si “radicalidades políticas, culturais e educativas, acumuladas nas lutas dos movimentos” (p. 363), tem muito a agregar às novas formas de enxergar e atuar sobre o mundo. Cursos de formação de educadores do campo com abertura às ideias e ideais dos sujeitos coletivos do campo são terreno fértil para que estes possam exigir o “reconhecimento desses saberes, valores, concepções de mundo, de educação, como ponto de partida de sua formação” (p. 363).

A formação docente para o campo, defendida por Arroyo (2012), diz respeito à construção de sujeitos capazes de lutar por um currículo onde caibam incorporar, sistematizar e aprofundar os saberes e a formação acumulada pelos movimentos políticos que defendem um projeto de campo para o camponês. Que permita, aceite, estimule o diálogo dos educadores em formação com seus direitos “aos saberes e concepções das teorias pedagógicas e didáticas, de organização escolar, de ensino-aprendizagem para a garantia do direito à educação dos povos do campo” (ARROYO, 2012, p. 363).

A concepção de formação docente do campo se constitui nestas perspectivas, avançando para que se reconheça e se legitime no corpo teórico,

do interior do currículo, “os saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas sociais” (ARROYO, 2012, p. 363).

A educação de educadores do campo tem que ser muito mais que a capacitação para a atuação no magistério. Deve ser uma formação que se encarregue de contribuir para a superação da fragmentação, da neutralidade política, reconhecendo-se como “lugar aberto aos saberes, valores e práticas educativas que se dão na dinâmica social, política e cultural, nos movimentos sociais” (ARROYO, 2012, p. 363). Todavia, o reconhecimento dos coletivos sociais, étnicos e raciais como sujeitos de conhecimento, de potenciais contribuintes da linguagem, da história, da cultura, de trajetórias de atuação política, pouco tem avançado nos cursos tradicionais.

Para Arroyo (2012, p. 363), o caminho a ser seguido é aquele que nos leve a “reverter as visões e os tratos, os processos históricos brutais de produção desses coletivos como inferiores, à margem da história intelectual, cultural, social e pedagógica”.

É preciso avançar no reconhecimento da formação de educadores do campo como uma política afirmativa para outro projeto de campo. Porque isso é mais que

uma ação corretiva de históricas desigualdades e passa a ser defendida como proposta dos povos do campo em processos de afirmação social, política, cultural e pedagógica. Esses povos atuam como sujeitos políticos de presenças-reconhecimentos afirmativos (da agricultura camponesa, do trabalho, de um projeto de campo, da cultura e valores aprendidos nesse trabalho, na produção camponesa) contra o histórico ocultamento e a segregação nos processos de dominação-subordinação (ARROYO, 2012, p. 364).

É no fluxo destas políticas afirmativas que processos de repolitização dos próprios cursos de formação de educadores transpõem os currículos pautados nos “domínios de competências generalistas de ensino-aprendizagem”. As propostas de Formação de Educadores do Campo são campos abertos para politizar tais discussões quando vincula as lutas políticas afirmativas dos povos do campo ao escopo de suas estratégias e currículos. Para Arroyo (2012, p. 364) o que ocorre com isso é a construção de ideias que, nestes centros de formação, instigam “a repolitização do perfil, das pesquisas e dos currículos de formação do docente-educador da Educação Básica e superior, e dos próprios centros de pedagogia e de licenciatura” bem como

influenciam nos “seus currículos, suas pesquisas e na produção teórico-didática”.

Dentre as possibilidades de repolitização dos currículos de formação docente do campo está promover situações pedagógicas que permitam a incorporação do conhecimento da história da construção das desigualdades e da história das “relações políticas de dominação-subordinação da agricultura, dos povos do campo e de seus trabalhadores à lógica do capital” (ARROYO, p. 364). Currículos de formação que tragam para dentro de si a compreensão da história de resistências dos movimentos sociais podem contribuir para que educadores do campo em formação entendam a complexidade de sua história política e possam trabalhar esse entendimento em sua atuação profissional com as crianças, adolescentes, jovens e adultos em suas comunidades camponesas. A incorporação destes conhecimentos ocultados traz maior densidade e radicalidade teórica aos currículos de formação.

As demandas educativas no âmbito da Educação do Campo e da Escola do Campo preveem uma formação docente plural para funções docentes plurais. O educador neste processo de formação deve ser preparado para compreender a pertinência da incorporação dos conhecimentos trazidos à escola pelas crianças, adolescentes, jovens e adultos, no que diz respeito às suas construções culturais e políticas. Ter os movimentos sociais como sujeitos políticos da construção da concepção de formação para a Educação do Campo e para a Escola do Campo, e ter militantes-educadores como educandos, produz uma concepção ampliada de formação diferente da tradicional (ARROYO, 2012). Na formação tradicional,

as políticas, assim como as diretrizes curriculares dos cursos oficiais de formação, limitam-se a formar professores para o ensino fundamental e médio ou para a educação escolar da infância e de jovens e adultos. Essa concepção se limita aos processos escolares e com ênfase no ensino-aprendizagem, secundarizando os processos educativos, de desenvolvimento pleno, social, intelectual, cultural, ético, identitário dos educandos. Sobretudo, ignoram os processos de formação que acontecem no trabalho, na sobrevivência, nas resistências à opressão, na diversidade de lutas, ações e movimentos de libertação (p. 365).

É necessário formar profissionais que se dediquem a acompanhar tais processos escolares e extraescolares plurais (ARROYO, 2012). É preciso avançar para a formação de educadores que abracem uma concepção de

educação comprometida em incorporar essa variedade de dimensões e funções formadoras e que, além disso, atuem na defesa da aproximação entre a função educativa, de gestão e organizativa da atuação docente. Mais ainda, é preciso formar educadores que deem ênfase às “didáticas não apenas escolares, de ensino, mas às estratégias e didáticas para a direção e consolidação da Reforma Agrária e dos movimentos” (ARROYO, 2012, p. 365).

A ênfase nesses vínculos entre educadores e dirigentes “interventores” na realidade do campo, formuladores e implementadores de políticas mais amplas com finalidades gerenciais educativas e políticas, traz consequências para o perfil de educador das escolas e para a sua formação (ARROYO, 2012, p. 366).

É na esperança da existência de uma Escola do Campo com fortes funções políticas que repousa a necessidade desta formação mais plural. É para esta Escola, entendida como espaço de incorporação dos saberes da terra, do trabalho e da agricultura camponesa, que é necessário este perfil de educador.

É na afirmação da Escola do Campo onde habitam esses currículos e esse perfil de educadores do campo que os movimentos sociais constroem, paulatinamente, outra concepção de formação docente capaz de modificar os objetivos formativos das licenciaturas e das demais iniciativas de educação dos diversos profissionais da Educação Básica. Para Arroyo (2012), isso é um caminho em construção para “uma concepção totalizante de formação”.

Neste sentido, persegue-se prática e teoricamente a ruptura com a “qualificação instrumental” buscando-se a aproximação com uma formação onde prevaleça o ser humano como essência imprescindível do processo, enfatizando seus caminhos de humanização e de emancipação. Nessa proposta mora a superação da fragmentação do conhecimento, avançando na construção de estratégias pela formação por áreas – não mais por disciplinas. Por isso uma perspectiva de formação de educadores do campo construída e assistida na presença dos movimentos sociais se mostra tão rica, tão totalizante. Aí reside a garantia da presença de “leituras de mundo, de sociedade, de ser humano, de campo, de direitos e de formação” (ARROYO, 2012, p. 365) própria dos territórios e dos sujeitos que constroem seu projeto de educação, sua própria identidade didática e curricular.

As matrizes em que eles se formam carregam esses processos totalizantes: o trabalho, a terra, a cultura, as experiências de opressão-libertação. A concepção de educação-formação que os movimentos sociais vão construindo ao fundamentar-se nesses princípios-matrizes priorizam o direito à formação plena humana, politécnica, do trabalhador (ARROYO, 2012, p. 366).

Então, a radicalização dessas estratégias de formação e ação docente avança na construção de processos de quebra da segmentação por disciplinas, por exemplo, articulando tempos presenciais e tempos de comunidade ou ainda “de inserção nos processos formativos do trabalho, da produção camponesa, da agricultura familiar” (ARROYO, 2012, p. 366). Pensando em educadores integrados à totalidade dos processos de vida e luta dos sujeitos do campo é preciso formar docentes impregnados da compreensão da pertinência das lutas dos movimentos pela terra, da certeza do pertencimento dos sujeitos aos territórios e vice-versa, da importância da caminhada pela libertação como ação de resistência e construção histórica.

Para Arroyo (2012), a formação dos sujeitos do campo é um processo inteiro, integrado e vinculado aos tempos da vida, onde as crianças e adolescentes são paulatinamente inseridos na produção, no trabalho, nas sociabilidades, nas construções culturais, desenvolvendo desde sempre valores e identidades territoriais profundos. É uma formação total. Logo, a formação de educadores do campo tem que fazer com que estes sujeitos possam compreender e atuar nesses “processos totais de socialização, de aprendizagem, de formação tão específicos das vivências da infância, da adolescência e da juventude do campo” (p. 366). Pois, é isso que a Escola do Campo deve apoiar e desenvolver.

Outro relevante desafio inerente ao desenvolvimento de novas culturas de formação docente camponesa diz respeito à constituição de educadores do campo capazes de atividade de pesquisa no sentido de poder enfrentar - e dialogar com - as racionalidades, valores, linguagens, concepções fechadas, inferiorizantes de suas culturas, modos de pensar e de pensar-se encontradas na academia clássica. Segundo Arroyo (2012), os educadores do campo em formação já adentram à academia estigmatizados, vitimados por visões raciais inferiorizantes.

A denominação de Educação do Campo engendra um sentido que busca confrontar, há um tempo, a perspectiva colonizadora extensionista, localista e particularista com as concepções e métodos pedagógicos de natureza fragmentária e positivista. Este confronto, que se expressa na forma semântica, só é possível de ser entendido, social e humanamente, no processo de construção de um movimento social e de um sujeito social e político [...] que disputa um projeto social e educacional contra-hegemônico (FRIGOTTO, 2011, p. 37).

A formação de professores do campo deve trabalhar na perspectiva de uma educação escolar pautada pela busca de uma “leitura histórica e não linear da realidade”, de modo articulado com a luta camponesa por uma nova sociedade e com os processos formativos mais amplos, pensando a ciência, a cultura, a experiência e o trabalho. Frigotto (2011) traz como exemplo a pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que pensa e faz uma educação cujo início não acontece na escola e sim no contexto social mais amplo de cada comunidade. Depois de inserir as questões da sociedade no âmbito da educação escolar, o produto disso volta a pensar a sociedade novamente num movimento cíclico e dinâmico. Desta forma de pensar pode-se entender a escola como um espaço fundamental de entretimento e integração entre o saber produzido nas práticas sociais diversas e o conhecimento científico.

Então, é necessário que a educação de professores para atuar na Escola do Campo esteja predeterminada a aceitar em si o fato de que são importantes as particularidades e singularidades da produção de vida pelos sujeitos do campo como elementos indispensáveis de sua formação escolarizada.

Todavia, não se postula o localismo e nem o particularismo, mediante os quais se nega o acesso e a construção do conhecimento e de uma universalidade histórica rica, porque é a síntese do diálogo e da construção de todos os espaços onde os seres humanos produzem sua vida. Educação e conhecimento apontam para uma sociedade sem classes, fundamento da superação da dominação e da alienação econômica, cultural, política e intelectual (FRIGOTTO, 2011, p. 37).

Vale ressaltar que as dimensões econômica, cultural, política e cognitiva são os principais eixos da exclusão social que são também potencializados por outras exclusões como a negação do direito à terra e ao

acesso as Novas Tecnologias de Informação, Comunicação e Expressão conforme descreve Ferreira (2013).

Frigotto (2011) afirma a presença de contradições, ambiguidades, e lacunas na transição entre a escola tradicional e a Escola do Campo, mas vê riquezas concernentes às “diferentes experiências de trabalho cooperativo, produção associada e as diferentes experiências educativas”. Todavia, é preciso não perder de vista que tais modelos foram construídos em trajetórias de lutas e embates políticos. Não são, outrossim, surgidos no vácuo, na espontaneidade da natureza.

Há, então, questões a serem encaradas frontalmente no que diz respeito ao conteúdo, método e forma nos processos educativos dessa nova maneira de pensar a educação e sociedade que compõem o conceito de Educação do Campo e Escola do Campo. São “desafios que demandam o debate fraterno, sem ortodoxia doutrinária, porém com radicalidade teórica” (FRIGOTTO, 2011, p. 37). O papel da militância dos movimentos sociais do campo é central na implantação de novas filosofias de produção de conhecimento fortalecedores da cultura camponesa para que se possa “aprender e ensinar uns aos outros as conexões que existem entre formação política e econômica e formação educacional”, e “formação de sentimentos e de relações” (p. 37). Enxergar e internalizar estas conexões são os elementos que amalgamam os principais recursos das várias formas de luta.

Frigotto (2011) afirma que isto é o aprofundamento do método dialético histórico cuja boa condução permite avançar na compreensão de como a realidade humana se produz, de fato. É necessário, pois, superar os determinismos e mecanicismos e também a ilusão concernente ao pós-modernismo e sua perspectiva fragmentária do capitalismo tardio. Assim, da superação disto, podem emergir novos instrumentais fortes de identificação das contradições fundamentais nos mais diversos campos sociais. Como fruto material destas mudanças de forma de lidar com a visão de mundo avança-se no projeto contra-hegemônico de sociedade, de escola e de campo.

Uma perspectiva dialética e histórica concorre para que se possa superar a separação entre educação, escola e sociedade, entre formação geral e específica e entre técnica e política. Vale dizer, superar processos de educação retóricos, generalistas e escolásticos, ou da educação escolar dualista, fragmentária, e da formação profissional estreita e adestradora

que ensina fazer bem feito e calado, tal como o mercado, o capital ou a classe dominante necessitam e mandam fazer. Definir o conteúdo que permite à criança e ao jovem do campo construir as bases de leitura do mundo em todos os campos de conhecimento – por isso que se chama Educação Básica – não é tarefa fácil. Implica estudo árduo, como nos lembra Gramsci, organização e trabalho coletivo. E a base do conhecimento são os conceitos que engendram, em sua unidade, a compreensão do diverso. Trata-se de explicitar no campo do pensamento e do conhecimento, os processos reais da vida em todas as suas dimensões. Trata-se de uma formação politécnica ou tecnológica que possibilite o desenvolvimento omnilateral (de todas as dimensões) de vida humana (FRIGOTTO, 2011, p. 38).

No que diz respeito à construção de métodos que mobilizem crianças, jovens e adultos nos processos educativos diversos, Frigotto (2011) diz que há risco de se adentrar em modismos ou uso irrefletido de tecnologias que não sejam produtoras no sentido do fortalecimento da Educação do Campo. Diz, ainda, que não é rejeitar o uso das tecnologias, mas incluir seus usos articulados com questões contextuais mais profundas e estruturais dos processos de construção do conhecimento, permeadas por uma ação dialética permanentemente reflexiva. Qualquer método pedagógico só funcionará se atingir o mundo da preocupação, da necessidade e dos saberes e experiências trazidas do aprendizado da vida para o espaço escolar, pelos sujeitos.

É para a percepção da importância deste ponto de partida, de chegada, redefinido e ampliado, do processo pedagógico cuja base contenha uma compreensão histórica da realidade e do seu conhecimento, que a formação de educadores do campo tem que avançar (FRIGOTTO, 2011).

Para uma perspectiva de educação emancipadora, todos os processos envolvidos tem que ser democráticos e neste sentido são amplos os desafios como arrazoar Frigotto (2011). Não se pode confundir democracia com “igualdade matemática”. Há de existir, na compreensão do processo educativo, o entendimento de tempos e formas distintas no que diz respeito às responsabilidades de crianças, jovens e adultos. Bem como é necessário clareza dos papéis e das relações de educadores, educandos, comunidade. A sustentabilidade da relação democrática reside na clareza dos critérios e que estes critérios sejam frutos de uma construção coletiva. Os critérios são imprescindíveis, pois sem eles o autoritarismo é a forma prevalecente.

A compreensão da historicidade de nossa conformação social pautada por elementos, ainda presentes, de uma cultura escravocrata, autoritária e com forte presença de preconceitos de classe tornam os desafios mais inteligíveis. Entender os paradigmas históricos a serem superados é essencial para que as estratégias de novas abordagens da cultura escolar sejam fortes o bastante para perdurar diante das dificuldades que certamente virão.

O educador do campo precisa saber que os rótulos (inteligente, não inteligente, dotado, superdotado, etc.) são estratégias de um sistema interessado em mascarar a falta de oferta de oportunidades iguais, típicas do modelo de desenvolvimento vigente, pois este não se sustenta sem a competição, a segregação, a submissão de classes. A diferença entre os seres humanos é elemento que agrega riqueza ao coletivo dos sujeitos e não o contrário. Todavia, essa rica diferença entre as pessoas só pode desenvolver-se em ambientes sociais onde cada indivíduo tenha garantidas as mesmas condições para existir e produzir. Isso diz respeito à construção de uma cultura social onde prevaleça “o dever do trabalho produtivo não-explorado para, em cada tempo histórico, responder às necessidades vitais, sociais e culturais” (FRIGOTTO, 2011, p. 39). Nessa compreensão e atitude culturais é que reside o sentido essencial do “trabalho como princípio educativo”.

No sentido da busca pela articulação entre teoria, conteúdo e método e forma nos processos educativos engendrados na Educação do Campo pode-se fazer duas indicações básicas, segundo Frigotto (2011). A primeira diz respeito à criação de uma nova cultura que transcenda a produção individual de grandes feitos científicos avançando, fortemente, para a difusão (devidamente estudada criticamente) de ciências já descobertas. É preciso, então, constituí-las em bases fortes, em elementos capazes de coordenar questões de ordem moral e intelectual. Além disso, não se pode distanciar dos próprios argumentos ideológicos, renovando-os constantemente para que não sejam relegados ao esquecimento. É nesse esforço de lembrar e relembrar, que o pensamento popular vai se apropriando do conteúdo daquilo que se deseja que se faça permanente na cultura escolar, na sociedade.

Todavia, para que haja a possibilidade efetiva de mudanças, o desafio dialético e da efetiva democracia é o de qualificar a quantidade, isto é, desenvolver processos formativos e pedagógicos que transformem cada trabalhador do campo e da

cidade em sujeitos, não somente pertencentes à classe, mas com a consciência de classe que lhes indica a necessidade de superar a sociedade de classes (FRIGOTTO, 2011, p. 40).

A segunda indicação está relacionada à necessidade do trabalho dedicado para que as camadas populares possam acessar educação de qualidade, ampliando suas possibilidades intelectuais, de modo a tornarem-se sujeitos coletivos com personalidade crítica e comprometidos com o resgate educacional de sua classe (FRIGOTTO, 2011). A formação de uma nova massa intelectual em que os indivíduos cultivem o compromisso com o avanço de sua classe é capaz de modificar o cenário ideológico vigente de modo duradouro.

4.8. Computador, Internet e formação docente

4.8.1. Inclusão Digital e formação de educadores

A literatura sobre o uso de computador e Internet em processos educativos está, em grande medida, vinculada à ideologias que reforçam o modelo capitalista. Reestruturar tais discursos em outras bases é um desafio enorme, mas é preciso fazê-lo.

É preciso fazer reflexões sobre o uso de computadores e Internet sob perspectivas que avancem para além de uma visão mercadológica, de massificação de processos, de otimização (predominantemente numérica) do trabalho docente. Neste sentido, é indispensável trazer as macro compreensões inerentes ao avanço do uso e da necessidade de computador e Internet no cotidiano de educadores que dão significado e permitem compreender melhor o contexto. É nosso esforço dar politicidade e historicidade à discussão sobre informática e educação.

A universalização do acesso à informação por meio do acesso à Internet é elemento redutor de desigualdades sociais. É também geradora de novas possibilidades de conhecimento de mundo, de percepção do papel de dominação na organização de classes capitalista. Ter as possibilidades de acesso à informação negadas, em uma sociedade onde as Tecnologias de Informação e Comunicação são fortes elementos das bases tecnológicas que movem a maior parte dos processos produtivos, é um processo de exclusão social diferenciado e aí, ser excluído, é, em grande medida, estar à margem do conhecimento (DEMO, 2002). Neste sentido, o analfabeto não é apenas o sujeito que desconhece as formas de decifrar os códigos linguísticos clássicos. Não poder trabalhar com o conhecimento agindo sobre ele com a possibilidade de reconstruí-lo é também um tipo de analfabetismo. Assim, se o uso do computador contribui tão significativamente para a organização dos processos produtivos a ponto de garantir nas mãos de quem ficam os meios de produção, não desenvolver habilidades para este uso pode se constituir um processo de alienação.

O Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.Br, 2008), relata disparidades quando analisa a relação acesso ao computador e à Internet e

classe social e renda. Diante disso, ainda vale lembrar que a baixa escolaridade é elemento ligado à baixa renda.

Warschauer (2006) afirma que há quatro elementos básicos essenciais para efetivas políticas de acesso à informação por tecnologias informáticas: a linha telefônica, o provedor de acesso, o computador e a formação do sujeito para explorar as possibilidades destes recursos.

A universalização do direito ao acesso à informação não é prioridade do Estado, visto que o mesmo não propõe projetos de disponibilidade dos recursos necessários à garantia deste direito. Tais recursos são constituídos de um conjunto estruturado de elementos definidos por Warschauer (2006) como: as máquinas, uma política de letramento digital, e as estruturas comunitárias e institucionais para receber e apoiar o processo de apropriação das tecnologias carregadas por computadores e Internet. De modo bastante tímido, o Estado busca mostrar que está fazendo algo ao oferecer apenas equipamento e conectividade (precária) a alguns grupos. Contudo, isso sem dar condições às comunidades de manter esta estrutura e de se tornar autossuficiente em sua própria produção de conhecimento não é o bastante para superar a exclusão social que mora na falta de acesso aos meios de comunicação. A superação das políticas de acesso a computador e Internet pautadas somente na oferta de equipamentos e conectividade é um problema a ser solucionado.

Não ter acesso a computador e Internet reduz a possibilidade de contato dos sujeitos com as informações circulantes no planeta (WARSCHAUER, 2006), e aqueles que já passam por outros processos de exclusão como a negação do direito a educação vivida pelos sujeitos do campo, por exemplo (MOLINA e JESUS, 2004), terão maiores dificuldades, ainda, para penetrar no universo das pessoas e grupos que já se apoderaram de tais técnicas e estratégias de ação econômica, política, cultural e cognitiva.

Então, no contexto do modo de produção capitalista atual, onde a sociedade e a informática são interdependentes e co-constitutivas, existe uma complexa inter-relação que problematiza muito a compreensão específica das causas das exclusões, mas está bastante claro que é necessário pensar a tecnologia colocando em destaque,

de um lado, as formas que ela assume, ou seja, a tecnologia com relação social, — isto é, enquanto forma de dominação e

meio de lucratividade - e, de outro, o modo segundo o qual é produzida (a saber, a base sobre a qual a invenção assume um conteúdo concreto do progresso técnico) (BENAKOUCHE, 1984, p.37).

Neste caso específico a tecnologia da qual falamos é aquela “definida como sendo um processo onde o resultado é a criação do valor”. Onde a tecnologia é “a forma que reveste o modo de acumulação de capital” (BENAKOUCHE, 1984, p.37).

O sujeito do campo precisa de conexão com a Internet e formação para utilizar tais recursos de forma socialmente significativa. Politicamente, o modelo de distribuição de recursos da informática baseado em equipamento é útil ao Estado, afinal produz repercussões rápidas palpáveis. Isso se torna ferramenta de propaganda política.

No cerne do conceito de letramento digital, mora o uso social de recursos da informática, ferramentas digitais e metodologias por aqueles que vão usar computador e Internet. Neste sentido, Buzato (2009) afirma que o indivíduo letrado é o conhecedor das formas de falar, ler e escrever correntes no meio social e que com isso pode utilizar as diferentes formas de discurso recorrendo, quando necessário, aos modelos pré-internalizados para superar os desafios cotidianos.

A gradação do letramento de um indivíduo se dá pela sua forma de agir, defender pontos de vista, construir e sustentar uma perspectiva de mundo socialmente e nisso há uma carga significativa de traços identitários e significados inerentes a esse grupo (BUZATO, 2009). O letramento digital é mais que o uso técnico das ferramentas digitais presentes no computador e Internet: consiste em saberes capazes de subsidiar o sujeito no desenvolvimento de habilidades para construir sentidos, tendo como suporte o uso as tecnologias informáticas.

Há quatro categorias de recursos essenciais que compõem o escopo da garantia ao acesso à informação: Recursos físicos, compreendidos pelo computador e sua conexão com as redes de telecomunicações; Recursos digitais, entendidos como conteúdo digital disponibilizado por via de computadores e Internet; Recursos humanos, que são as pessoas para fazer a formação para o letramento e uso técnico da informática; Recursos sociais compostos pelas bases institucionais como escolas, ONGs, Universidade,

governo e demais setores apoiadores do processo de aproximação dos sujeitos com computadores, Internet e letramento digital (WARSCHAUER, 2006).

A formação continuada de professores com a atualização de técnicas e metodologias didáticas, o contato com novas formas de linguagem e o uso de sistemas da Educação a Distância pode ser facilitada com o uso de computador e Internet (VALENTE, 1999). O uso destes recursos é capaz de incrementar a comunicação pedagógica pela ampliação do leque de mídias, pela aceleração de processos de compreensão e por dirimir distâncias nos processos de formação docente (KENSKI, 2006; MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2004; VALENTE, 1999; LACERDA SANTOS, 2003).

Do ponto de vista de métodos e técnicas a ação docente pode ser enriquecida pelo uso de computador e Internet e a apropriação destas novas formas de atuar sobre a informação e o conhecimento pode subsidiar a impulsão de novas estratégias de luta, no sentido do suprimento das necessidades materiais dos sujeitos e seus coletivos. Neste sentido, apresentaremos alguns eixos e saberes importantes a serem desenvolvidos na formação docente para uso dessas tecnologias.

O uso de computadores por educadores potencializa o desenvolvimento de sua autonomia no sentido de perceber que existem modalidades recursivas diversas no campo digital que podem se ajustar às suas necessidades pedagógicas contribuindo para o desenvolvimento dos objetivos específicos de sua aula. Geralmente, essa produção de autonomia docente com o uso de computadores e Internet se dá no ato de buscar, selecionar e trocar informações usando as redes digitais. Em grande medida, a utilização de tais recursos possibilita a formação de um educador pesquisador

Bortoni-Ricardo (2008) diz que o educador pesquisador é aquele sujeito que, utiliza o produto de outras pesquisas e vai além disso, quando se torna um produtor de conhecimentos relacionados com os problemas que vivencia cotidianamente, no seu trabalho na escola. Ele é, pois, um investigador de sua própria ação pedagógica e da práxis de seus pares profissionais. Contudo, é necessário que o educador pesquisador adentre o campo de pesquisa com o ânimo de elaborar um conjunto bem arquitetado de questões exploratórias. São tais questões previamente elaboradas que afastam o educador pesquisador de

uma postura de divagação sem órbita e o aproximam de encontrar aquilo que deseja como resposta.

Enquanto sujeito de uma prática eminentemente política e social o educador é um tipo de pesquisador que frequentemente afeta e é afetado pelos fenômenos que decide pesquisar. É este encontro afetivo entre o pesquisador e o objeto de estudo que torna tão específica a prática da pesquisa onde o sujeito que investiga é parte do processo investigado.

Bortoni-Ricardo (2008) dialoga sobre a ideia de que a observação do mundo e dos fenômenos que nele se realizam se vincula de modo direto às práticas sociais dos sujeitos. Trazendo tal discussão para o âmbito da realidade da escola pode-se dizer que para se tornar um pesquisador em formação o educador deve associar sua práxis pedagógica a uma postura de permanente pesquisador de tal práxis. São vários os benefícios para a melhora da qualidade dos processos educativos mediados por este educador. Dentre eles pode-se destacar seu aperfeiçoamento profissional e a melhora na auto-compreensão de sua mediação junto aos demais atores do processo educativo e ampliação de sua visão crítica acerca das nuances teóricas e práticas que permeiam o ensino e a aprendizagem. Neste sentido, a relação do educador com a pesquisa proporciona a renovação dinâmica do conhecimento, apropriação de elementos contribuintes à sua reflexão acerca dos temas pesquisados e novas formas de ver e mudar a sociedade. A pesquisa usando a Internet possibilita o exercício da interação e da colaboração entre sujeitos, entre sujeitos e o conhecimento, entre sujeitos individuais e grupos. A expansão das possibilidades dos processos educativos pelo uso da Internet requer, em primeiro plano, conhecimentos técnicos elementares do educador: compreender como funciona a comunicação por computador; saber, em linhas gerais, se mover pelo sistema operacional da máquina; realizar operações de leitura e inserção de dados na máquina; compreender os rudimentos da mecânica do sistema; apropriar-se das ferramentas essenciais ligadas ao processamento de textos, visualização, recepção e envio de fotos e vídeos, navegação na Internet e noções dos processos de armazenamento (salvar, por exemplo).

A formação de educadores precisa assumir que o manejo de computadores e Internet e o domínio de seus recursos são instrumentos que

transcendem a formação didática. Mais que isso, é tática que visa a apropriação (sempre crítica) e domínio de ferramentas que estão na base das estruturas econômicas do mundo contemporâneo. No contexto da Educação do Campo e formação de sujeitos críticos com o olhar nos claros processos de dominação a que são historicamente submetidos, entender e saber usar as tecnologias típicas do sistema que oprime pode tornar-se estratégia para alcance de objetivos coletivos maiores, dentre eles, a reversão da dominação e da opressão da classe trabalhadora.

O uso da Internet nos processos educativos apresenta desafios importantes para o educador formado pelos mecanismos tradicionais de formação de educadores, e é preciso provocar condições para o

rompimento com a dinâmica da escola da sociedade industrial, na qual os alunos têm de abordar os mesmos conteúdos, ao mesmo tempo, da mesma forma e em busca dos mesmos resultados, a fim de serem submetidos à mesma avaliação. Em seguida, há a necessidade de rompimento com materiais didáticos fechados, estáticos, que permitem o controle da cognição e da construção de conhecimentos, como se isso fosse possível. Também, é importante que o professor volte sua atenção para a criatividade como meio de aprendizagem e para o potencial do aluno em inovar a relação educativa, já que o docente tem amarras ideológicas e contextuais que, geralmente, o impedem de fazê-lo (LACERDA SANTOS, 2003, p. 310).

No âmbito de CTI e na literatura sobre formação de professores que consultamos, as atividades desenvolvidas na especificidade instrumental da didática buscavam uma formação para que o educador em formação na LEdoC-UnB tivesse condições de realizar: a criação e recuperação de documentos; instalação e remoção de *softwares*; buscar fontes distintas para acesso à informação e comparação de conteúdos; utilização de sistemas de autoria de informações, buscando espaços de representação, construção e socialização de conhecimentos, como a criação e publicação de blogs, perfis em redes sociais e páginas na Internet (ALMEIDA, 2004; KENSKI, 2006; MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2004; LACERDA SANTOS, 2003).

4.8.2. Computador, Internet e formação de educadores

Há uma transformação radical nas culturas humanas onde o local já se integra ao global e onde uma imensa rede capaz de conectar tudo a todos já avança sobre o planeta. Chamamos isso de cibercultura (LÈVY, 1999), onde as formas de ensinar e aprender são fortemente influenciadas pelas novas modalidades comunicativas baseadas em suportes digitais. O novo local onde se instalam estas relações e para onde elas convergem é o ciberespaço¹¹ que é intangível, sem fronteiras e desterritorializado. Há, também, novas perspectivas educativas neste contexto e emergem daí novas exigências para a formação docente.

Para Lèvy (1999), as tecnologias intelectuais, de modo especial as memórias dinâmicas, são registradas em documentos digitais que são dispostos na rede. Estas tecnologias facilitam os processos de construção da inteligência coletiva dos grupos de pessoas interconectadas no ciberespaço. Esses processos de crescimento da inteligência coletiva¹² se dão pela colaboração, pelas trocas, pelo compartilhamento de informações digitalmente manejáveis.

Quéau afirma que,

A mundialização econômica e financeira, a globalização das tecnologias, a planetarização das questões ambientais deveriam ser acompanhadas por uma consciência moral e política à altura dos desafios. [...] é precisamente no momento em que teríamos mais necessidade de referenciais filosóficos e éticos capazes de ajudar-nos a pensar a mundialização da falência das ideologias que assistimos. [...] precisamos de uma cultura capaz de ajudar-nos a pensar o global como local, isto é, de uma cultura “glocal” (2007, 461).

Neste sentido, pensamos que as discussões sobre as tecnologias e seus efeitos “globalizantes” precisam ser ampliadas para perspectivas mais integrais de compreensão do ser humano em seus aspectos sociais. Quéau (2007) segue afirmando em algum grau de consonância com Lèvy (1999) que a

¹¹ Ciberespaço é o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores (LÈVY, 1999, p. 92).

¹² “A inteligência coletiva é uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências” cuja base e objetivo são o reconhecimento e o enriquecimento mútuos das pessoas e não o culto de comunidades fetichizadas ou hipostasiadas (LÈVY, 1998, p. 28-29).

cibercultura, que acompanha a emergência da sociedade mundial da informação, possui certos atributos desta cultura “glocal”, da qual a “cultura da Internet” é uma prefiguração. As possibilidades de usos mais amplos dos recursos informáticos permitem criar experiências de pensamento, elaborar universos conceituais e esquemas intelectuais sofisticados. Assim, é possível articular, em alguns pontos, a complexidade da formação humana com artefatos tecnológicos como computador e Internet.

Newton Duarte traz contribuições significativas como contraponto aos processos de tecnofilia vividos com a emergência da disseminação das tecnologias digitais em todos os campos da atuação humana por meio de seu livro “Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação”.

Na esteira da mundialização do capital onde subjaz a flexibilização do trabalho apoiados pelos avanços (saltos) tecnológicos, o sistema produtivo modifica sua forma (não a estrutura capital-trabalho) e o conhecimento se destaca como valor de mercado. Nestas condições a educação passa a ser vista como eixo para o desenvolvimento das nações e se torna aspecto recorrente – pelo menos nos discursos - nas pautas políticas e econômicas mundiais. O discurso da premência do desenvolvimento de ações para o desenvolvimento da educação como estratégia de sobrevivência no mundo do capital é praticamente unânime entre as nações e os organismos mundiais. O Banco Mundial, por exemplo, veicula propostas de ações educacionais globais no sentido de integração das nações ao modelo neoliberal como destaca Duarte (2008). Todavia, o centro da pauta das ações dos países inseridos neste processo, visa reformas educacionais de ajustes aos padrões de acumulação do modo de produção capitalista.

Os conteúdos e as estratégias educacionais, pensados no âmbito desses ajustes, privilegiam o desenvolvimento de habilidades e competências tais que encaminhem os sujeitos à inserção no mercado de trabalho por meio do desenvolvimento de sua capacidade de “aprender a aprender” como recurso essencial para seu sucesso socioeconômico. Essas abordagens pedagógicas fortalecem a internalização do modo de produção capitalista sem, contudo, prever a discussão sistemática de sistemas alternativos de produção e organização social. Então, esta educação que ora avança como projeto

neoliberal, se estabelece de modo a não discutir e aceitar como naturais os mecanismos internos e a estrutura social de classes do capitalismo. É a educação pensada como adestramento dos sujeitos para o trabalho na perspectiva neoliberal.

Neste sentido, Duarte (2008) destaca a pedagogia de competências como centro didático-pedagógico desta política internacional em curso, onde a capacitação dos indivíduos se dá por meio do desenvolvimento de habilidades que formarão, nos sujeitos, competências cuja finalidade é capacitar os indivíduos para “encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista” (p. 12).

A definição de “sociedade do conhecimento” trazida por Duarte (2008) pode ser entendida como um conjunto ideológico em prol da permanência do modelo capitalista cuja estratégia central é a reprodução do modelo geral neoliberal no âmbito da educação e da escola. Além disso, a pauta subjacente é o enfraquecimento das críticas sobre a formação societária capitalista reduzindo as possibilidades de luta por outras formas de viver e lidar com o trabalho humano.

Relacionado ao título de sua obra, Duarte (2008, pp. 14-15) nos apresenta as cinco ilusões que desconstroem a ideologia da existência de uma sociedade do conhecimento no momento atual:

- 1º o conhecimento está acessível como nunca;
- 2º a capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos;
- 3º o conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas sim uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos;
- 4º os conhecimentos têm todos o mesmo valor no que diz respeito à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social;
- 5º o apelo à consciência dos indivíduos por meio das palavras ou por meio de bons exemplos é o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade. Ainda, que os grandes problemas são frutos de determinadas mentalidades.

Em síntese, o que se pode depreender da análise de Duarte (2008) é o entendimento de que a formação do sujeito abrangendo a construção da sua consciência e sua vontade acontece por meio da “apropriação da idealidade objetivamente existente na cultura humana”. Assim, basta a imersão cultural do sujeito na sociedade por meio da educação para que este se construa como ser humano. Concordando com Meszaros (2006), Duarte (2008) reafirma que o propósito da escola e da educação dentro da concepção de “sociedade do conhecimento” contribui para a alienação do homem de modo tal que este se afaste de sua materialidade e de sua idealidade.

Quando uma ilusão desempenha um papel na reprodução ideológica de uma sociedade, ela não deve ser tratada como algo inofensivo ou de pouca importância por aqueles que busquem a superação dessa sociedade. Ao contrário, é preciso compreender qual o papel desempenhado por uma ilusão na reprodução ideológica de uma formação societária específica, pois isso nos ajudará a criarmos formas de intervenção coletiva e organizada na lógica objetiva dessa formação societária (DUARTE, 2008, pp. 13-14).

O impacto do uso de computador e Internet no campo brasileiro ainda carece de pesquisas, como relata Souza (2011). Ferreira (2013) realizou um trabalho sobre o uso exitoso de computadores e Internet a partir das Casas Digitais instaladas em alguns pontos do campo brasileiro abrangendo 4 comunidades rurais, sendo: Distrito Federal (1 comunidade), Mato Grosso do Sul (1 comunidade), Ceará (2 comunidades). Das dimensões da vida destas comunidades impactadas pelo uso de computador e Internet, o autor destacou: cognição, política, economia, cultura, cidadania e democracia.

Na dimensão cognitiva o espaço da Casa Digital é lócus de autoformação dos sujeitos da comunidade e também viabilizava a formação dos professores locais, de um modo geral. Além disso, a disponibilidade de acesso e equipamentos facilitava a aproximação dos sujeitos do campo com a Educação a Distância. Além disso, permite e dá suporte às parcerias e diálogos entre escola e uso de computadores e possibilita o acesso à Educação a Distância. Outra informação desta pesquisa de Ferreira (2013) é que a presença e disponibilidade de computador e Internet colabora nos processos de aprendizagem vinculados às atividades laborais dos sujeitos do campo, oferecendo, ainda, suporte à pesquisa escolar feita perto de casa, sem necessidade de grandes deslocamentos. A organização cognitiva da

comunidade é também afetada, seja do ponto de vista do acesso aos meios de informação, seja no que diz respeito a despesas com deslocamentos. A existência de um espaço destinado ao acesso ao computador e Internet como laboratórios de informática, telecentros, Casas Digitais, colabora na viabilização do diálogo comunitário ampliando a circulação de conhecimento para além do âmbito escolar e apoiando cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores permitindo o encontro entre os sujeitos em processo de escolarização formal e as pessoas que não estão mais na escola. O acesso a computador e Internet no campo amplia as possibilidades de acesso à educação universitária a partir do uso de computador e Internet, expandindo a formação continuada de professores pelo uso dos recursos informáticos (FERREIRA, 2013).

A cultura das comunidades camponesas se altera, pelo uso de computador e Internet, pela ampliação dos repertórios culturais dos sujeitos do campo, respeitando o que já existe, pois, a Internet liga, choca, aponta singularidades e similaridades, mesmo que virtualmente, do universo do campo com informações e culturas de outros locais. Ferreira (2013) aponta que a Internet aproxima os sujeitos do campo com os produtos audiovisuais, e o computador ainda é capaz de tornar-se instrumento da criatividade cinematográfica. Computadores e Internet são, também, instrumentos da expansão da cultura da comunicação oral e interferem nos hábitos culturais tradicionais dos jovens e crianças do campo, principalmente pelo contato com as redes sociais digitais. A presença de computador conectado no campo contribui para oportunizar a igualdade de acesso a bens culturais e permite, ainda, articular cultura clássica e cultura digital. Constitui-se, ainda, em instrumento para novas formas de acessar, colecionar, e distribuir música, imagens e texto.

A economia no campo também se modifica diante da inserção do uso de computador e Internet como descreve Ferreira (2013) e um destes impactos é o uso da cultura (no sentido de manifestação artística) como estratégia de geração de renda por meio da divulgação dos produtos culturais como festas e eventos realizados em cada comunidade. Isso é parte do entendimento das mídias digitais como campos de publicidade dos acontecimentos comunitários. Ocorre, também, a redução de perdas e prejuízos pela obtenção de informação

em tempo real sobre novas técnicas de manejo da agricultura. Além disso, acontece a redução de despesas com telefonia pelo uso das redes sociais na comunicação entre os sujeitos do campo e as pessoas de outros locais. Ferreira (2013) destaca que a adição do computador no cotidiano do campo é capaz de ampliar a percepção de valor do conhecimento como valor econômico, a partir, por exemplo, do aprendizado de uso de softwares para ampliar o campo profissional dos sujeitos. Outro fator decorrente da inserção de computador e Internet no campo é a aproximação com os serviços de assistência técnica rural e de formação profissional com agregação de valor à agricultura por meio do acesso a processos agrícolas alternativos. Some-se a isso a possibilidade de acompanhamento dos preços dos produtos no mercado nacional e internacional via Internet.

No campo da política o direito ao acesso à informação ganha mais um instrumento. Este acesso pode contribuir, também, para que o repertório de criticidade política seja ampliado com a Internet. Ademais, as redes sociais trazem novas formas de discussão política para a comunidade.

Finalmente, a cidadania e a democracia são afetadas, já que a presença de computador e Internet também pode subsidiar novas formas de organização social, gerando outras relações políticas internas e externas, ampliando a percepção da necessidade de luta pela garantia do direito ao acesso e divulgação da informação. A Internet ainda é utilizada como ferramenta que facilita a abertura de diálogos entre comunidades camponesas distintas e distantes (FERREIRA, 2013).

Para Moran (2004) as tecnologias informáticas nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual. Além disso, torna possível o estabelecimento de novas pontes entre o presencial e o virtual, entre o estarmos juntos e o estarmos conectados à distância.

Moran (2004) afirma que o trabalho do professor com o acesso à informática, poderá torná-lo um “orientador/gestor setorial do processo de aprendizagem” onde seu trabalho será, principalmente, o de um “orientador/mediador”. Para isso, ele deverá integrar de forma equilibrada as dimensões intelectual, emocional e gerencial em processos educativos. Dessa forma o trabalho docente será no sentido de ajudar os alunos a escolherem informações significativas, facilitando a compreensão e avaliação conceitual e

ética das informações. Isso evita a dispersão, amadurecendo a capacidade de escolha e filtragem do que é pertinente ou não aos propósitos educativos específicos.

O professor deixará, dessa forma, de ser um entregador da informação. Valente (1999, p. 43) afirma que o docente passa a ser um facilitador, supervisor, consultor do aluno no processo de resolução dos problemas surgidos no processo educativo.

Para Moran (2007), em tempos de Internet e uso de computadores nos mais diversos campos sociais, o ensino-aprendizagem toma novas conotações requerendo maior flexibilidade de tempos e espaços individuais e coletivos, a adequação ou reinvenção de conteúdos e processos comunicacionais e de pesquisa mais abertos. Neste contexto, saltam-nos aos olhos alguns desafios importantes para o trabalho de educador: tratar da extensão da informação, escolhendo adequadamente a enorme variedade de fontes, sem tratá-la superficialmente, todavia, sem engessar, enrijecer, fechar a procura, a pesquisa. Em síntese, encontram-se dificuldades enormes em fazer a escolha pela informação mais adequada e mais fiel ao construto científico do qual ela se origina, de modo que o efeito de seu uso em nossas vidas seja produtivo e não um elemento gerador de equívocos.

Educador tem que ter acesso a computador e à Internet, frequente, qualitativo e personalizado. Moran (2007) afirma que escola tem que ter salas conectadas, ambiente e recursos para pesquisa, laboratórios estruturados. Educador e educando tem que ter o seu computador pessoal. Mesmo que o acesso docente e discente massificado ainda seja utopia, não se pode fugir ao fato de que qualidade educacional passa, também, pelo acesso rápido, continuado e amplo ao computador e à Internet.

Moran (2007) diz que é preciso diminuir a distância entre aqueles que podem e os que não podem pagar pelo acesso a computadores e Internet. Mas é preciso, de fato, que os diferentes tenham direitos iguais a este acesso. Diminuir distância é permanecer com ela numa escala menor e a ideia de distância polariza e perpetua a aparente necessidade da existência de lados opostos no que diz respeito a um direito universal: direito à informação. Não garantir o acesso das escolas públicas e seus sujeitos a computadores e

Internet constitui segregação, condena a classe trabalhadora ao alijamento dos processos de contato, apropriação e produção de bens intelectuais.

Além do acesso ao computador e à infraestrutura de rede (Internet), são necessários processos de formação – também chamados de letramento digital por Buzato (2007) – para que educadores possam utilizar aplicativos e demais recursos computacionais. O domínio das ferramentas computacionais para uso comunicacional e instrumental profissional é condição essencial para avançar individual e coletivamente contra segregações sociais importantes (WARSCHAUER, 2006). Tendo acesso à infraestrutura de rede, formação/letramento para uso instrumental-comunicacional dos recursos básicos da informática, resta a formação para a especificidade do uso pedagógico de computadores e Internet. Em linhas gerais o processo de aproximação do uso de computadores e Internet com a educação enquanto atividade educativa docente é este. Acrescentamos a necessidade de leituras críticas, historicamente contextualizadas, sobre a apropriação, usos e destinos das ferramentas e seus produtos.

De modo mais específico, é preciso que o educador aprenda a usar computador e Internet como ferramentas de pesquisa começando este processo por pesquisas mais abertas, avançando para pesquisas direcionadas, indicando bancos de dados, bibliotecas virtuais, centros de referência. Todavia, é indispensável mostrar ao docente em formação a importância da construção de sua autonomia para edificar seus próprios conhecimentos e visões usando computador e Internet – associados as questões diversas de contexto social - como instrumentos de retroalimentação do acesso e produção de informação+crítica+uso=conhecimento.

Para Lacerda Santos, Ferreira e Castro (2009), é fato que parte significativa dos educadores da escola pública contemporânea, lida com sérias dificuldades para “usufruírem, explorarem e introduzirem o computador e as novas tecnologias de informação, comunicação e informação em sua prática docente”, principalmente porque a demanda de informação, comunicação e expressão da atualidade é exponencialmente crescente. É difícil, pois, acompanhar e se apropriar, par e passo, o ritmo de novas informações disponíveis.

A escolha de artefatos tecnológicos para apoio ao trabalho pedagógico do educador é outra faceta delicada da formação e do trabalho docente. Saber o que escolher é, também, tarefa a ser aprendida. Segundo Lacerda Santos, Ferreira e Castro (2009) três variáveis pautam os critérios de escolha: características do conteúdo, características dos educandos, características dos dispositivos. Todavia, isso não prediz a existência de fórmulas aprioristicamente estabelecidas. Por isso, a formação do educador para desenvolver sua capacidade de leitura crítica do mundo é tão relevante: ajuda a construir seu discernimento, que é ferramenta essencial. A formação inicial e continuada é importante elemento deste processo.

A emergência de uma sociedade profundamente ancorada no trânsito de informações por meio de novas tecnologias de informação, comunicação e expressão pressupõe que o exercício da cidadania esteja intimamente relacionado à capacidade dos indivíduos para compreender, manipular, se servir e intervir em tais tecnologias e linguagens, empregando-as em prol da melhoria da qualidade de vida, do desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, do avanço do conhecimento, da interação entre as pessoas e da edificação contínua da própria sociedade (LACERDA SANTOS, FERREIRA & CASTRO, 2009, p. 34).

Para Moran (2000), podemos modificar significativamente a forma tradicional de produzir conhecimento a partir do acesso à Internet. Independentemente de que isso seja na educação presencial ou a distância. Para este autor são variadas as possibilidades que dependerão da situação concreta encontrada pelo educador como: quantidade de alunos, equipamentos disponíveis, duração dos períodos de aulas, total de aulas para o educador atuar e o apoio institucional.

Da perspectiva de formas de gestão menos centralizadas e centralizadoras, mais flexíveis e integradas, com estruturas mais enxutas, pessoas trabalhando sinergicamente, pode surgir o maior envolvimento do educador, do educando, dos pais, da comunidade na organização, gerenciamento, acompanhamento de atividades.

Com a inserção do uso de computador e Internet nos processos educativos a comunicação tende a ser dinamizada com outros recursos e a relação educador-educando mais aberta; a integração comunidade-escola mais profunda, a vida e a aprendizagem juntas. Caminha-se para a ampliação da integração de computadores e Internet com metodologias pedagógicas

tradicionais como a oral, a escrita e a audiovisual. É importante ressaltar que tecnologias digitais e tecnologias educativas clássicas não são autoexcludentes (MORAN, 2000).

Para Moran (2000) o conceito de presencialidade se modifica à medida que as tecnologias de comunicação virtual se ampliam. Já é possível ter professores compartilhando aulas, um professor num lugar e outro em lugar distinto participando de uma mesma aula. No mesmo sentido, o conceito de curso e de aula também se altera. Os tempos-espaços serão cada vez mais flexíveis e o educador pode realizar sua aula quando estiver disponível e ainda responder mensagens dos educandos, por meio de fóruns, listas de discussão, redes sociais, blogs, AVA. Constrói-se, cada vez mais, a possibilidade de estarmos presentes em tempos e espaços diferentes. Na qualificação desta presença apoiada pela Rede o que prevalece como essencial é a motivação de educadores e educandos.

É fato que ter acesso a computador e Internet, bem como aprender a utilizar computador como ferramenta pedagógica acrescenta ao leque de saberes do educador “novos modos de produzir conhecimento e novas formas de lidar com o conhecimento historicamente construído”. Para isto, é necessário que a posição do educador seja sempre de sujeito aprendente, de aprendiz, de construtor, de produtor, de pesquisador, pois, a partir daí, ele poderá iniciar novos ciclos de formação e de sensibilização de novos aprendizes pesquisadores, produtores, construtores “capazes de se perceberem sujeitos de sua própria aprendizagem, de sua própria existência” (LACERDA SANTOS, FERREIRA & CASTRO, 2009, p. 51).

Pensando em intervenções possíveis no campo da comunicação pedagógica no âmbito da Pedagogia da Alternância vivida na LEdoC-UnB e no que tentamos fazer como experiência em CTI, assinalamos, a seguir, as qualidades inerentes ao AVA Moodle que se relacionam com os desafios da relação pedagógica aí presentes.

O Moodle permite a construção de um ambiente educativo, baseado nas tecnologias digitais (computador e Internet) e apresenta as seguintes características evidenciadas por Silva (2011):

- pode separar e inter-relacionar disciplinas/áreas em um mesmo ambiente virtual.

- é capaz de conter em si espaços separados e/ou intercomplementares, simultaneamente, para professores, alunos, coordenação, etc.
- é um sistema com a filosofia do software livre, com garantia de não-propaganda cuja propriedade é do utilizador. Todos os dados que nele trafegam podem ser administrados de modo direto e ficam sob o poder de seus utilizadores.
- é um sistema com intenção predominantemente pedagógica e já foi testado e aprovado por comunidades importantes como alguns segmentos da própria Universidade de Brasília
- não é apenas mais uma rede social para veicular propaganda como os grupos ou redes de relacionamentos populares com Facebook Orkut, Yahoo e outras.
- o poder sobre as informações exploradas e construídas neste ambiente fica distribuído dentro da própria LEdoC-UnB.
- é possível que cada professor possa explorar sua disciplina/área da forma que lhe convier: usando vídeos, chat, fóruns, etc.
- há formas de criar dispositivos para o recebimento de atividades dos alunos, com dia e hora para encerramento. Encerrou o prazo, o aluno não pode mais enviar, se for o caso. As atividades ficam organizadas por evento e o professor pode até dar nota e/ou orientação ao aluno (para a atividade) dentro do próprio ambiente.
- todos podem receber todas as informações que circulam no ambiente em seus e-mails.
- o ambiente pode separar as turmas da LEdoC-UnB (por exemplo, turma 1, Turma II, etc.) e ao mesmo tempo permitir a interlocução entre as turmas. Pode separar etapas e manter a interlocução entre etapas, de modo simultâneo.
- o sistema comporta qualquer documento que possa ser digitalizado: carta, vídeo, som, atividade escrita a mão pelos alunos, espaço para documentação referente ao curso como atas de reunião, por exemplo.

- a visibilidade dos processos do ambiente pode ser configurada apenas para os alunos e professores e pode-se escolher o que vai ser visto por todos ou por grupos selecionados.
- é possível atribuir limites à atuação de cada pessoa envolvida no processo.
- pode ter interfaces com blogs e com o Ning, articulando as construções digitais (ou digitalizáveis) dos alunos nas duas primeiras etapas anteriores a tal implementação.
- o sistema pode tanto constituir uma rede sócio-educativa interna (entre alunos, professores e demais sujeitos da LEdoC-UnB), quanto se tornar a macro rede das LEdoC pelo Brasil afora.
- pode ser usado como Biblioteca de:
 - materiais didáticos – atividades ou materiais de leitura;
 - livros e artigos;
 - teses e dissertações da área;
 - TCCs das LEdoCs;
- ser espaço de diálogo quando os alunos estiverem em TC;
- ser instrumento que reduza ou evite a descontinuidade do contato entre professor-aluno-conteúdo;
- ser lócus de exercício da expressão escrita;
- ambiente de registro de processos de evolução do trabalho pedagógico de alunos e professores;
- meio e forma de manter a regularidade de trocas pedagógicas entre professores e alunos independentemente do afastamento físico.

Alves, Barros e Okada (2009) apresentam vários estudos de caso resultantes de pesquisas em diversas instituições brasileiras, espanholas, inglesas, portuguesas e australianas ligadas ao uso de Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle. Afirmam, ainda, a existência de mais de 45 000 usuários cadastrados e a utilização deste AVA em mais de 200 instituições brasileiras.

Para além dos aspectos técnicos ligados à linguagem de programação, *design* e *interface*, o uso do Moodle mobilizou educadores, educandos e pesquisadores que, a partir de suas experiências com o AVAs foram

construindo outros significados pedagógicos para as diversas interfaces do ambiente.

O Moodle é um AVA que não engessa em si visões pedagógicas ou limita definitivamente estratégias didáticas em sua versão básica. É um espaço digital de ensino-aprendizagem onde a criatividade tem lugar. Além disso, foi pensado para que se pudesse “acoplar” outras soluções, ferramentas com vistas a potencializar e personalizar a mediação pedagógica entre os sujeitos educativos. O fato é que o AVA Moodle guarda em si inúmeras possibilidades didático-pedagógicas a serem desvendadas segundo Alves, Barros e Okada (2009).

Dentre as várias experiências e estudos de caso localizadas, que permitiam entender a variedade de temas, conteúdos e áreas do conhecimento possíveis em Moodle, elencamos algumas:

“Uso de Comunidades de Aprendizagem para criar um Sistema de Gerenciamento de Cursos Open Source” - Dougiama e Taylor (2009).

“Moodle: moda, mania ou inovação na formação?": Trata do surgimento de e-conteúdos e de plataformas de apoio ao e-learning que independem das arquiteturas dos computadores - Valente, Moreira e Dias (2009).

“A Intermediação Pedagógica Múltipla no Universo das TIC e Moodle”: é uma reflexão sobre novas metodologias para a orientação da aprendizagem em cursos online por meio do que o autor chama de “Intermediação Pedagógica Múltipla associada à cartografia cognitiva no universo das TIC, Moodle e webconferência”. O destaque são as contribuições da mediação nos processos educativos para desenvolvimento de teses, dissertações, monografias, discussões síncronas e assíncronas, realização de trabalhos coletivos, etc.– Saburo Okada (2009).

“Mapeamento Argumentativo como Estratégia para Pesquisa e Aprendizagem Online no Moodle”: mostra algumas formas de uso de mapas argumentativos em cursos mediados em Moodle. O destaque é para as contribuições de mapas argumentativos integrados ao AVA. O resultado é que os mapas argumentativos usados em plataforma Moodle tornam mais significativas e fáceis as consultas e sínteses, possibilitando a ampliação do pensamento crítico e criativo dos sujeitos.- A. Okada (2009).

“Os Estilos de Aprendizagem e o Ambiente de Aprendizagem Moodle”: é uma discussão sobre estilos de aprendizagem que visa aprofundar o entendimento sobre como pensar o uso de computador e Internet de modo a atender às diferenças e às necessidades individuais. Os estilos de aprendizagem são discutidos estabelecendo elos com o conjunto de ferramentas do AVA Moodle que viabilizam o atendimento as diversas formas de construir conhecimento dos sujeitos - Barros (2009).

“Tecendo saberes na rede, o Moodle como espaço significativo de leitura e escrita”: se refere ao relato e reflexão sobre experiências de uso de fórum, chat, diário e wiki - que são ferramentas Moodle – na realização de práticas de leitura e escrita no universo da graduação acadêmica, com destaque para o curso de letras - Ferraz (2009).

“O uso de ambientes virtuais de aprendizagem numa perspectiva de auto-gestão”: fala da experiência com uma disciplina chamada Tópicos Especiais de Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal da Bahia. O curso foi desenvolvido com apoio do Moodle no sentido de “mediar a construção coletiva de conhecimento numa perspectiva de autonomia e autogestão, no âmbito de um processo colaborativo de formação de formadores em Educação a Distância” - Bumham et al (2009, p. 165).

“Um olhar pedagógico das interfaces do Moodle”: apresenta possibilidades pedagógicas mapeadas no uso das ferramentas mais comuns do Moodle no modo presencial e a distância em pesquisa longitudinal da autora - Alves (2009).

“Objetos digitais de aprendizagem e SCORM, integração no Moodle”: trata dos conceitos inerentes a objetos digitais de aprendizagem apontando, principalmente, o potencial pedagógico destas estruturas produzidas cotidianamente por educadores e educandos, sem, contudo, ter uma proposta de padronização de processos e produtos. Os autores propõe o modelo SCORM como mecanismo para padronizar a produção dos objetos, de modo que possam ser utilizados para fins diversos em diferentes ambientes de aprendizagem, mas o enfoque é o uso em Moodle. Vale lembrar que o objetivo central do SCORM é padronizar a forma como os conteúdos pensados para um

objeto digital de aprendizagem se relacionam com os sistemas que os suportam. - Souza e Alves (2009).

“A interface glossário do Moodle e a construção interativa de conteúdos abertos em cursos online”: destaca a importância de tornar os cursos online mediados em Moodle dinâmicos. As autoras afirmam a necessidade de estratégias pedagógicas com a finalidade de produzir didáticas mais interativas, mais atraentes, mais dinâmicas. Trazem, como exemplo, o uso da *interface* glossário do Moodle no âmbito de pesquisa-formação afirmando que o glossário pode ser utilizado canal de comunicação, meio de produção, estratégia de disponibilização e socialização coletiva de materiais didático-pedagógicos e conteúdo. - Santos e Araújo (2009).

“Projeto e desenvolvimento de um laboratório virtual na plataforma Moodle”: diz respeito a laboratórios virtuais apoiados em Moodle apontando prós e contras por meio da análise de um protótipo concebido na plataforma Moodle - Junior e Coutinho (2009).

“Docência Online Independente - Um Relato De Experiência Com O Moodle”: é o esforço por definir o “docente online independente” como autônomo criador, divulgador e ofertante de cursos a distância ou semipresenciais apoiado por computador e Internet. É a descrição da experiência de um educador online que utiliza Moodle, mostrando sua forma de uso do design instrucional – Tractenberg e Tractenberg (2009).

“Easy – Interface Para Mediar A Interação Entre Os Deficientes Visuais e O Ambiente Moodle”: relata como o Easy, uma tecnologia assistiva, cuja finalidade é auxiliar no processo de construção do conhecimento e baseado em diretrizes de acessibilidade ao conteúdo Web, em consonância com o conceito do desenho universal, permite a interação dos não-videntes com o Moodle – Resende (2009).

Silva (2010) apresenta possibilidades pedagógicas do Moodle numa experiência com conteúdos curriculares de história sobre o tema Absolutismo e independência da América espanhola em um semestre com alunos do ensino médio, em Alagoas. Tais conteúdos contribuem para uma nova concepção de cidadania com o entendimento de Estado, Sistema de poder e Regimes políticos.

Fernandes et al (2010) relatam o uso do Moodle como ferramenta online de apoio à aprendizagem no curso Java Fundamentos, cuja finalidade era ensinar JAVA (linguagem de programação) via AVA. Neste curso são priorizados o pensamento crítico a respeito dos processos da linguagem de programação e permitir que os educandos obtenham todas as ferramentas imprescindíveis à preparação do ambiente de desenvolvimento JAVA.

No sentido de responder às questões inerentes a este trabalho, já apresentamos, anteriormente, as informações mais gerais que consistem nos dados recolhidos por nós no decurso da pesquisa e, a partir daqui, fazemos uma análise buscando a conjunção: dos processos das aulas de CTI descrevendo-os por meio das nossas sínteses das participações individuais e coletivas dos sujeitos, com as informações apresentadas nas entrevistas e o conjunto dos elementos inerentes à inserção de CTI na LEdoC-UnB.

5. As vozes dos sujeitos da LEdoC-UnB em CTI

5.1. Relatos e análises das aulas em CTI

Nesta primeira parte do nosso capítulo das discussões, trazemos, como já relatamos no capítulo do Método, os relatos das percepções dos educandos sobre os conteúdos, articulados com os conteúdos permeadores, em textos-sínteses.

Em termos sucintos, a estratégia didática mais geral de CTI pode ser assim descrita:

➤ No Tempo Escola:

1. introdução ao período de aula com breve explanação de um, dois ou da articulação entre vários conceitos permeadores;
2. descrição dos objetivos da aula, lembrando aos educandos para olharem os conteúdos de modo crítico (com base nos conceitos permeadores de cada aula e das aulas anteriores);
3. apresentação, discussão e atividades diversas relacionadas aos conteúdos propostos em diversas mídias;
4. síntese individual e depois coletiva sobre os conteúdos; registro, pelos educadores, das sínteses; confirmação com os educandos sobre a validade da transcrição feita pelos educadores de suas falas individuais para uma representação coletiva.

➤ No Tempo Comunidade:

5. os educandos eram estimulados a pensar a articulação dos conteúdos estudados no Tempo Escola com a sua realidade de vida nas comunidades e, na medida do possível, realizar o registro dessas reflexões.

➤ No Tempo Escola subsequente:

6. a título de memória, os conteúdos trabalhados na aula do TE anterior eram brevemente revisitados;
7. a síntese do TE anterior era lida novamente e perguntávamos, em quê e como, tais conteúdos se relacionavam à sua vida na concretude da comunidade;

8. uma nova síntese era elaborada como registro de todo esse processo; era lida e confirmada pelos educandos.

As sínteses buscam mostrar as opiniões dos sujeitos individuais, postas em discussão no coletivo, organizadas, adequadas e formalizadas pelos docentes. É importante dizer que jamais foi possível dissociar, distinguir, separar, totalmente, os elementos da relação educativa sejam eles o conteúdo, os contextos ou os sujeitos (educandos ou educadores).

O esforço por essa organização foi no sentido de tornar a complexidade dos registros de nossos diálogos algo compreensível a outros leitores que não tenham convivido neste processo. Logo, as sínteses por nós organizadas não correspondem ao texto literal dos educandos, mas são produtos da interlocução, do diálogo, da co-participação entre educadores e educandos na construção de um processo que foi , ensino, aprendizagem, avaliação, memória e registro simultaneamente.

Em decorrência disso, temos, em vários momentos, o entrechecimento das falas dos vários sujeitos aí envolvidos, educandos ou educadores. Vale lembrar que a presença dos educadores, no momento específicos das sínteses das aprendizagens, é marcada pela predominância do trabalho de capturar as opiniões, estimular o debate, deixar emergir os conflitos, coordenar as falas, redigir as informações coletadas (sempre perguntando se as informações condiziam com o que os educandos estavam expressando) e fazer o registro-síntese dos discursos. Em cada aula, a parte denominada “Análise” é composta por textos escritos exclusivamente pelo autor desta pesquisa, mas referentes às sínteses de aprendizado, sempre.

Isso foi construído e distribuído conforme a própria organização das atividades de CTI.

Aula 1

Conteúdo

Computador e sociedade contemporânea; Exclusões do campo brasileiro.

Objetivos

Discutir para que serve o computador na sociedade contemporânea e para os sujeitos do campo; analisar se os sujeitos do campo passam por processos de exclusão digital a partir dos próprios relatos dos educandos.

Investigar como o avanço tecnológico da comunicação no meio rural se relaciona/impacta com/os processos de desenvolvimento (educativo, social, cultural, econômico, político) no campo.

Conceito permeador

Trabalho; Homem como ser de necessidades.

Síntese dos aprendizados

O computador tem várias utilidades na sociedade contemporânea e mesmo tendo sido feito para servir aos interesses da classe dominante, se constitui uma ferramenta tecnológica importante que pode ser considerada como patrimônio intelectual da sociedade de um modo geral.

O computador é um importante aliado tecnológico do homem no sentido do suprimento de suas necessidades.

Computadores e Internet são ferramentas que facilitam a comunicação humana e favorecem o acesso à informação.

O computador é um recurso criado inicialmente para servir às necessidades militares dos Estados Unidos e que foi apropriado pelas universidades no sentido de se tornar mecanismo de produção e divulgação de informações e de conhecimento.

O computador praticamente inexistente no campo. Internet, então, praticamente não há. Mas o campo e seus sujeitos também têm direito ao acesso à informação, pois não ter acesso a isso vai afastar cada vez mais o sujeito do campo do conhecimento.

Não há dúvidas de que o homem do campo sofre uma exclusão de oferta de computadores e Internet no campo. Esta exclusão só vem se associar às outras tantas como falta de acesso a uma Educação do Campo, falta de políticas de fortalecimento da agricultura familiar, abandono do Estado, e invasão do agronegócio ao campo brasileiro. Vale lembrar que os donos dos recursos do agronegócio tem computadores e Internet disponíveis, inclusive, tratores guiados remotamente por satélite.

O avanço tecnológico no meio rural praticamente inexistente para o trabalhador da agricultura familiar, mas abunda nas grandes propriedades onde o dono da fazenda tem máquinas de última geração, computadores, Internet, ordenhadoras poderosas, sistemas de rastreamento de rebanhos, etc. Ocorre a absoluta falta de equipamentos de informática nas Escolas do Campo e não é

só isso: faltam coisas básicas como papel, mimeógrafos, cadeiras, mesas, transporte para alunos e professores, salas de aula e espaço nas salas de aula.

Quando se vai pensar sobre a falta de computadores e Internet na escola e no campo, acabamos pensando em outras tantas carências e exclusões essenciais ligadas à necessidade de produzir para sobreviver, de ter saúde, de termos respeitada a cultura local.

Análise

A riqueza não é produto do trabalho isolado dos homens (individualismo) em busca de interesses particulares, é resultado do trabalho coletivo (coletivismo). Logo os produtos tecnológicos são de propriedade dos conjuntos dos sujeitos sociais diversos. Negar o direito ao uso das tecnologias é negar a vida social plena aos sujeitos.

Em CTI, o trabalho educativo (aula) sempre foi orientado a processos de tese, antítese, síntese no sentido de pensar, a partir do recorte de realidade dos educandos e do conteúdo proposto, as contradições do mundo real.

Nesta primeira aula os alunos incursionaram ao mundo da dialética entendendo, em primeiro plano, que leis da dialética são as leis do mundo material e ela se processa a partir da investigação das contradições presentes, principalmente nas relações de classe.

O desejo de pensar o uso das tecnologias digitais, olhando a realidade social através de suas contradições, se concretiza na síntese das falas dos educandos onde elementos outros, além do uso e presença do computador nas vidas desses sujeitos, eclodem dessa discussão. São descobertas outras contradições e outras exclusões quando foi pensado porque grandes produtores têm todo um conjunto de suporte tecnológico e os demais sujeitos do campo (estes da classe trabalhadora) tem apenas o suficiente para não morrer de inanição.

Detectamos aí algumas características essenciais da dialética como perceber que tudo se relaciona com tudo em alguma medida. Tudo tem ação recíproca e se conecta universalmente. Computadores ou a ausência destes recursos para os sujeitos do campo não está desconectado da produção econômica, das questões de cultura, dos movimentos políticos (e pensar estas contradições é um ato político), de facilitação dos processos de educação.

Verdadeiramente, os alunos perceberam que a realidade não é um conjunto aleatório de objetos, de fenômenos isolados. Ela é um todo unido, coeso, onde uns elementos dependem dos outros, onde não é apenas a falta de computadores que os reprime, isola, marginaliza. Há outros elementos vinculados às demais ferramentas e tecnologias do mundo do trabalho e da cultura que lhes são negados, que lhes são expropriados ao longo da história. Finalmente, os educandos parecem ter compreendido que os fenômenos só serão amplamente compreendidos se não forem pensados isoladamente apenas no espaço da sala de aula de CTI, por exemplo.

Aula 2

Conteúdos

Aprender a ligar, desligar, clicar e selecionar no ambiente Windows. Software e Hardware: noções; primeiros contatos: ligar, desligar, clicar selecionar.

Objetivos

Entender as questões técnicas essenciais do funcionamento de um computador.

Conceito permeador

Dialética.

Síntese dos aprendizados

Aprender novas técnicas para fazer as coisas necessárias ao desenvolvimento da vida é importante e a construção do conhecimento técnico é necessária como forma de reduzir a força da opressão, da dominação, a separação entre ricos e pobres.

Entender os meandros técnicos da tecnologia da informação é também entender o quê a elite do país e do mundo sabe, o que ela domina, o que ela produz e que muitas vezes nos serve. Lembre-se, outra vez que os recursos e as tecnologias criadas podem ser apropriadas para outras lutas contra a opressão.

Aprender a usar computador nos coloca em um novo local para pensar o mundo. Surgem questões como: por que a informática existia o tempo todo e nós não sabíamos? Por que o mundo está mudando tanto e nós não estamos no barco dessas mudanças?

É possível mudar a nossa realidade a partir disso... pelo menos um pouquinho, hoje, nossa realidade se modificou, pois aprendemos que há outras formas de escrever, de ler, de lidar com dados e informações.

Ter técnica é importante. Não ter acesso à técnica é mais uma faceta da negação de nossos direitos. Enquanto nós estamos velhos aprendendo essas coisas tão básicas da informática, as crianças da cidade já sabem de tudo isso... muito mais que nós.

O mundo está mudando com essas tecnologias e o mundo não pára de mudar e nós vamos ficando atrasados porque no campo essa formação não chega.

Estamos animados em saber que a partir de agora o trabalho da monografia e os trabalhos a serem feitos para as áreas de conhecimento vão se tornar mais fáceis.

Agora esse negócio de usar só Windows não é bom. Tem software livre, tem Linux e a gente fica usando esse Sistema da classe dominante.

Análise

O entendimento da dialética vai se ampliando à medida em que os educandos vão pensando o mundo a sua volta e vão se apropriando de novas formas de lidar com o conhecimento. A percepção construída é de que tudo se transforma o tempo todo e tudo está em constante desenvolvimento. As tecnologias digitais, então, fazem parte de um conjunto da produção humana extremamente acelerada. Todavia, essa aceleração, muitas vezes, tem um cunho de forçar a depreciação e a obsolescência de alguns recursos como forma de produzir mais do mesmo visando a maximização dos lucros.

O mundo e a realidade são dinâmicos, mutantes. A realidade não fica em estado de repouso, ela se movimenta e se modifica continuamente. Onde algo nasce e se desenvolve, tem sempre algo se desagregando e desaparecendo, inclusive o conhecimento.

Até há pouco tempo os educandos sequer se imaginavam integrados a um curso de graduação em uma Universidade Pública. Lidar com computadores não era plano da maioria deles. Usar computadores para resolver coisas do cotidiano era uma questão não pensada. Com essas mudanças e estes conhecimentos, que ora vão se construindo em sua formação, passam a perceber a realidade como processo, como movimento.

Os estudantes das Oficinas Pedagógicas pensam seu novo papel, o de universitários e de professores em formação e são postos frente às questões do inegável dinamismo social onde o movimento é muito mais que mudança de lugar, é a própria realidade em transformação.

E a partir disso é de se esperar que eles compreendam que não existem regimes sociais que jamais serão modificados, princípios eternos que garantirão para sempre o direito à propriedade privada; não existem regimes que consigam manter para sempre a existência de pobres e ricos, de uma classe dominante e uma dominada.

Terminam por lembrar que o homem é um ser de necessidades, de relação com a natureza e que a principal ação do homem na natureza é modificar a realidade. Os educandos denotam entender que adentraram esse processo de modificar a realidade a partir de sua vida acadêmica.

Aula 3

Conteúdo

Testes de digitação (apresentação do processador de texto); digitar, negritar, salvar, salvar como, tamanhos e tipos de fontes.

Objetivos

Introduzir os educandos à digitação em computador; realização de trabalho acadêmico utilizando processador de texto.

Conceito permeador

Características da dialética.

Síntese dos aprendizados

Vimos nessa aula que temos imensas dificuldades em fazer coisas que para a maioria das pessoas da cidade são bastante simples, como escrever algumas frases no processador de texto. Daí, vamos percebendo o quão distante desse universo das possibilidades da informática estávamos o tempo todo. O que a princípio era doloroso e lento vai se tornando, pela prática, produtivo e nos ajuda a resolver coisas importantes na LEdoC-UnB e nas nossas comunidades.

Mesmo sendo uma atividade repetitiva esta de digitar, negritar, salvar, salvar como, alternar tamanhos e tipos de fontes, vemo-las como úteis para que possamos, além de fazer nossos trabalhos acadêmicos na LEdoC-UnB, melhorar nossa comunicação pelas normas padrões de escrita.

O corretor ortográfico do Word, por exemplo, nos ajudou muito a melhorar nossa escrita. Ele avisa quando alguma coisa que escrevemos está errada.

De tanto insistirmos por aprender a digitar, por adentrarmos à Universidade, temos feito progressos interessantes. Agora já sabemos fazer as coisas mais básicas do computador e estamos estudando, fazendo graduação, numa Universidade Federal... isso é importante e diz que nossa vida está em constante mudança tanto de quantidade quanto de qualidade.

Quanto mais fazemos avanços aqui em CTI, mais aprendemos a lidar com o computador e mais acumulamos conhecimentos que vão nos tornando capazes de entender o mundo melhor, com olhares mais críticos e atentos.

Assim, a gente vai crescendo intelectualmente e aprendendo novas formas de aprender... fazendo jus ao direito de estar aqui na UnB e na LEdoC-UnB.

No tempo comunidade que veio depois que aprendemos a usar o Word (processador de texto) já deu para fazer algumas coisinhas com o computador, como, por exemplo, a digitação do texto para a apresentação do relatório do Tempo Comunidade. Sem ter aprendido isso, tudo teria que ser feito à mão.

Mas deu muito trabalho, principalmente por não termos computador em casa... sem computador fica mais difícil treinar e ficar rápido na digitação.

Muitos pegaram emprestado computadores das associações de produtores, dos sindicatos, dos escritórios dos movimentos sociais.

Análise

No caso deste conteúdo, destacamos a presença da mudança qualitativa em decorrência das mudanças quantitativas da apropriação de novas técnicas para lidar com palavras, textos, construção de ideias.

Ficou bastante claro que os elementos sociais diversos passam constantemente de mudanças quantitativas para mudanças qualitativas onde, pela insistência, pela repetição, pela persistência, os educandos vão transformando sua visão de mundo e sua relação com a realidade pela apropriação de técnicas e recursos tecnológicos.

Sabemos que a mudança quantitativa em si é apenas a mudança de quantidade. Mas a transformação das coisas pelo acúmulo de mudanças quantitativas gera a passagem de uma qualidade para outra e isto é a mudança

qualitativa. Os educandos vivem esse processo apontando as contradições referentes à carência dos equipamentos de uso individual, por exemplo.

O que ocorre é que aulas de digitação foram capazes de se associar à outras questões como a exclusão digital, o analfabetismo digital, as dificuldades de lidar com a língua em sua forma padrão. É tudo se transformando o tempo todo e o fato de que as mudanças quantitativas e qualitativas constituem uma lei universal da natureza e da sociedade se confirmando na ação educativa de docentes e educandos no âmbito de CTI.

Aula 4

Conteúdo

Usos comuns da Web: comunicar, comprar, aprender, ensinar, brincar; Acesso à Internet: Conhecer elementos do navegador e símbolos (ícones) de navegação; Sites de pesquisa; Conta de e-mail.

Objetivos

Conhecer e acessar a Internet; experimentar sites de pesquisa; entender como arquivos digitais são guardados; discutir a importância da Internet como meio de acesso à informação.

Conceito Permeador

Dialética: A luta dos contrários

Síntese dos aprendizados

Havia muito preconceito em relação a Internet porque ela é vista no campo como desagregadora, como fonte de coisas ruins, de pornografia, de propaganda... como coisa que separa os pais e os filhos, onde os filhos ficam o tempo todo no computador e não dão mais atenção para as brincadeiras de correr, pegar, com as coisas da natureza.

Esta visão foi sendo desmantelada à medida em que se discutiu o caráter das tecnologias cuja função, qualidades e defeitos é construído em razão das intenções de seu utilizador.

De fato, a Internet tem pornografia, jogos inúteis, redes sociais sem caráter produtivo e está assentada sobre um mercado muito forte que quer fazer propaganda e difundir o consumo pelo consumo,

Com o uso constante da Internet as pessoas passam a escrever errado pela supressão (tão comuns na comunicação pela Internet) de palavras e letras. Além disso, o uso da Rede gera o isolamento social onde as pessoas

passam mais tempo consigo mesmas em casa e evitam se relacionar com as pessoas fora do mundo virtual. O uso da Internet também é considerado como uma atividade viciante que reduz a liberdade e altera o comportamento social dos sujeitos.

Acrescenta-se, ainda, que a Internet causa males à saúde como danos na coluna, lesão por esforço repetitivo, vista cansada, etc.

Por outro lado, em contraposição aos problemas oriundos do uso da Internet aparecem suas qualidades positivas. A primeira delas é que é uma fonte inesgotável de disponibilização e fluxo de informações de todos os tipos, de todas as fontes, de todos os lugares, em todas as línguas.

A Internet tem grande potencial educativo por ser um espaço onde podem ser trocadas informações diversas, acessar artigos, teses, dissertações, trocar ideias.

Há muitas coisas que são possibilitadas pela disponibilidade da Internet como novas formas de buscar informação; maior agilidade e velocidade nos fluxos da informação; ampliação das relações profissionais e pessoais; rico instrumento de auxílio acadêmico; é um centro de entretenimento pela convergência das mídias; pode-se escolher o que se quer acessar; é um meio de comércio, de trocas de precificação; contribui para superação de distâncias entre as pessoas entre si e entre as pessoas e a informação.

Por outro lado, a Internet sedimenta segregações onde aquele que não tem acesso fica prejudicado no perverso mundo da concorrência entre indivíduos. Logo, não ter acesso fomenta a diferença de oportunidades aumentando o fosso entre as classes.

Dentre os aspectos negativos do uso de Internet há outros a elencar: nem toda informação procede de fonte segura; dificuldade de selecionar informação pertinente porque há muito lixo; as relações profissionais acabam sendo contaminadas pelo imediatismo próprio do meio; relações pessoais não são aprofundadas pela frieza e necessidade de pressa típica desse modo de comunicação; nem sempre há como se certificar da correção das informações; invasão de privacidade pelo uso indevido de informações pessoais; espaço que também serve a crime e abusos; presença de pornografia infantil e adulta com acesso irrestrito; constante criação e disseminação de vírus digitais e spams; precarização da cultura escrita; jogos, e entretenimentos violentos e de

cunho discriminatório ocupam as cabeças de crianças e adolescentes atrapalhando seus estudos, etc.

Análise

Ao analisar as visões dos educandos sobre as possibilidades e qualidades da Internet pudemos detectar a existência da luta dos contrários. A cada qualidade positiva, aparece uma qualidade negativa e é evidente o papel segregador de oportunidades que a rapidez exigida pelo uso de computador e Internet imprime nas relações sociais. Para além disso, vale resgatar o importante papel de isolamento, individualização, precarização de relações que vêm no bojo do uso e apropriação das tecnologias digitais.

Os educandos terminaram por perceber que a utilização das tecnologias digitais e as qualidades atribuídas ao acesso e ao tipo de uso vai depender sempre das intencionalidades daquele que está à frente da tela, com os dedos no teclado. Tudo tem um lado positivo e um lado negativo e isso supõe a existência de contradições internas nos fenômenos da natureza onde, todo o tempo, elementos desaparecem e outros se desenvolvem. No princípio havia a rede social Orkut, forte, pujante que atraiu milhões de usuários e em outro momento pouco distante esta rede praticamente deixa de existir e surgem o *Twitter*, o *Whatsapp*, o *Facebook*.

A luta dos contrários é a luta entre o inovador e o obsoleto, entre o que morre e o que nasce, entre o que sucumbe e o que evolui. Isso é o conteúdo interno do processo de desenvolvimento, é força que move a mudança. Todavia, a efemeridade da duração das tecnologias digitais, principalmente, gera inseguranças profundas pelo fato de que não será possível acompanhar tudo o tempo todo. O processo de elaboração e substituição das tecnologias digitais é propositalmente pensado e constituído para ser superado, dinamicamente, sempre com a expectativa de lucro.

A Internet se constitui uma tecnologia com bastante potencial para contribuir para a classe trabalhadora, mas para isso essa classe precisa ter acesso a ela do ponto de vista do equipamento e da conectividade.

Aula 5

Conteúdo

Autodiagnóstico de inclusão digital; Conceito de tecnologia.

Objetivos

Conceituar Tecnologia. Refletir sobre a tabulação da entrevista sobre a disponibilidade de recursos de Tecnologias de Informação aos estudantes.

Conceito permeador

Dialética: A luta dos contrários; Trabalho como conteúdo concreto da luta dos contrários.

Síntese dos aprendizados

A tecnologia não está contida apenas nos dispositivos eletrônicos modernos como computadores e celulares. Tratores, enxadas, animais de trabalho constituem tecnologias a serviço do homem. Algumas tecnologias podem durar muito tempo e outras durarem muito pouco como, por exemplo, alguns celulares, computadores e carros.

Novas tecnologias são lançadas o tempo todo... às vezes, uma determinada coisa ainda é útil como um celular ou computador e já lançam uma nova. Daí todo mundo é bombardeado com propaganda das grandes qualidades desse novo produto e acaba comprando. Isso gera um círculo vicioso e também muito lixo eletrônico. Sem contar que os recursos da natureza não são infinitos e boa parte dos objetos tecnológicos que ficam obsoletos rapidamente ainda não são recicláveis ou não tem uma outra tecnologia que os recicle. Tecnologia gera tecnologia. Tecnologia transforma tecnologia em lixo, também.

Em meio a outras definições de tecnologia, construímos uma onde afirmamos que tecnologia são os conhecimentos e/ou artefatos que nos permitem produzir outros conhecimentos ou objetos de modo a ampliar nossas possibilidades de modificar a natureza e as relações com vistas à satisfação de nossas necessidades humanas.

Dentre os principais objetivos da tecnologia consta o aumento da produtividade do trabalho humano gerando mais valia. Quanto mais avançada a tecnologia, maior será a diferença entre o custo de produção de uma coisa e a margem de venda deste produto. Isto é, maior será a diferença entre o que o patrão paga ao seu empregado e o lucro que este patrão terá.

A Informática é uma tecnologia também e pode ser entendida como o conjunto do que diz respeito ao trato com a informação de um modo geral passando pelos estudos sobre computação e construção de computadores e sobre as formas de processamento de dados e informações.

Os males da tecnologia são diversos e passam pela precarização do trabalho humano; desemprego; geração de lixo tóxico; subvalorização da força de trabalho do homem; fortalecimento das forças de dominação; está nas mãos de poucos a capacidade de produzir tecnologias mais avançadas; o trabalhador não tem acesso às tecnologias mais avançadas ficando somente com as tecnologias que já tiveram seu poder de ação bastante desgastado e já estão sendo substituídas por tecnologias mais eficientes; o homem do campo que trabalha com agricultura familiar só fica com as tecnologias que já estão ultrapassadas e não tem acesso a produtos de ponta; algumas tecnologias degradam muito o meio ambiente como os defensivos agrícolas e sementes transgênicas.

Por outro lado, há bens e recursos tecnológicos que ajudam as pessoas a terem uma saúde melhor como aparelhos de diagnóstico por imagem, robôs que fazem cirurgias guiadas e sistemas que fazem cirurgias menos invasivas que as antigas; tratores guiados por satélites que são muito precisos; equipamentos de plantio e colheita com ar condicionado e guiados com auxílio de computadores e sensores; nas escolas da cidade tem lousas eletrônicas onde os educadores podem mover as coisas e ensinar melhor; aparelhos para educar com imagens e sons como projetores; escolas com laboratórios de informática para serem utilizados pelos alunos; escolas em que cada aluno tem um *tablet* e lê seus livros nestes equipamentos; ainda tem a Educação a Distância com o uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem que fazem os conteúdos e a palavra do educador poderem chegar a qualquer lugar que tenha Internet e um computador e muitas outras coisas.

De um modo geral, todas essas boas tecnologias servem a uma minoria que são pequenos burgueses (classe média alta) ou os patrões e donos de empresas (classe efetivamente dominante). No campo tais tecnologias nunca chegaram... parece que o campo não tem pessoas precisando de saúde, de meios de se educar melhor, de jeito de produzir mais facilmente.

Análise

O entendimento, mesmo que parcial, do significado de tecnologia e o ato de refletir sobre isso fez emergir a luta dos contrários também entendida como contradição e que é universal, atinge tudo, se relaciona a tudo.

A tecnologia e suas contradições, como se trata de um conceito e um produto presente numa realidade objetiva, está presente, também, no sujeito, que faz parte do mundo.

No labor de pensar o conceito de tecnologia e a tecnologia enquanto artefato enquadrando-la em um processo de pensar seu oposto, seu contrário e constatamos que ela, como qualquer outro processo natural ou social, também pode ser explicado se forem investigadas suas contradições.

Assim, foi possível elaborar que a princípio, na sociedade, a contradição resulta das relações entre homem e natureza e concretamente, o conteúdo desta luta é o trabalho. E, é ao pensar o trabalho enfocando as relações dos homens com a natureza e dos homens entre si que conseguimos visualizar as contradições presentes na tecnologia.

E pensando o que são tecnologias, a quem e a quem servem nos deparamos com o fato de que a princípio, a contradição fundamental é entre novas forças de produção e as antigas relações de produção. E, quando aprofundamos os fatores positivos e negativos da tecnologia, chegamos a um ponto em que a contradição mais forte passa a ser entre classes. Daí explicamos o porquê da luta de classes.

Aula 6

Conteúdo

Exclusão digital e Exclusão social: reflexões sobre a brecha digital; endereço eletrônico;

Objetivos

Compreender a relação exclusão digital-exclusão social; criar e-mail; aprender a fazer apresentações de slide no computador e salvar em JPEG.

Conceito permeador

Conceito de homem como ser de necessidades; A história humana como a história das relações entre homens e natureza e dos homens entre si.

Síntese dos aprendizados

A exclusão digital também é elemento que amplia a exclusão social. No campo e na Escola do Campo a exclusão digital é aterradora. Não há computador, não há Internet, não há cursos para ensinar os sujeitos a se apropriarem de computadores e Internet para se fortalecerem e poderem permanecer no seu território.

O homem precisa de meios para sobreviver no campo e a exclusão digital é mais uma exclusão por que passam os camponeses. Sem computadores e Internet e sem saber usar estes recursos, a compreensão de mundo pode ficar mais difícil ainda, pois estes são equipamentos de acesso à informação e recursos importantes para lidar com uma série de coisas no campo...

Sem o mesmo acesso à informação que as demais pessoas têm na cidade as coisas vão ficando mais difíceis para que o agricultor permaneça produzindo com eficiência. Não ter e nem saber lidar com computador e Internet evita que o camponês aprenda mais, crie novas formas de produzir, conheça outras culturas, acesse políticas públicas e serviços públicos diversos oferecidos por meio da Internet. Um exemplo disso é o próprio vestibular da LEdoC-UnB cuja inscrição é feita apenas pelo site do CESPE.

Muitas pessoas não fazem a inscrição porque não tem Internet perto de casa ou se têm não sabem como entrar e fazer a inscrição... muitos colegas perderam a oportunidade do vestibular para isso. O sujeito do campo precisa saber das coisas, precisa estudar, necessita produzir melhor, estar a par dos acontecimentos políticos do país porque, assim como todo o resto da população, também tem necessidades.

Computador e Internet são novas tecnologias que vieram nos mostrar mais claramente o tamanho da diferença de acesso a informação que há entre quem tem dinheiro e quem não tem, quem tem os recursos, os meios e quem não os tem. Basta comparar as casas das pessoas da cidade com as casas dos sujeitos do campo: no campo praticamente nenhuma residência tem computador... Internet, então, quase impossível e enquanto isso boa parte das residências urbanas tem esses recursos disponíveis.

Acesso à informação também é uma necessidade do homem que faz com que ele seja parte, de verdade, do mundo, de suas mudanças, de seus destinos. Com essa exclusão digital, cada vez mais algumas pessoas vão trabalhar com a cabeça e outros com os braços e isso é uma relação injusta... todos deveriam ter oportunidades iguais de aprenderem a usar os recursos que a humanidade criou e poder escolher o quê e como fazer sua vida.

Análise

Explorar a separação entre os sujeitos que têm acesso a computador e Internet e os que não têm e pensar como isso afeta as relações sociais acabou nos levando ao conceito de homem como sujeito de trabalho. O homem é um ser de necessidades que para satisfazê-las se dedica à produção de bens materiais e essa produção se dá pela sua ação na natureza por meio do trabalho.

Todavia, para modificar a natureza e produzir bens materiais de modo igualitário, o acesso às tecnologias e aos recursos também tem que ser de forma igualitária. Não é possível, pois, construir uma sociedade justa com distribuição de possibilidades de produção de bens diferenciada.

Não ter acesso às tecnologias, ou seja, ser expropriado do direito de acesso aos instrumentos contemporâneos de produção (neste caso específico computador e Internet) degrada as possibilidades de suprimento das necessidades do homem pelo trabalho. Das suas relações com a natureza por meio dos instrumentos de produção os sujeitos geram as forças de produção. E destituídos do direito aos meios de produção os homens são cada vez mais afastados da possibilidade de se sustentar pelo seu trabalho.

Pelas relações dos homens entre si, na divisão do trabalho, são geradas as relações de produção. O modo de produção consiste, então, na junção entre as forças de produção e as relações de produção.

Se é negado ao homem o acesso às tecnologias contemporâneas de comunicação, de relação, de troca de experiência e em muitos casos de trabalho cooperativo, em grande medida suas relações de produção são prejudicadas, até porque não haverá equilíbrio entre as formas de produção de um grande produtor que utiliza tratores guiados por satélite e o outro agricultor que ainda usa arado de tração animal.

Com a história repetindo tais isolamentos entre os sujeitos, entre cidade e campo, entre classes, o próprio entendimento de história vai se perdendo, se transformando em um conjunto vazio, pois a história humana não é outra, senão a história das relações entre homens e natureza e dos homens entre si.

Logo, se temos a fragmentação do trabalho, muitas vezes potencializada pelas exclusões de acesso às tecnologias, temos também a

fragilização e certo desequilíbrio nas relações. O elemento essencial tanto nas relações do homem com a natureza, quanto na relação entre si é o trabalho.

Aula 7

Conteúdo

Blog como ferramenta educativa: Marcando espaço no ciberespaço.

Objetivos

Criar blog sobre sua própria atuação na LEdoC; como produzir conteúdo para Blogs.

Conceito Permeador

Relação entre forças de produção, relações de produção e modos de produção.

Síntese dos aprendizados

A criação dos Blogs foi um momento interessante pelo fato de podermos registrar, ao longo de nossa estada na LEdoC-UnB os momentos de aula, as reflexões, os textos, enfim, é um modo de marcarmos nosso território na Internet. A ideia é alimentar o blog como um diário pessoal colocando as coisas que fomos vivendo na Licenciatura... isso pode ser importante no momento de fazer a monografia, pois tudo estará registrado lá.

Ter as coisas anotadas em um Blog e ir atualizando é bom porque essas informações vão continuar lá e podemos ver quando quisermos. De alguma maneira o Blog será uma forma de nos ajudar a produzir os conhecimentos na LEdoC-UnB, e aprender a lidar com isso pode abrir novas possibilidades para o futuro, para ensinarmos nossos educandos a usarem esta ferramenta para outras finalidades como geração de renda, por exemplo.

Há Blogs que vendem produtos, que trocam coisas, que oferecem consultoria em vários ramos, que ensinam, que guardam histórias. As possibilidades são muitas...

Além disso, um Blog é um espaço de comunicação entre comunidades rurais, por exemplo, e pode ser útil para trocas de experiências com a agricultura e a pecuária ou até mesmo como modo de pensar e discutir as lutas sociais.

Podemos considerar o Blog como um instrumento de produção e divulgação de bens intelectuais, de bens culturais... todavia o acesso a Internet

nas comunidades é um problema central que nos exclui, mais uma vez, de uma oportunidade potencialmente rica.

Análise

Em grande medida os Blogs produzidos nos momentos das aulas de CTI não foram adiante por algumas razões e eis as duas principais: quando no Tempo Comunidade, em suas residências, os estudantes não tinham acesso à Internet e não podiam alimentar os Blogs e por outro lado os principais leitores potenciais eram outros alunos da Licenciatura que tinham o mesmo problema para a produção e acesso aos conteúdos.

De todo modo, julgamos as avaliações bastante pertinentes, principalmente enxergando o potencial deste recurso da Internet do qual mais uma vez são forçados a abrir mão pela exclusão já discutida.

Entender a utilidade de um modo de expressão virtual como um Blog, por exemplo, passa pela compreensão de outras questões ligadas à capacidade de entender a importância da informação como elemento capaz de transformar as forças de produção que estão ligadas ao mundo material com elementos como o trabalho humano, o trabalho animal a serviço dos sujeitos, a natureza e os instrumentos de produção. Ou seja, toda capacidade humana de produzir.

A utilização de mecanismos virtuais como um Blog com a intenção de ampliar as ações educativas ou mesmo dar suporte à produção agropecuária na escala familiar pode impactar as Relações de Produção, afinal, estas estão ligadas às questões sociais e podem ser entendidas como os modos específicos de organização do trabalho e da propriedade, devido a divisão do trabalho.

Com a inserção de novas modalidades na relação do homem com a natureza transformando-a, e na relação do homem com outros homens no trabalho, geram-se novas possibilidades para os modos de produção. Vale lembrar que modo de produção é aqui entendido como as formas específicas de organização do trabalho e da propriedade decorrentes da divisão do trabalho.

Por outro lado, a utilização de mecanismos de divulgação e troca de informações como um Blog pode constituir-se em ações de alienação se não forem bem exploradas, já que os sujeitos podem, pelo advento da troca de

informações por meio virtual, perder de vista a questão central do conceito de homem como sujeito de trabalho, por afastar o trabalho da materialidade que lhe é essencial.

Aula 8

Conteúdo

Moodle como espaço de interação educativa; Blogs como espaço de inserção de ideias e ideologias no ciberespaço; redes sociais como ferramentas de criação de coletivos; biblioteca virtual como alternativa de acesso a material acadêmico; Portal do Professor.

Objetivos

Conhecer utilidades educativas de plataformas como Moodle, Blogs, Redes sociais mais populares, Biblioteca Virtual da Educação do Campo, Portal do Professor (MEC).

Conceito Permeador

Relação entre forças de produção, relações de produção e modos de produção.

Síntese dos aprendizados

Conhecer as possibilidades de interação educativa do Moodle se constituiu em grande surpresa já que neste AVA é possível reproduzir boa parte da disponibilidade de recursos didáticos e ainda permite fazer diálogos acerca do que está sendo ensinado e aprendido no momento.

Em destaque o fato de que o uso de Moodle deixa os conteúdos das áreas de estudo sempre visíveis e é possível conversar sobre isso com o professor através de fóruns, chats e mensagens privadas.

Ter vídeo, apresentação de slides, textos e outros recursos disponíveis no mesmo espaço em que se pode conversar sobre os conteúdos é bastante interessante e faz com que se possa consultar sempre os materiais propostos pelo professor no mesmo momento em que se pode perguntar e ser respondido.

De fato, o Blog é uma ferramenta virtual de expressão que pode servir para produzir e divulgar ideias e ideologias. Esse instrumento de expressão pode servir (e tem servido prioritariamente) à classe dominante, mas também é possível que a classe trabalhadora possa usá-lo para o trabalho e a educação.

A discussão das redes sociais como ferramentas de criação de coletivos humanos foi iniciada com estranheza, mas com o decorrer das aulas fomos entendendo que é possível que nos encontremos e expressemos nossas opiniões pelo Facebook, por exemplo, seguindo ou sendo seguidos pelos companheiros que estão do mesmo lado que nós. Vale lembrar que alguns educandos têm perfis do Facebook onde postam exclusivamente denúncias e ações dos movimentos sociais em suas comunidades.

Por outro lado, as redes sociais já estão bastante contaminadas pelos princípios do capitalismo no sentido de que tudo é para venda, tudo é para obtenção de lucro, que o mundo e as pessoas existem para comprar. Ainda são raros os perfis de pessoas que pensem de um modo diferente, discutindo as injustiças e as desigualdades sociais.

É importante destacar o nível de exclusão sentido pelos educandos que sequer sabiam da existência do Portal do Professor, uma instituição do Governo Federal feita no sentido de disponibilizar recursos digitais como *e-books*, sugestões de estratégias didáticas inovadoras, etc... outrossim, havia que se perguntar: será que estes materiais servem à Educação do Campo em suas peculiaridades ou são mais um conjunto de instrumentos ideológicos para fortalecer o afastamento do homem do trabalho, da natureza e de sua necessidade de ser um ser de relações?

Do mesmo modo, aconteceu com o contato com algumas bibliotecas virtuais como a Biblioteca Virtual de Literatura (<http://www.biblio.com.br/>), o Portal Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br/>), Portal de Bibliotecas Digitais da Universidade de Brasília (<http://portal.bce.unb.br/>).

Análise

Uma das discussões centrais levantadas no contexto desses conteúdos foi referente a: o quê pertence a quem? Por que pertence? Pertence de fato? Neste sentido, o sentimento de exclusão dos processos de acesso, escolha e produção de informações e conhecimento foi o detonador das questões. Neste ir e vir das conversas multipolos (coletivas) depreendeu-se a constatação de que as relações de propriedade acontecem com os polos proprietários-não-proprietários, burguesia-proletariado, classe dominante-classe dominada que também são os polos-chave das relações de dominação.

Logo, se a classe trabalhadora, aqui com o recorte para os sujeitos em formação na LEdoC-UnB, não tinha até agora acesso a esses meios de divulgação e produção cultural, educacional, política e econômica, uma coisa ficava clara: os estudantes da LEdoC-UnB, sujeitos da classe trabalhadora, estão no mais perverso polo das relações de classe, o polo dos oprimidos e dominados.

Quando pensamos que para ordenar as relações de trabalho, a organização da distribuição de recursos (que pode perfeitamente ser computadores, educadores, espaços na Universidade), a forma como a agricultura familiar e o agronegócio produzem existe um sistema e que este, assim como a propriedade dos recursos de produção é organizado pela classe dominante, a compreensão da complexidade da organização social aflora.

Assim, compreendemos o poder da superestrutura onde a explicação das estruturas jurídicas, políticas, da consciência, é relacionada diretamente à base econômica e material da sociedade, nas formas como os homens se organizam para produzir. Vale ressaltar que esta base também sofre com contradições internas profundas com conflitos de interesse no seio da própria classe trabalhadora. Alguns alunos, por exemplo, mesmo vivendo a precariedade de acesso à informação relatada, defendem que isso é um problema inerente apenas à capacidade de produção de cada um e não é um fato ligado a outras condições de classe.

Desse modo, não se pode deixar, em momento algum, de pensar e refletir criticamente sobre o modo como agimos na produção daquilo que nos é dado a produzir, pois a vida social e política decorre da forma como acontece a produção da vida material.

Aulas 9 e 10

Conteúdo

Blogs, *web sites*, redes de relacionamento, e-governo; importância da Internet aberta; relevância da ocupação dos espaços nas novas mídias digitais.

Objetivos

Refletir sobre os novos espaços de produção e divulgação da informação e do conhecimento já surgidos no bojo do avanço das tecnologias digitais; Pensar a inteligência coletiva, onde as produções intelectuais não são

propriedade de uma pessoa, mas pertencem aos coletivos que a elas têm acesso ou que delas compartilham.

Conceito permeador

Base e superestrutura.

Síntese dos aprendizados

Com as Tecnologias de Informação e Comunicação surgem, também, outras possibilidades para a produção e divulgação de informações e do conhecimento. No trabalho educativo, quando temos acesso à Internet, a importância disso fica bastante clara, pois conseguimos ver e ler, por exemplo, as teses e dissertações voltadas aos conteúdos da Educação do Campo.

Lembramos que alguns docentes sempre nos solicitam a pesquisa na Internet sobre suas áreas de conhecimento: é o caso de Economia Política. Quando digitamos no Google uma pergunta sobre o princípio do excedente, o princípio da substituição, o princípio da demanda efetiva, recebemos uma lista enorme de artigos, teses, páginas de Internet, Blogs sobre o assunto. Difícil mesmo é saber qual das informações está correta ou serve para os trabalhos que devemos fazer.

Outra coisa bastante difícil é saber que ideologias cada um destes materiais defende... temos que ler e discutir bastante já que muitos textos tentam fortalecer a ideia de que a vida concreta, que vivemos no campo, não tem importância para melhorar a cultura geral. Que a cultura do campo é uma cultura menor.

Sabermos das possibilidades de mudança econômica advindas do uso de Blogs, *web sites*, redes de relacionamento, e-governo nos permitiu entender que podemos mudar nossa relação com a natureza e com os demais sujeitos da comunidade, produzindo melhor, organizando-nos melhor, criando consciência de nosso papel social no mundo... Porque é a partir do momento em que pensamos nossas necessidades de sobrevivência que entendemos melhor porque existem leis, a política, o Estado: muitas vezes é para controlar quem produz o quê para quem.

De fato, temos em construção uma inteligência coletiva amparada nos meios de comunicação digital. As pessoas que trabalham falam do que fazem, os artistas falam de sua arte, os políticos falam de seus projetos, etc. Cada segmento vai, pouco a pouco, ocupando os espaços do ciberespaço. Muitas

instituições e pessoas têm perfil no Facebook, *Sites*, *Blogs*, e postam seus pensamentos e suas atividades.

A impressão é de que não saber lidar com isso, no sentido de não conhecer para visualizar e postar, acaba marginalizando, ainda mais, o homem do campo. Na educação, então, nem se fala... como a gente ira fazer os trabalhos da LEdoC-UnB sem Internet, sabendo que a Biblioteca Central (da UnB com livros impressos) fica a muitos quilômetros daqui?

Mas é triste saber que esses recursos são mais acessíveis a quem já tem o poder, que estuda ou estudou em boas escolas de Ensino Médio, que pôde se preparar melhor para entrar na UnB, por exemplo.

Somos levados a pensar no quanto nos é difícil comprar e possuir um *notebook*, por exemplo, para podermos acessar por nossa conta, esses recursos. E na comunidade ainda tem a falta da Internet. Sem computador e Internet, nossas necessidades de aprender são muito prejudicadas.

Agora, para ter um *notebook*, que é muito caro, temos que trabalhar muitos dias, sabendo que o fabricante, dono da tecnologia de fazer *notebooks*, levou apenas alguns minutos para fazê-lo.

Quando comparamos nossa capacidade de produzir com a capacidade de produzir de quem possui as tecnologias mais novas vemos que há uma disparidade grande entre quem possui e quem não possui essas tecnologias de produção. Desse jeito, vamos ficando cada vez mais afastados da informação e do conhecimento e cada vez fica mais difícil mudar a realidade de nossas vidas.

Análise

A existência material tem poder de determinar a consciência humana, mas o trabalho também é afetado pela consciência construída. Porque a consciência construída também sobre interferências e interfere nas relações de trabalho, o tempo todo. Logo, não é somente a base determinando a superestrutura, é a superestrutura modificando a forma como a base pensa e age nas relações de produção.

Quando a base econômica é significativamente modificada, a superestrutura nela alicerçada também se modifica. Vale ressaltar que a base é um processo e não um estado e que as propriedades deste processo, como

nossos dados apontam, não são fixas, tampouco podem ser imediatamente traduzidas aos processos variáveis da superestrutura.

O homem é um ser de necessidades que para a satisfação dessas necessidades produz bens materiais com dois tipos de valor: valor de uso que é a utilidade que determinado bem tem para quem o produziu e o valor de troca que é quando o bem produzido não tem valor de uso para quem produziu e é disponibilizado para ser trocado se transformando em mercadoria.

Aulas 11 e 12

Conteúdo

A relação entre conhecimento e poder; atuação nas mídias digitais e inclusão social; Sociedade em Rede; rede social: a importância do perfil.

Objetivos

Levantar questões sobre a nova dinâmica social onde o valor é a informação e o domínio dos meios de comunicação é fundamental para a inserção dos atores sociais nos fluxos da sociedade contemporânea; criar perfil em rede social (Facebook).

Conceito permeador

Força de trabalho; Mercadoria.

Síntese dos aprendizados

Um dos principais sintomas de que saber usar computador e Internet é um dentre os muitos elementos de poder na sociedade contemporânea aparece entre nós: maior parte dos educandos não sabe lidar com esses equipamentos e o Estado não parece estar muito interessado em nos dar essa oportunidade, porque para o Estado é interessante nos manter ignorantes sobre essas novas formas de agir e participar da sociedade. Ou seja, o Estado não facilita o nosso acesso e a nossa apropriação destes recursos tecnológicos porque isso pode nos fazer ficar mais críticos e atentos aos movimentos da hegemonia.

Ter conhecimento é ter poder, pois saber ler o mundo nos torna mais atentos às exclusões e às dominações. Computador e Internet podem ser muito úteis neste sentido, permitindo-nos acesso à informação e servindo como instrumentos de nossa expressão. Além disso, o ciberespaço pode constituir-se espaço de expressão de nossas precárias condições de vida e de produção, sendo útil para que nossa voz possa se propagar por mais um canal.

Não é por acaso que poucos são os sujeitos do campo que conseguem entrar na UnB como alunos: o sistema vai colocando uma série de dificuldades para o pobre acessar educação de qualidade com a intenção de deixar de fora da educação de qualidade quem já vem sendo excluído da educação há muito tempo na Educação Básica.

Desse modo, o estudante do campo que já estudava em escolas precárias no campo (sem professor com boa formação, sem salas de aula e transporte dignos) passando todo tipo de privação educativa, chega ao tempo do vestibular (depois do ensino médio) com pouquíssimas chances de concorrer com os estudantes das escolas da cidade. Sem contar que boa parte dos alunos da cidade estuda em escolas particulares com toda uma boa estrutura de ensinamentos específicos para a entrada na Universidade.

Isso deixa claro que ter conhecimento é ter poder. E que o capitalismo sabe disso, e, para manter pessoas com pretensões salariais pequenas, acaba organizando o mundo para que apenas alguns possam ter educação de qualidade e os demais continuem vendendo sua força de trabalho barata.

Assim se reforça cada vez mais a ideia de que o trabalhador é uma coisa, uma mercadoria a mais organizável pelo seu grau de estudo, por exemplo. E quanto mais sem educação o trabalhador for, mais incapaz de ser dono de sua capacidade de trabalho ele será. E venderá sua mão de obra ao preço que o patrão quiser pagar.

Uma das formas de se rebelar contra isso talvez seja usarmos as redes sociais como canais para mostrar ao Brasil que apesar da propaganda de um país rico, ainda há muita pobreza por aqui e, muitas vezes, pobreza de conhecimento. As redes sociais, as novas mídias podem colaborar com essa necessidade de expressão. Todavia ainda temos que aprender como usar e ter os equipamentos necessários para isso. Ter visibilidade social é importante para ter a voz ouvida. O uso de redes sociais digitais pode constituir-se numa importante ferramenta para isso.

Análise

Historicamente, a comunicação e a informação têm constituído recursos fundamentais de poder e contra-poder na relação dos sujeitos com a dominação e a organização social.

De um modo geral o quê e como as pessoas pensam, determinam os valores presentes na sociedade, bem como definem os destinos desta mesma sociedade. Saber é ter poder. Poder expressar-se é ter poder.

Os estrategistas do modelo de desenvolvimento capitalista têm aprendido que modelar as mentes dos sujeitos é bem mais eficiente que torturar seus corpos e assim, paulatinamente vão definindo onde e quem deverá ter mais acesso à informação e onde e como o conhecimento poderá ser desenvolvido, a serviço de quem, a serviço de que ideologia.

Esse contra poder do qual falamos é entendido como a capacidade dos sujeitos sociais em encontrar formas de resistência ao poder institucionalizado. E o poder institucionalizado busca transformar o homem e seu trabalho em mercadoria escondendo-lhe conhecimentos importantes como o fato de que cada mercadoria tem um valor de troca, mas tem embutido, também um valor de uso.

No modelo capitalista força de trabalho torna-se uma mercadoria e deste modo a força de trabalho não pertence mais ao trabalhador como era o caso dos camponeses e artesãos. Isso se dá devido a um processo de expulsão dos camponeses do campo e a destituição dos artesão de suas ferramentas.

Vale ressaltar que nem tudo caminha totalmente a favor da dominação, pois as relações de poder não se dão contando com a passividade dos sujeitos o tempo todo. Estas relações são conflituosas e há, nas sociedades, características diversas com contradições internas importantes e dentro destas sociedades a relação entre comunicação, tecnologia e poder muitas vezes tem interesses opostos e estabelece uma série de conflitos entre os atores sociais diversos.

Os meios de comunicação são estruturas determinantes da quantidade de poder que sujeitos ou grupos de sujeitos têm. Todavia os meios de comunicação em si não são depositários do poder, mas, quando inseridos no conjunto de todos os mecanismos tecnológicos sociais, se tornam equipamentos para decidir o poder.

No âmbito de CTI, tratando do uso da Internet e das redes sociais, constatamos que a comunicação convencional se caracteriza pela mensagem unidirecional, com a organização de um para todos e que na sociedade onde

os sistemas de comunicação estão interconectados esta comunicação se faz de muitos para muitos o tempo todo. Isso potencializa ações de poder e contra poder, se tais recursos forem usados para expressar atos de dominação ou contra-dominação: uma afiadíssima faca de dois gumes.

Aulas 13 e 14

Conteúdo

Importância de cada meio de comunicação no campo; meios de comunicação digital (computador, celular, Internet, etc.) e meios de comunicação tradicionais (Carta, Telefone fixo, Televisão, Rádio, etc.); tabulação síntese das respostas do questionário em processador de texto; funções dos buscadores Google, Bing, Cadê.

Objetivos

Analisar os meios e as formas de comunicação e suas implicações no cotidiano das comunidades rurais a partir das informações coletadas no questionário proposto no semestre anterior. Elaborar estratégias de pesquisa usando buscadores na Internet.

Conceito permeador

Mais valia absoluta; Mais valia relativa.

Síntese dos aprendizados

Na Educação Básica nós éramos levados a pensar os meios de comunicação de modo isolado da sociedade, do homem e do trabalho. Hoje aprendemos que discutir os meios de comunicação leva-nos a refletir sobre a nossa própria evolução como seres sociais, sobre nossa própria condição de sujeitos com necessidades de expressão e com linguagens diversas, sejam elas audiovisuais, de escrita, do gestual.

Olhando para essa nova leitura dos meios de comunicação entendemos que quando formos atuar como educadores da Educação Básica do Campo teremos que fazer da mesma forma: ampliar o discurso para além dos artefatos tecnológicos da comunicação. Tratar comunicação como um sistema que tem ligações com os diversos segmentos da vida humana. É pensar a comunicação articulada com a educação, com o trabalho, com a expressão da dominação ou da contra dominação.

Essa forma de pensar, por exemplo, a comunicação de modo isolado da totalidade da realidade social, se relaciona, analogamente, com a separação

entre o homem e a totalidade do seu trabalho. Assim como no trabalho somos levados a refletir sobre ele de modo fragmentado, na comunicação isso acontece. Parece que compreender os papéis mais profundos da comunicação pode empoderar os sujeitos a utilizar seus meios como forma de se rebelar... assim como pensar o trabalho, também o é.

Refletir sobre o papel social dos meios de comunicação é muito mais que fazer uma lista dos recursos de comunicação existentes em uma sociedade ou comunidade. É entender que relações de poder moram nas formas e intencionalidades da invenção e desenvolvimento de cada um destes recursos.

Se não discutimos isso de modo crítico acabamos por não entender que tal análise é muito mais do que possa parecer em um primeiro olhar: há intenções de manter e fortalecer a dominação de uma classe pela outra; de sustentar o modo de produção onde o homem está cada vez mais distante de entender seu processo de trabalho e produção; afastar o trabalhador do aprendizado sobre como dominar técnicas de desenvolvimento de tecnologias de informação, pois isso é fonte de poder; aumentar o lucro das empresas que criam e exploram os meios de comunicação em função de que a maior parte dos sujeitos não entende seus processos de produção e suas intencionalidades subjacentes de fortalecimento da dominação.

Quanto mais modernos os meios de comunicação (celular, computador, Internet, etc), mais eles contribuem para garantir o aumento de lucro dos donos dos meios de produção. Afinal, grande parte das funções dos meios de comunicação digitais é maximizar a produção, aumentando lucros, reduzindo custos, dando ênfase na ideia da máquina como fonte de trabalho mais eficiente que o homem e usando isso como justificativa para pagar cada vez menos pela força de trabalho dos sujeitos.

Antes, a produção era mais incrementada com o aumento das horas de trabalho do trabalhador com um salário cada vez menor possível, com as novas tecnologias o homem reduz o tempo de produção dos bens e aumenta a lucratividade no mesmo tempo. Com isso, o patrão conseguiu novas formas de sugar mais e mais do potencial de trabalho do homem e da máquina que é produzida também pelo homem. É o uso do trabalho do homem no sentido de gerar mais desvalorização do trabalho do próprio homem.

Um destaque para o fato de que cada vez mais são criadas novas tecnologias de comunicação de massas e isso reforça a necessidade de olhares críticos sobre esse movimento que, provavelmente, potencializa a capacidade de inculcar ideologias e reafirmar as formas de dominação suportadas por novas formas de comunicar e produzir.

Análise

Refletir coletivamente sobre os meios de comunicação e sobre o poder que tais artefatos trazem subjacentes à sua criação permitiu vislumbrar outras questões mais profundas das relações sociais permitindo, inclusive, visualizar que há um círculo vicioso no capitalismo em que o assalariado vende a sua força de trabalho para poder se manter e o capitalista compra esta força de trabalho no intuito de acumular capital. Isso é mais valia.

A discussão proposta também elucidou sobre visões ingênuas acerca do papel dos meios de comunicação como artefatos cuja finalidade era apenas aproximar pessoas. Tais artefatos são mecanismos fortes de apoio e fortalecimento dos movimentos de acumulação pautados na redução cada vez mais drástica do tempo de produção de bens para mais eficientes estratégias de acúmulo de lucros em detrimento da valorização da hora-trabalho do homem. É mais uma faceta da ampla gama de geração de mecanismos de ação da busca pelo lucro sem limites.

Discutindo sobre as formas tradicionais de comunicação tocamos o conceito de Mais Valia Absoluta onde: se o dono dos meios de produção exige aumento das horas de trabalho, mesmo pagando mais, aumenta a mais valia. Tocamos, também o conceito de Mais Valia Relativa onde: se o dono dos meios de produção disponibiliza novas tecnologias com a intenção de diminuir o tempo para produzir determinados bens, aumenta, também, a mais valia. Conclui-se que a tecnologia, neste aspecto é posta contra o homem como ser de trabalho e em favor do acúmulo de capital da classe dominante.

Central nesta discussão foi a constatação do papel da escola como instrumento de cerceamento de visões totalitárias de sociedade quando os educandos relataram que na Educação Básica eram ensinados a olhar apenas com olhos admirados as belezas da engenhosidade dos meios de comunicação sem refletir sobre seu papel econômico, político, educativo e cultural.

Aulas 15 e 16

Conteúdo

Internet e educação: possibilidades; ambientes Virtuais de Aprendizagem; objetos de Aprendizagem.

Objetivos

Debater sobre a Internet como meio para a formação continuada. Conhecer funções e usos de Ambiente Virtual de Aprendizagem e Objetos de aprendizagem. Acessar Ambiente Virtual de Aprendizagem e Experimentar objetos de Aprendizagem.

Conceito permeador

O fetichismo da mercadoria

Síntese dos aprendizados

A Internet tem várias faces: umas positivas outras negativas. No seio desta discussão também reside a luta dos contrários. Dentre os aspectos positivos no trato sobre Internet e educação há a questão da velocidade e da abrangência. Com a Internet a busca de textos, vídeos, imagens e outras formas de expressão é bastante rápida e diferente das formas tradicionais de buscas como em uma biblioteca física, por exemplo. Há uma grande quantidade de informações em todas as áreas de conhecimento circulante na Internet. É possível encontrar informações sobre tudo.

A forma como a Internet é estruturada pode acelerar processos de renovação de ideias, conceitos, possibilidades pela comunicação instantânea entre pares com objetivos similares e os produtos disso podem ser divulgados em âmbito global. Na educação, novas formas de produzir conhecimentos são fomentadas a partir da invenção de novas ferramentas de criação individual e coletiva. Há relatos de criação de jornais digitais, Blogs educativos, enquetes eletrônicas, banco de dados de informações, etc. produzidos por alunos em escolas de todos os níveis educacionais. Com um detalhe importante: geralmente os processos são coletivos e interativos e o conteúdo multimídia como imagens, pequenos vídeos, textos, arquivos de áudio, etc.

A interação entre educandos, informações e o educador mediados em ambientes online baseados em Softwares educativos permitem a construção do conhecimento de outras formas para além da sala de aula tradicional. Isso pode ocorrer quando se navega pela Internet entrando em contato com os

conteúdos, escolhendo o que melhor se adequa ao planejamento da aula e durante isso ainda poder manter contato com seus colegas e educadores num processo de trocas pedagógicas ricas.

A cooperação é outro valor que pode ser desenvolvido em atividades usando Internet e educação diminuindo, às vezes, problemas de comunicação como a timidez. A interação com finalidade educativa possível pela Internet com suas Redes Sociais e fóruns ampliam as formas de interação e diálogo tradicionais. Acrescente-se a isso a presença das informações a um clique.

O computador é um equipamento de uso individual e por isso leva o nome de *Personal Computer* e isso gera a possibilidade do desenvolvimento de um comportamento autônomo na execução de uma série de tarefas com o auxílio do próprio computador para a solução de problemas que eventualmente surjam. Isso pode ser feito com o auxílio de arquivos de ajuda, buscadores, tutoriais, vídeo-aulas, esquemas de faça-você-mesmo.

Quando estamos tratando, especificamente de crianças, nos deparamos com as inúmeras possibilidades educativas dos jogos educacionais que se bem desenvolvidos, podem colaborar para as aprendizagens, principalmente na educação infantil.

Outra característica é a possibilidade de fazer inúmeras tarefas concomitantes como, por exemplo: assistir a um vídeo enquanto se lê um arquivo de texto; ouvir música enquanto se edita uma imagem; produzir arquivo de música enquanto se pesquisa um texto, etc. A maior parte dos computadores permite esse tipo de operações concomitantes.

Todavia, o uso de Internet de um modo geral e também na educação apresenta problemas. Um deles é de não termos confiabilidade nas informações de usuários diversos e nem garantias da autoria dos dados disponíveis.

Outro fator importante diz respeito à privacidade na Rede: há que se ter muito cuidado com as informações pessoais já que há pessoas especializadas na utilização fraudulenta das informações inseridas na Internet. Além disso, existe a possibilidade de conteúdos perigosos serem divulgados com a atribuição criminosa da autoria a uma pessoa que de fato não produziu este material. Nas Redes Sociais, principalmente, aqueles que criam um perfil

passam a estar expostos em escala planetária e é necessário muito cuidado com o que se posta, o que se replica, o que se diz.

Um fator importante a ser destacado é a questão da dependência que o uso da Internet causa. Dependência dos usuários quanto ao conteúdo, pois passam a procurar informações somente neste meio e a dependência patológica que alguns acabam desenvolvendo e que pode ser comparada a dependência química. Existem até clínicas especializadas na dependência tecnológica.

A relação com computador e Internet pode causar essa dependência e um dos traços desse problema é o isolamento. O excesso de imersão dos sujeitos no ciberespaço pode levar à substituição das relações interpessoais físicas apenas pelas relações na Internet. Isso pode empobrecer relações importantes como com amigos, familiares, colegas de escola, etc.

De modo algum, a escola poderá ser totalmente substituída pelas relações pedagógicas possibilitadas pela Internet, principalmente nas séries iniciais. A materialidade do espaço é extremamente importante para a construção de compreensão de mundo nas crianças. E a escola é um dos primeiros espaços de socialização infantil.

Outro aspecto detectado na discussão sobre a Internet e seu papel na educação diz respeito à grande quantidade de informações disponíveis e que vão tendo sua quantidade exponencialmente aumentada. Isso pode gerar estresse cognitivo, pois ainda não somos capazes de processar toda essa quantidade de informação. A Internet é uma tecnologia para ser utilizada a serviço do homem e não deve ser escravizadora.

A Internet é um ambiente de acesso a informação, mas também é um espaço de interações diversas que buscam refletir e reproduzir as relações da vida não virtual. A Internet tem alto poder de propaganda, de venda, de expressão ideológica.

Desse modo, a própria Internet tem que ser vista como um equipamento que fortalece processos de adoração da mercadoria. A própria Internet é uma mercadoria. Há, inclusive, jogos em que os jogadores precisam comprar dinheiro virtual com dinheiro real.

Análise

O uso da Internet, espaço da virtualização de processos, permite uma discussão bastante produtiva sobre o fetichismo da mercadoria. Assim como a realidade concreta, o mundo virtual está recheado de condições e estratégias que reforçam as relações capitalistas entre homem e os objetos numa interação de adoração, de desejo.

Adentrar o ciberespaço será produtivo se um olhar crítico sobre as relações sociais e sobre as relações de poder permear essa imersão. É necessário criticidade para saber em que medida a relação dos sujeitos com os objetos e intencionalidades presentes no ciberespaço são afirmativos aos processos de dominação. É preciso ter consciência dos processos de fetichismo presentes na sociedade e em suas representações como a Internet, por exemplo. A sacralização ou culto a objetos inanimados ou animados feitos pelo homem ou pela natureza baseia o conceito de fetiche.

Como praticamente tudo na Internet se vincula à propaganda, à venda, ao consumo, é preciso pensar sobre o fetiche à mercadoria quando estivermos navegando, utilizando os recursos tecnológicos que a Rede oferece. O principal fetichismo ligado ao comportamento social está vinculado à mercadoria e ao dinheiro.

O fetichismo da mercadoria acontece quando as coisas parecem ter vida própria. E assim a identidade de sujeitos e coisas se misturam e as coisas-mercadorias passam a ser vistas como sujeitos sociais e os homens-mercadoria vistos como coisas.

Como o trabalho está ligado a essência do homem e aprender pode ser considerado um trabalho educativo, devemos estar atentos ao uso da Internet na educação lembrando que, no modelo capitalista (inspiração da criação da Internet depois da razão bélica e das necessidades das Universidades) as relações de trabalho acabam sendo realizadas como relações materiais entre pessoas e como relações sociais entre objetos... Homens viram coisas e coisas viram pessoas.

Aulas 17 e 18

Conteúdo

O uso do computador na educação: a Informática Educativa; implementação e avaliação de tecnologias digitais na educação.

Objetivos

Identificar os novos papéis docentes e as alterações do trabalho pedagógico na sociedade conectada. Entender o audiovisual como elemento estético relevante no escopo do uso de computadores para processos educativos. Analisar o vídeo Implementação e Avaliação de Tecnologias Digitais na Educação disponível no site www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo. Apontar individualmente as questões centrais do texto O uso do Computador na Educação: a Informática Educativa por meio de respostas a questões específicas referentes ao mesmo.

Conceito permeador

Mercadoria.

Síntese dos aprendizados

A sociedade conectada ainda é para poucos. Há um grupo de pessoas que ainda não está conectado, sequer sabe o que é estar conectado.

Os novos papéis docentes passam por administrar processos educativos, indicar fontes seguras de pesquisa, auxiliar os educandos na escolha de tecnologias adequadas a cada tipo de necessidade, estabelecer e guiar estratégias didáticas, estimular os estudantes no sentido de se tornarem críticos e reflexivos, estar aberto às novidades trazidas pelos anseios dos educandos.

A discussão sobre as alterações no trabalho pedagógico na sociedade conectada é relevante, contudo, esta realidade não se aplica ao campo que, em alguns casos, sequer tem uma sala de aula adequada ou giz para o educador fazer seu trabalho.

Os textos pesquisados sobre os novos papéis docentes e as alterações do trabalho pedagógico na sociedade conectada não trazem à tona questões pertinentes sobre as populações marginalizadas e parece que os recursos da informática são o principal na relação pedagógica, que não existem sujeitos (educadores e educandos) com vidas concretas, com trabalho, com necessidades, em processos de dominação.

De fato, o audiovisual tem força de expressão, pois, em alguns momentos apresenta o reflexo dos sujeitos e suas vidas em determinados roteiros. A imagem em movimento reproduzindo realidades pode contribuir para apoiar e proteger as culturas dos povos.

A realização de projetos de produção de audiovisual a partir da nossa vida material em nossas comunidades revelou aspectos até então não pensados por nós: que em muitos momentos de nossas vidas somos vistos como números, estatísticas, coisas e que nosso trabalho está tão fragmentado e tão destituído de valor de uso que, às vezes, nem nós mesmos sabemos como educar nossos estudantes das Escolas do Campo e filhos para as relações de trabalho.

A implementação de tecnologias digitais na educação ainda é algo bastante distante da realidade camponesa, mas foi importante saber como isso tem acontecido nas áreas urbanas. Isso dá um redimensionamento de nossa compreensão do mundo e aponta o tamanho da distância entre o acesso à educação nos meios urbanos e no campo. Deu para perceber que, em grande medida, a maior parte do pensamento dos brasileiros da cidade sobre o campo é de um lugar sem gente, com grandes lavouras e tratores plantando e colhendo... como se o campo não tivesse criança em idade escolar, conflitos de modelos de agricultura (agronegócio e agricultura familiar), conflitos internos sobre financiamento público das atividades laborais (cooperativas, associações ou uso individual dos recursos?), etc.

O Brasil vê o campo como um lugar de produção de coisas. Uma produção feita pelos grandes tratores, sem gente, sem trabalho manual, sem vida.

A informática educativa traz inovações importantes para a relação entre educadores, educandos, o conhecimento e as possibilidades disponíveis pelo uso de computador e Internet. Neste processo o papel do professor vai se deslocando da autoridade de apresentar e “ensinar” os conteúdos para a condição de organizador e mediador de processos e conflitos. Temos que ficar atento aos riscos aí presentes: se cuidados não forem observados, daqui a pouco não se verão mais educadores e educandos nas atividades escolares e os olhares só perceberão as máquinas fazendo todo o trabalho humano na educação. Máquinas ensinando, máquinas aprendendo.

Análise

O modelo capitalista faz parecer que a produção, distribuição, acumulação, comercialização, consumo, trabalho são atividades que funcionam sozinhas em si mesmas de modo independente dos sujeitos que as realizam. O

homem fica subsumido nestes processos existindo, também, como coisa. No caso do homem do campo e sua relação com a terra e com seus pares é essa a visão que tem se construído acerca desses sujeitos e suas relações. O agronegócio faz parecer que tudo no campo são plantações gigantescas organizadas por tratores modernos e protegidas por defensivos agrícolas eficientes.

Algumas questões surgiram no processo de pensar a relação entre Educação, uso de computador-Internet e realidade do campo:

Por que não percebemos a reificação, essa transformação da visão do homem em coisa?

Por que o trabalhador não se revolta contra o roubo da sua condição humana e a exploração do seu trabalho?

Por que essa realidade perversa parece tão natural, compreensível, aceitável?

Por que as contradições e os antagonismos ficam tão escondidos? De onde vem esse obscurecimento?

Refletindo sobre isso se concluiu que as respostas estão na compreensão da Alienação e da Ideologia como situações-condições construídas historicamente para afastar a real, necessária e indispensável relação entre o homem e a natureza, o homem e o homem, os homens e o trabalho.

Aulas 19 e 20

Conteúdo

Aspectos positivos e negativos do uso de computador e Internet na educação.

Objetivos

Realizar atividade de compreensão coletiva por meio de síntese em grupos das questões centrais do texto e vídeo da aula anterior buscando um entendimento de consenso sobre aspectos positivos e negativos do uso de computadores na educação.

Conceito permeador

Reificação.

Síntese dos aprendizados

Pensar o uso de computador e Internet na educação de modo isolado, destacado da totalidade pode esconder questões importantes das relações do homem com a tecnologia e do papel, muitas vezes, perverso da relação entre sujeitos educativos, o conteúdo e os recursos didático-pedagógicos.

Computador e Internet apresentam recursos importantes de suporte, apoio, interação, fontes de pesquisa, instrumentos de busca, convergência de mídias, organização do trabalho pedagógico em todos os processos educativos.

Para cada necessidade educativa, para cada nuance do planejamento pedagógico, sempre há algum recurso amparado por computador e Internet que possa ser útil no sentido de simplificar processos de compreensão, apropriação da informação, para transformá-la em conhecimento.

Os aspectos negativos são o possível isolamento dos sujeitos, a dispersão na busca de informações na Internet, o plágio, o uso de informação sem refletir sobre seu conteúdo, a perda do contato com a materialidade nas séries iniciais, formação inadequada de educadores para lidar com os recursos de modo crítico e reflexivo, reprodução pelos meios digitais de práticas docentes de distribuir a informação em detrimento de processos de construção do conhecimento, dentre outras.

Todavia, essas ferramentas, imbuídas de uma filosofia capitalista de poupar tempo para maximizar lucros, trazem no bojo de sua utilidade a possibilidade de questões importantes sobre a alienação humana. Em muitos casos, alunos e professores utilizam os recursos da informática de modo irrefletido, sem pensar que ideologias, que interesses, que desejos de condução estão presentes na concepção de tais tecnologias.

De um modo geral, as tecnologias de Educação a Distância como Ambientes Virtuais de Aprendizagem, Vídeo-aula por satélite, Aprendizagem por tutorial têm a clara intenção de aumentar exponencialmente (dentro das possibilidades de cada tecnologia) o número de educandos “atendidos” por um professor. Mais que isso: na Educação a Distância, em muitos casos, o responsável pela turma de educandos não é o professor que elaborou a disciplina e sim um tutor, não especialista no conteúdo, que vai administrar a relação dos estudantes com o conteúdo. É o afastamento do educador de sua área de trabalho (conteúdo, estratégias e o educando), é a designação de um

papel degradante ao tutor (que geralmente não conhece o conteúdo e está ali para manter os educandos interagindo com o conteúdo mesmo sem conhecê-lo) e tudo isso com o intuito de maximizar lucros pelo pagamento de apenas um educador especialista para criar conteúdos para milhares de estudantes e para remunerar mal o tutor já que este não é especialista na área de conhecimento. É a precarização da qualificação do educador criador da disciplina e do tutor que se torna mão de obra barata afastada do campo de decisões sobre o que está realizando.

No final das contas é tudo um jogo de esconde-esconde para que os sujeitos não percebam a que tipo de filosofia estão aderindo: separação do sujeito da decisão do seu fazer laboral e dos processos integrais deste em função do aumento da produtividade visando aumento de ganho para o patrão

Análise

Quando olhamos atentamente para as relações do homem com a produção de conhecimento é fácil perceber que tudo gira em torno da produção material para a sobrevivência, para o trabalho.

Alienação Econômica consiste na expropriação dos meios de produção da vida material dos trabalhadores e dos saberes necessários à fabricação de um produto: a expropriação de sua condição de artesão.

Com a redução da complexidade da atividade laboral a tarefas simplificadas, fragmentadas e repetitivas na linha de produção da fábrica o trabalhador só aprende que deve trabalhar para receber salário.

Desse modo o trabalhador passou a entender o trabalho como algo exterior a si, pertencente aos outros e isso gera uma falsa consciência do mundo.

O trabalho é percebido pelo trabalhador como algo fora de si, que pertence a outros. Daí adquire uma consciência falsa do mundo: ideologia.

O avanço das tecnologias diversas, associado a um pensamento que destitui o homem de seu papel central no mundo gera consequências bastante graves no que diz respeito ao conceito de homem como ser de necessidades, de relações, sujeito de trabalho. Com a transformação do pensamento que passa a ver tudo como mercadoria, como coisa, o trabalhador acaba sendo reduzido, nos processos de produção de bens ou de conhecimento, à condição de acessório da máquina.

Deste modo, os sujeitos são compelidos a se adequarem às regras do trabalho alienado. Ou seja, a real condição do homem de ser de produção de sua própria subsistência é obscurecida e paulatinamente apagada do seu entendimento de si mesmo. Vale lembrar que há um conjunto de instrumentos que tem a finalidade de conservar essas posições construídas pelo modelo de desenvolvimento vigente: algumas religiões, a indústria da propaganda, os detentores dos meios de produção.

Ascender a uma concepção de vida diferente desta só é possível pela superação da alienação e isso só pode ocorrer por meio de uma revolução moral e intelectual.

Aulas 21 e 22

Conteúdo

Realização das atividades em Moodle:

- atualizar perfil;
- responder enquete sobre a escolha do dia para usarem o chat;
- discutir sobre os textos lidos no fórum;
- conversar no chat no dia definido na enquete;
- atualizar perfil;
- postar mensagem no fórum;
- enviar mensagem a uma colega;
- receber mensagem;
- postar atividade;
- enquete;
- Wiki;
- chat.

Objetivos

Introduzir os alunos ao uso de Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle na Educação do Campo. Discutir possibilidades do Moodle na Educação do Campo.

Conceito permeador

Ideologia.

Síntese dos aprendizados

A utilização de um Ambiente Virtual de Aprendizagem oferece, a princípio, um conjunto de soluções didático-pedagógicas principalmente para

casos em que educadores e educandos não podem compartilhar do mesmo tempo-espaço.

Um recurso educacional assim seria muito útil à Educação do Campo, visto que a comunicação entre professores e alunos, principalmente durante o Tempo Comunidade, seria muito melhorada.

Por meio deste AVA é possível realizar estatísticas de respostas para realizar escolhas coletivas automaticamente e podemos conversar com colegas e educadores em tempo real usando chat. Por meio de fóruns de discussão é possível fazer reflexões sobre textos com a garantia da participação de todos e o preenchimento do perfil permite que todos saibam um pouquinho de nós. Além disso, é possível trocar mensagens privadas com colegas e educadores e enviar atividades que forem pedidas online ou em aula presencial.

A ferramenta Wiki permite a construção coletiva de um texto único onde a participação de todos é garantida e onde ficam registrados quem fez o quê e quando. De fato, o Moodle é uma tecnologia bastante rica em possibilidades pedagógicas.

Todavia, são necessárias algumas considerações sobre a natureza do Moodle e sobre o pensamento do senso comum acerca destas tecnologias educativas tão repletas de recursos. A primeira consideração é que se constrói uma ideia de um recurso tão cheio de possibilidades, mas que na Educação do Campo, na Escola do Campo, para a população pobre do campo é inacessível.

Os textos nos falam de uma nova forma pedagógica amparada por esta tecnologia como se todos nós pudéssemos ter acesso, pudéssemos aprender a lidar com ela, tivéssemos computadores e acesso de qualidade à Internet no campo que nos permitisse usufruir deste recurso como uma parte das pessoas da cidade usufruem. A princípio ficamos encantados com a possibilidade de melhorar nossas conversas com professores sobre as áreas de conhecimento via Moodle, mas depois a “ficha caiu”: sem computador de uso pessoal e Internet no campo isso não será possível.

Se não tivéssemos parado para pensar mais detidamente sobre isso ficaríamos apenas no encantamento das inúmeras qualidades deste AVA descritas nos textos e presentes na Internet enquanto estamos na UnB. Mas, e no campo? na realidade concreta? Isso não é possível, mesmo com todas as qualidades tão festejadas. O Moodle ainda não é para o campo, para a classe

trabalhadora do campo. Ainda é privilégio de poucos, pois não há um olhar do Estado aos povos do campo que entenda seus sujeitos como sujeitos de direito a uma educação de qualidade com todos os recursos que houver disponíveis.

Análise

Em grande medida os homens são obrigados a se comportarem segundo um sistema ordenado de ideias, concepções, normas, protocolos que são estruturados pelas leis jurídicas. Nisso consiste grande parte do conceito de ideologia.

Esse comportar-se acontece de um modo artificialmente naturalizado e o sujeito fica treinado a entender esse comportamento como fruto de sua própria vontade. Quando na verdade isso é inculcado por um conjunto de fatores como a política, as relações econômicas, a escola, a cultura. A ideologia que predomina em dada época é a ideologia da classe dominante desta mesma época.

A ciência e a tecnologia carregam embutidos mitos de uma perspectiva que separa o homem e os objetos de sua ação. Dentre estes mitos está a crença de que a tecnologia será benéfica ao homem para sempre, aumentando sempre o bem-estar humano; todo uso de tecnologia gerará benefícios para a sociedade, a produção de todas as tecnologias tem mecanismos de controle ético eficientes e responsáveis; produção e uso de tecnologias não interferem no campo político, não são mecanismos de coerção.

Neste sentido, vale destacar um quadro grave de análise: temos nos últimos anos a aceleração do processo de centralização da tecnologia como elemento essencial de sustentação ao desenvolvimento das sociedades e por outro um número bastante reduzido de sujeitos comprometidos com o esforço por uma compreensão crítica do papel das tecnologias na relação do homem com o mundo.

Enquanto isso, a sociedade, moldada a práticas irrefletidas de consumo e uso da técnica e seus artefatos, segue passiva a esse processo, aceitando a visão do senso comum. É uma visão mistificada e fetichista de ciência e tecnologia que permite o avanço de um modelo de desenvolvimento sem compromisso com o homem nas suas múltiplas dimensões.

O que encontramos, de modo geral, é uma perigosa ausência de estruturas que se prontifiquem a repensar a produção das tecnologias

abandonando a postura utilitarista e passando a olhar as técnicas e artefatos como produtos de uma construção social, determinada por valores culturais, políticos, econômicos e cognitivos do contexto no qual são criadas.

Aulas 23 e 24

Conteúdo

Realização das atividades em Moodle:

- responder a um questionário sobre blogs (que também se encontram na listagem dos materiais do ambiente virtual);
- responder a um questionário em arquivo único para envio pelo dispositivo;
- preencher os questionários de avaliação da disciplina e autoavaliação que estão postadas no ambiente virtual;
- assistir ao vídeo A Importância da educação na era da informação;
- preenchimento do perfil;
- autoapresentação no fórum;
- envio do resumo do trabalho em grupo via Moodle;
- participação no fórum sobre os textos lidos em grupo;
- resposta ao questionário sobre uso do computador via Moodle;
- resposta e envio do questionário sobre EaD e uso de tecnologias na educação via Moodle;
- envio da apresentação de slides do grupo e avaliação da apresentação do grupo à turma via Moodle

Objetivos

Conhecer novas funcionalidades do Moodle por meio da realização de atividades educativas neste Ambiente Virtual de Aprendizagem; exercitar a disciplina de Economia Política no Moodle.

Conceito permeador

Ideologia; Totalidade.

Síntese dos aprendizados

Continuamos a conhecer as funcionalidades do Moodle na aula de CTI com a proposta de realizarmos atividades vinculadas à área de conhecimento Economia Política que faz parte do nosso currículo.

Os momentos de apresentação dos objetivos e do conteúdo de Economia Política foram feitos na aula presencial de CTI e fomos apresentados a cada um dos textos, dos vídeos, das tarefas e realizamos alguns exercícios para verificar se dávamos conta de interagir com os conteúdos no ambiente e em grande medida tudo correu bem.

O momento seguinte era destinado a realizar as atividades da disciplina durante o Tempo Comunidade utilizando os recursos que conseguíssemos acessar.

A princípio, a orientação era de que procurássemos uma Lan House ou computador de uma associação ou sindicato no sentido de participar da experiência.

Dentre os problemas encontrados podemos relatar: a maior parte dos alunos esqueceu como lidar com as ferramentas do Moodle por ter ficado muito tempo sem acessar o ambiente quando chegou à comunidade de origem; de modo geral a maior parte dos educandos não conseguiu computador com Internet disponível nas proximidades de sua residência; tivemos problemas porque os computadores que pudemos usar requeriam alguns complementos para visualizar os vídeos e os textos em PDF, mas não sabíamos como fazer a instalação destes complementos; não ter computadores de uso individual dificultou a produção dos textos a serem enviados; muitos de nós perdeu a senha de acesso.

A conclusão é de que estamos em um claro processo de exclusão digital com múltiplos fatores como falta de computador, falta de Internet, falta de cultura de uso de computador para resolver coisas do cotidiano, carência de formação técnica e de uso educativo destas tecnologias. Ainda, isso contribui para a redução de nossas possibilidades de conhecimento do mundo e ampliação de nossa visão crítica sobre a organização política, econômica, cultural e cognitiva da sociedade.

Até o momento não havíamos sentido falta destes recursos porque sequer sabíamos de sua utilidade, pois não somos educados para pensar sobre nossas necessidades de trabalho e sobre as tecnologias possíveis para a realização deste trabalho.

Análise

A cultura de separação entre o homem e seu trabalho tem reflexos sobre os processos educativos em que se passa a enxergar as áreas de conhecimento de forma isolada, não pertencentes a uma totalidade. Até isso está na estrutura de nosso comportamento condicionado à separação entre homem e trabalho desenvolvido pelas necessidades do capital.

No modo de desenvolvimento capitalista o trabalhador pensa ser justo sua separação daquilo que ele cria, tendo como compensação o recebimento de salário, de modo tal que isso se torne suficiente para que ele se sinta integrado, participante, de fato, da mudança social.

Todavia, o salário não remunera todo o esforço laboral, uma parte do trabalho é apropriada pelo patrão para se transformar em lucro e Isso não é percebido pelo trabalhador por causa da ideologia que faz com que a visão de mundo concebida pela classe dominante seja assumida pela classe trabalhadora como se sua fosse.

A dominação de classe tem suas bases fundadas na economia, mas perpassa todas as áreas da atividade humana tendo como tática a reprodução e replicação dos princípios perversos do capitalismo nos diversos campos.

O que é preciso discutir não são apenas as questões ligadas à forma de garantir a alimentação pelo trabalho. A ideologia dominante perpassa os demais campos da vida humana buscando, cada vez mais, fortalecer os processos de subserviência calada, não pensada, passiva. De um modo mais geral, a educação, seus processos, suas instituições, são braços fortes que servem aos processos de dominação.

5.2. Análise Geral de CTI

O processo de inserção de atividades envolvendo o uso de computador e Internet nos processos educativos da LEdoC-UnB resulta de um conjunto de esforços e estratégias de alguns sujeitos e inclua-se aí a coordenadora da Licenciatura no cargo nesta época. Todavia, apenas o apoio da Coordenação não era suficiente para garantir o trabalho dos docentes (CTI sempre funcionou em regime de *bidocência*) e a apropriação dos alunos. Vale lembrar que os docentes que atuam nesta área sempre foram voluntários com contratos temporários renováveis de dois anos, sem nenhum tipo de remuneração. Isso perdura até os dias atuais nos levando a tocar no primeiro ponto problemático de CTI: a falta de pessoal efetivamente vinculado à Universidade para atuar como docente nesse campo, mesmo com a área de conhecimento existindo no currículo da LEdoC-UnB desde o princípio da Turma II nos espaços físicos da Universidade de Brasília. Não estarmos vinculados efetivamente aos quadros de pessoal da Universidade trouxe problemas de várias ordens: não podíamos assumir projetos importantes; não podíamos criar e coordenar projetos que demandassem recursos financeiros; encontrávamos limitações na participação das reuniões de colegiado devido às prioridades do quadro efetivo. O problema de quadro de pessoal, de um modo geral, persiste na LEdoC-UnB e há outras áreas também importantes para as quais ainda não se conseguiu fazer concursos.

A carga horária inicialmente conseguida por nós para fazermos o trabalho apresentado no nosso quadro de objetivos e conteúdos era de 8 horas por etapa/semestre. Absolutamente insuficiente para a realização do trabalho proposto, mas consistia na conquista de um espaço importante que sempre foi por nós fortemente defendido. Nossa solicitação de aumento da carga horária sempre esbarrou numa relação tensa que sempre esteve presente na LEdoC: o complexo equilíbrio entre o Tempo Escola e o Tempo Comunidade (BARBOSA, 2012). Em síntese, os estudantes, de um lado, sempre requeriam um Tempo Comunidade maior e por outro lado, os docentes pediam um Tempo Escola maior, argumentando a necessidade de aprofundar, principalmente, as questões teóricas que necessitavam da presença concomitante de docentes e educandos nos espaços de sala de aula.

Em decorrência de nossa atuação nas 4 primeiras etapas com a carga horária de 8 horas ter produzido resultados na apropriação de usos essenciais de computador e Internet pelos discentes que passaram a ver a importância da existência de CTI como forte aliada para seu desenvolvimento técnico e crítico, passamos a contar com o apoio de alguns destes educandos nas reuniões do Colegiado da LEdoC-UnB em nossos insistentes requerimentos de aumento de carga horária. Essa carga horária passou a ser de 12 horas por etapa/semestre em 2011 e depois, em 2012, 16 horas por etapa/semestre.

Essa carga horária, pequena ainda, é um problema porque se articula com outros dois elementos: Primeiro, as turmas são grandes. Vejam a Turma II, por exemplo, que começou com 56 estudantes. O trabalho de iniciação elementar do uso de computadores requer uma atenção bastante individualizada, com atividades como segurar a mão do educando para ensinar os primeiros movimentos com o mouse, verificar em que telas os estudantes estão navegando, por que o computador não está funcionando para uns da mesma forma que funciona para outros, enfim, uma série de meandros do processo ensino-aprendizagem que requerem mais de um professor por turma, e, mais que isso, requerem maior carga horária para que, além de lidar com as atividades instrumentais das máquinas e da Rede, seja possível discutir criticamente o papel destas máquinas, o papel do educando na relação com a Rede e os elementos destes recursos que colaboram para as estratégias de dominação ou de resistência.

Segundo elemento: nunca houve computadores suficientes para todos os estudantes; nunca houve computadores suficientes para que dois estudantes utilizassem a mesma máquina juntos. Os laboratórios da FUP não têm computadores suficientes que consigam atender a uma turma de 56 educandos. No primeiro ano pedimos emprestado o laboratório de uma escola da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal próxima à FUP para realizar as aulas com os alunos. Todavia, essa condição era insustentável. Vale ressaltar que o campus da FUP teve sua construção e inauguração muito recentemente e boa parte da estrutura ainda está sendo construída ou concluída. No decurso dos 4 anos de graduação da Turma II, tivemos o incremento no número de computadores disponíveis de mais ou menos 5 para aproximadamente 35 em dois laboratórios. Lembramos que estes computadores não são de uso

exclusivo da LEdoC-UnB e raramente conseguimos agendar o uso de todos. Outro dado importante é que as máquinas são distribuídas em dois espaços distintos o que impossibilita a aula concomitante com todos os alunos já que contamos com apenas dois educadores para isso. Os laboratórios da FUP são pequenos para a Turma com 56 alunos e a divisão da turma trazia o problema da quebra de algumas sincronias importantes na atuação dos docentes que muitas vezes necessitavam fazer trabalhos articulando a presença coletiva de todos os sujeitos de frente a um computador. Isso terminava por quebrar, em alguns momentos, um princípio importante: da discussão com todos buscando as contradições, conflitos e consensos. Fragmentar a turma em duas foi uma estratégia muitas vezes usada, mas que sabíamos resolver o problema pontual da falta de espaço e de equipamentos em detrimento do fortalecimento de ações que reforçassem a coletividade do grupo.

A falta de computadores de uso coletivo no ambiente universitário é um problema que afeta de um modo diferente os alunos da LEdoC-UnB se comparados aos demais alunos da Universidade. A mesma negação aos direitos dos sujeitos do campo por serem-estarem do-no campo referente à educação se repete em todos as demais dimensões dos sujeitos individuais e coletivos do campo quando diz respeito ao acesso às tecnologias da informática. O que impressiona nos dados da Educação do Campo é a carência de políticas públicas em várias áreas, “é a histórica vulnerabilidade” desse direito. É negado o direito à educação ou lhes é garantido o mínimo do mínimo por uma única razão: viverem no campo (MOLINA e JESUS, 2004, p. 58). Além da carência de equipamentos de informática de uso coletivo temos a dramática carência de equipamentos de uso individual como relatados nos dados da entrevista realizada com os educandos da Turma II quando de sua chegada às aulas em CTI. Isso gera transtornos sérios aos processos de aprendizagem do uso de computador já que o educando aprende uma série de procedimentos técnicos sobre a máquina e o *software* que não vai ter como exercitar em outros momentos (exceto o da aula) por não possuir o instrumento tecnológico necessário a essa prática.

Na lista dos direitos negados podemos acrescentar o acesso às tecnologias informáticas, já que as políticas públicas de inclusão digital chegam ao campo de modo muito lento, insuficiente e sem perspectivas de

continuidade mesmo que, quando cheguem, gerem impactos positivos na economia, política, cultura e cognição locais (FERREIRA, 2013). Essa carência de políticas públicas de disponibilidade de equipamentos e conectividade, associadas à negação do direito à Educação do Campo aos sujeitos termina por gerar outras condições negativas para os educandos que chegaram na Turma II da LEdoC-UnB que podem ser sinteticamente postas como falta de habilidades prévias mínimas para lidarem com computadores e Internet no nível escolar da graduação. Tais habilidades prévias mínimas ausentes foram: baixa fluência de leitura pela falta de hábito de ler; falta de familiaridade com o teclado por nunca terem tido contato com este dispositivo; problemas com ortografia que dificultava as pesquisas, pois os buscadores só compreendem a norma padrão de escrita; carência de entendimento de expressões típicas dos instrumentos eletrônicos como *logar, salvar, on, off, power, teclar, etc.* que fazem parte dos jargões das linguagens sobre a eletrônica dominada pela maior parte dos estudantes urbanos com os quais já tivemos experiências; dificuldades em lidar com os periféricos como o *mouse*; dificuldade em compreender mensagens de erro retornadas pelo computador e realizar os comandos orientados nestas mensagens; problemas com o entendimento do computador como máquina não autônoma, dependente dos comandos de um usuário, dentre outros.

Dentre os vários aspectos que dificultaram nossa intenção de aproximar os educandos da LEdoC-UnB do uso de computadores e Internet há também a minoração da necessidade do uso do computador como ferramenta potencialmente importante para o desenvolvimento rural e contribuinte da ampliação do acesso à informação e produção de conhecimento para os sujeitos do campo. A negação do direito ao acesso à informação por estas tecnologias estava tão enraizada que os estudantes pensavam que computador não era para eles, não os ajudaria, não facilitaria seus processos de vida, não era para o pobre, para o preterido socialmente, para o homem do campo. Isso se constituiu um choque para nós. Ingenuamente imaginando constituir aliados imediatos em nosso desejo de ampliar as possibilidades de luta dos alunos pela apropriação crítica destas tecnologias digitais, vê-los rejeitando a importância do trabalho que desejávamos realizar e nos colocando

imediatamente no papel de ajudá-los a entender a tecnologia como patrimônio social de todas as classes, enquanto classe houver.

Desde o início da inserção de CTI nas práticas educativas da LEdoC-UnB, buscamos a interdisciplinaridade por entendermos computador e Internet como ferramentas que colaborariam muito com as demais áreas de conhecimento e buscamos diálogos com anseios de complementaridade com os demais docentes do referido Curso, no sentido de revelarmos nossa discordância de uma visão e intenção de uso meramente instrumental do computador e Internet. Sempre foi mais: era discutir a sociedade, o modelo de desenvolvimento vigente, o homem como sujeito de necessidades materiais e como a opção pelo uso das tecnologias digitais poderia afetar esse estado de coisas. A perspectiva sempre foi no sentido de que,

As inovações - como a Informática - fazem parte de um processo de mudança que está levando a alterações nas condições técnicas de produção e nas relações sociais no trabalho, alterações estas que ainda são objeto de controvérsia e discussão. As novas tecnologias não são revolucionárias por si. Seu potencial transformador só existe na medida em que for acompanhado de transformações políticas, econômicas, sociais, e, conseqüentemente, a Informática na Educação, isoladamente, não será transformadora (MORAES, 2000, p. 158).

E assim, envidamos esforços na busca por fazer com que nossa área de atuação na Licenciatura pudesse perpassar as demais áreas tendo o computador e Internet ora discutíveis e utilizáveis como ferramentas em si, ora discutíveis e utilizáveis como instrumentos para combater a reificação do homem.

Todavia, não conseguimos avançar muito no processo de interdisciplinaridade pelo fato de boa parte dos educadores com os quais conversamos, por carências em sua formação, não entenderem as possibilidades do uso de computador e Internet como instrumentos para a integração de suas áreas de conhecimento com as demais e como mecanismos de ampliação dos processos de comunicação pedagógica entre eles e os educandos. Em parte destas nossas interlocuções ouvimos a afirmação de que computadores eram apenas ferramentas em si e que aprender a usar para a construção de conhecimento não era uma necessidade prioritária para os estudantes da LEdoC-UnB.

Todavia, sempre movemos nossas ações amparadas por nossa formação anterior e nossa convivência com os educandos - partilhando dos seus desabafos - que nos faziam entender que de fato,

as instrumentações eletrônicas, se adequadamente utilizadas em educação, poderão se constituir em ferramentas importantes capazes de colaborar para a melhoria da qualidade [...] estimulando a criação de novos ambientes educacionais e de novas dinâmicas sociais [...] colaborando, assim, para o surgimento de certos tipos de reflexões mentais que favorecem a imaginação, a intuição, a capacidade decisória, a criatividade, aspectos estes fundamentais para a sobrevivência individual e coletiva (MORAES, 1997, p. 9).

A proposta de criação e o desenvolvimento das ações em CTI no sentido de aproximação dos educadores do campo em formação na LEdoC-UnB e como proposta de uma mudança cultural para novas estratégias de construção de um entendimento crítico de sociedade se encaixa na atribuição dada à cultura e à educação como elementos fundamentais nos processos de manutenção ou transformação das relações sociais.

As justificativas e os argumentos do processo de instauração do uso técnico de computadores e Internet associado à proposição de articulação entre os conteúdos técnicos e teóricos da área de conhecimento com elementos de uma teoria crítica de sociedade aparecem no sentido de transcender o sentido de aula tradicional. Essa transcendência também se mostra ampliada numa perspectiva marxista buscando um posicionamento crítico que superasse o economicismo do materialismo histórico.

Os conteúdos e as propostas metodológicas de CTI, tal como as discussões suscitadas no âmbito dos conteúdos em si ou das sínteses gerais das aulas estão adequadas ao entendimento de uma estrutura econômica vista como uma realidade dinâmica, fazendo entrever que as formas de consciência dos sujeitos (uma das nuances da superestrutura) deveriam se ligar intrinsecamente às relações de produção dos sujeitos (base) na Universidade e na comunidade, numa relação de reciprocidade.

Observar-se-á que nem sempre as sínteses de conteúdo (sempre articulados às práticas na Universidade e na realidade de vida comunitária) se apresentavam como meras anuências às qualidades positivas do uso de computadores e das redes sociais, por exemplo. Os sujeitos participantes da pesquisa e das aulas encontraram pontos de contradição entre as propostas de

conteúdos vendo que estas traziam, algumas vezes, embutidas, a omissão da realidade do campo brasileiro no que diz respeito ao acesso à informação e aos recursos da informática. A crítica pôde ser construída a partir da assunção de necessário movimento dialético que não separasse vida econômica, cultural e política da vida acadêmica, dos conteúdos e atividades propostas no seio da Universidade. Assim é possível aceitar que neste particular foram respeitados os pressupostos que afirmam o estabelecimento de práticas culturais pelo homem a partir de sua vivência dentro de um determinado momento histórico por meio de uma construção dialética de suas explicações e justificativas para os eventos do mundo.

Há processos em construção no sentido de uma mudança de consciência de classe detectados no devir das discussões e análises conjunturais sobre o uso, apropriação e papel social de computadores e Internet nas práticas humanas concretas. O entendimento de que há diferenças no trato do Estado com as pessoas que moram no campo e as que moram na cidade, a presença mais significativa dos recursos tecnológicos da informática nas escolas urbanas, as reflexões sobre o fato de que o projeto de campo do agronegócio está muito melhor servido de recursos modernos que a agricultura familiar são alguns elementos que emergem em CTI e que tocam questões econômicas, políticas, de costumes e códigos morais. Ainda não é um processo revolucionário, mas já é um esboço de um pensar crítico sobre os principais pontos das necessárias rupturas para mudanças estruturais.

Em certa medida os educandos demonstram estar se inserindo no desenvolvimento de um olhar menos ingênuo sobre as relações entre seu processo de formação de educadores do campo na área de CTI, os caminhos (com as devidas contradições) para sua inserção e permanência na LEdoC-UnB e os acontecimentos sociais diversos de sua comunidade. Os educandos começaram a discutir questões como a precariedade de acesso aos equipamentos (computadores) em todos os espaços de sua atuação: em casa (como objetos de uso familiar), nas instituições comunitárias de seu território de origem (em Telecentros, associações, sindicatos, etc.), para seu uso pessoal (notebooks para fins de mobilidade), nas instituições educacionais de sua área de origem (escolas sem computadores). Trata-se da construção de significados acerca de um recorte de realidade (pensar o uso de computadores em sua vida

educativa e social mais ampla); da percepção de padrões culturais (o uso de computador e Internet – e das demais tecnologias - pelas pessoas da cidade é muito mais desenvolvido que no campo); e do entendimento de que valores e concepções de sociedade se formam a partir, dentre outras coisas, das oportunidades de acesso à informação, a escolas bem equipadas, a residências com disponibilidade de Internet, a associações e sindicatos fortalecidos por recursos que lhes facilitem o amparo a seus associados da agricultura familiar. Esse modo de pensar contribui, para o próprio entendimento mais amplo de cultura como modo de vida e por outro lado para o entendimento de cultura como força que constrói a hegemonia.

O planejamento de CTI cujos objetivos passam por trazer ao primeiro plano a discussão sobre comunicação (como atividade humana essencial), mas faz questão de oferecer uma formação técnica (elementar, que seja, mas técnica) condiz com uma estrutura de pensamento sobre o homem como sujeito individual e coletivo cuja consciência é indissociável de suas condições de produção material. Ao propor pensar os vários campos da vida social (perpassados pelo fio condutor comunicação-usos de computador e Internet), CTI guarda o princípio de vinculação entre a produção material, as instituições diversas ligadas aos sujeitos, suas atividades políticas e as questões políticas inerentes ao seu modo de vida, sua cultura e seu modo de ver o mundo (consciência). Em síntese, como destacamos nas análises preliminares sobre as aulas realizadas, os processos educativos em CTI permitiram e/ou contribuíram para uma relação dialética entre estes elementos do ser social.

A proposta curricular buscando subsidiar os processos educativos sob uma concepção de educando enquanto sujeito histórico pautou sua ação pedagógica por orientações gerais que perpassam a compreensão: da história como processo dinâmico; da cultura como parte inegável do ser social; da hegemonia como reflexo da dominação de uma classe pela outra; da vida educativa como manifestação cultural.

O homem é fruto das relações sociais e está em constante processo de transformação no mesmo sentido em que mudam tais relações. O homem é, ainda, a expressão de suas condições reais de vida, onde os elementos subjetivos e objetivos mantêm uma relação ativa. Em dado momento os educandos questionam por que o conhecimento sobre as possibilidades da

informática só chegou até eles tão tardiamente. Isso aparece como um passo a mais na formação da consciência, no acréscimo de novos elementos que reverberarão nas suas relações sociais e na forma como expressam sua forma de ver a sociedade. Isso se deu a partir dessas novas relações sociais educativas, possibilitadas por sua inserção na LEdoC-UnB. Todavia, essa mudança só aconteceu pela ação educativa acontecida num plano educativo coletivo (discussão da Turma II), ou seja, aconteceu por meio de uma atividade para fora de si, transformando, também, a realidade externa (a compreensão dos demais sujeitos da Turma, dos educadores e do próprio significado de CTI). Num dado momento, as sínteses sobre os elementos constituintes das aulas foram elaboradas no nível individual, mas se modificaram ao serem expressadas publicamente contando com acréscimos e alterações decorrentes do momento de relação com os demais sujeitos. Podemos afirmar, então, que a transformação ocorrida nas concepções de mundo dos sujeitos se deu por mudanças substanciais em seus elementos subjetivos e objetivos, mas assentadas e desenvolvidas a partir (pelo menos neste momento específico) das escolhas metodológicas de CTI. Com isso temos a presença da dialética como elemento permeador de relações entre o material, o espiritual, o objetivo e o subjetivo caracterizando e fortalecendo o conceito de homem como bloco histórico, homem como processo.

Nas discussões sobre o papel da Internet e suas contribuições positivas e negativas para as relações sociais, encontramos sujeitos defendendo esse meio de comunicação como um grande avanço na ampliação do acesso das pessoas à informação, onde estão disponíveis informações nos mais variados formatos midiáticos e que podem contribuir para a Educação do Campo se os recursos chegarem até lá. Por outro lado, esses mesmos sujeitos apresentaram críticas ao uso de Internet alegando que as informações, geralmente, são representantes de um modelo de desenvolvimento que não tem agregado à agricultura familiar e à luta pela terra, acrescentando que a Internet ainda empobrece o valor das culturas locais e é desagregadora da convivência familiar como elemento de isolamento das pessoas. De fato, o homem é ser ativo e contraditório e isso é produtivo no sentido de fazer pensar os campos opostos possíveis na sociedade e conseqüentemente subsidiar os sujeitos à transformação ou conservação de seu meio sócio-histórico. É

também pelo enfrentamento do conflito, encarando as contradições existentes na realidade, que as normas e regras de convivência vão sendo estabelecidas.

As aulas de CTI buscam um processo contínuo e permanente de reflexão sobre as práticas a partir das compreensões que vão sendo construídas sobre o uso de computador e Internet como ferramentas educativas, econômicas, culturais e políticas. Essa filosofia sobre as práticas busca entendimentos dos problemas atuais concretos vividos pelos sujeitos na contemporaneidade, pois entende-se que a construção de uma nova ordem de relações de produção emerge, também, da relação dialética na educação que contenha em si as atribuições da vida concreta. Essa filosofia sobre a prática é espaço no qual os grupos sociais percorrem processos, onde tomam consciência de si como seres sociais, se aproximam da própria força, entendem seus papéis sociais, mesmo que de contribuintes para a manutenção do modo de organização social hegemônico.

É neste sentido, que o trabalho de aproximação dos educandos da LEdoC-UnB com o uso de computadores e Internet sob perspectivas que avancem para além do uso instrumental, no sentido de contribuir para uma formação social crítica estabelecida no seu contexto histórico traz como imprescindíveis a esse processo de formação os elementos culturais, as relações de produção e as questões políticas. Sem estes elementos a formação social não aconteceria de modo a contemplar uma perspectiva totalitária. Considere-se que as atividades de CTI não dão conta desta formação sozinha, mas no que tange ao trato com as novas tecnologias digitais, constitui-se mais um esforço para contribuir. Não polarizados os elementos da realidade da produção da vida (base), em relação aos elementos de ordem política, institucional, de expressão cultural (superestrutura) ou vice-versa. Outrossim, pelos dados disponíveis, há reciprocidade e um movimento bilateral de determinações entre estes elementos sociais.

A prevalência de uma discussão aberta e franca buscando, concomitantemente, a relação de cada item de conteúdo com a formação docente do ponto de vista instrumental (métodos e técnicas de uso educativo do computador e Internet), com os aspectos da produção econômica dos sujeitos em seus locais de origem, com os papéis e atuações destes sujeitos em atividades educativas nas suas comunidades, com as posições e

interferências políticas destes homens e mulheres no seu território, contribui para o estabelecimento de experiências de classes no momento em que nossos educandos passam a visualizar a existência concreta de uma luta de classes a partir das reflexões realizadas. Neste momento, os educandos que conseguiram avançar em todo esse processo descobrem seu lugar social.

A compreensão de si mesmos como sujeitos da luta de classes pelos educandos como decorrência (sempre parcial) da elaboração de uma estrutura didático-pedagógica de CTI voltada ao desenvolvimento de modos de percepção crítica da realidade enriquece o escopo da área de conhecimento. Esse enriquecimento acontece no momento em que partindo de uma perspectiva individualista de sujeito social para uma auto-visão de sujeito ativo da luta de classes que vive num ato constante de conflito de classes os educandos avançam na sua formação histórica e social. Vale ressaltar alguns elementos fundamentais dessa formação histórica e social contidos no desenvolvimento dos saberes e ações relativas ao embate de classes: discussão sobre as questões econômicas; reflexão e ação política dos sujeitos; estabelecimentos de ideias, sentimentos, normas e valores. O sentido das ações pedagógicas são, então, para além da formação técnica isolada, de um composto de orientações educativas banhado pela premissa da indissociabilidade entre a luta político-ideológica e a luta econômica pautada pelo pano de fundo da convicção de que a supremacia de certo grupo social se efetiva a partir do domínio e poder de encaminhar as ações intelectuais e morais na sociedade.

Assim, considerando, as discussões sobre as aprendizagens referentes ao uso de Blog como ferramenta educativa para demarcar espaço no ciberespaço, por exemplo, como possibilidade de manifestação cultural, buscando sua estreita relação com as questões da produção da vida dos sujeitos em suas comunidades de origem afirmou-se, de fato, que o desenvolvimento de um conjunto de atividades humanas (planejamento e construção de Blogs educativos na LEdoC-UnB) compostas por atividades culturais (manifestação dos educandos divulgando seu momento educativo em um recurso online) que podem ser vistas como forças produtivas (pois influenciam o modo como os educandos pensam e atuam a/na realidade econômica de sua comunidade sofrida e abandonada pelo Estado). Avançar

para o campo de luta concretizado (concretizável) nas atividades culturais é, assim, agir no campo político e social que são áreas imprescindíveis da classe dominante na manutenção de sua condição hegemônica. Afinal, qualquer classe social necessita articular, eficazmente, sua estrutura de ideias, valores e normas: é aí que o consenso começa a se construir e se fortalecer, erguendo as estruturas da hegemonia. Os modos de dominação ultrapassam as fronteiras das ações políticas e econômicas em sua ação tática coercitiva: a construção de consenso pelo uso de mecanismos ideológicos é indispensável para a classe dominante que se utiliza disso como forma de divulgar (e fortalecer) seu projeto de sociedade, sua perspectiva de mundo, como únicos, inquestionáveis, verdadeiros e construídos pelo conjunto total dos sujeitos sociais e não por uma classe única, a dominante.

Sabendo que hegemonia implica consenso e direção, sendo ao mesmo tempo, ético-política e econômica e compreendendo as atividades culturais como potencialmente instituídas e instituintes de ações políticas e econômicas podemos afirmar a importância da cultura como elemento fundamental na consolidação da vida concreta. A consciência da natureza da cultura é ponto chave para uma compreensão crítica de mundo já que ela é fundamental na construção de qualquer projeto de sociedade. Pensar seu próprio processo de exclusão do acesso aos recursos digitais e prospectar a que interesses isso serve é capaz de contribuir, dentre outras coisas, para a percepção do uso da tecnologia como instrumento de produção e reprodução das concepções de ética, política e economia do tipo de organização social (a classe dominante) que permite e age no sentido do fortalecimento das exclusões da classe trabalhadora do acesso à informação e uso reflexivo de computador e Internet, por exemplo. Resumidamente, pensar processos de exclusão digital estimulados para uma reflexão pautada na totalidade coloca o educando de frente para a inegável simultaneidade de ação entre produção econômica e suas relações com as demais produções sociais. Vale lembrar que a produção econômica e suas relações, apesar de não determinarem as diversas formas de produção e relações de modo absoluto, são capazes de condicioná-las.

Quando, no âmbito de CTI, propôs-se tratar do uso instrumental do computador, da discussão mais ampla do conceito de tecnologia, da exclusão digital, do uso educativo da informática, do uso do ciberespaço como espaço

de manifestação cultural, de novas modalidades de comunicação pedagógica online, ocupamo-nos de outros aspectos da materialidade para além da economia. O pressuposto (e as práticas, também) metodológico das aulas em CTI buscou, na medida do possível, agir pedagogicamente, em sua atividade pretensa de análise histórica fazê-lo com os olhos postos na historicidade imersa numa condição de intercomunicação e funcionamento conjunto dos demais elementos sociais (para além dos econômicos): a formação de consciência, ideologia, poder. O que se quer afirmar com isso é que mais que uma relação de determinação direta e unidirecional da política, das organizações institucionais, das leis, pelas relações de produção, pela base econômica, acreditamos na reciprocidade de interferências entre estes campos.

Contextualizar as aprendizagens referentes ao Moodle como espaço de interação educativa, as Redes Sociais como ferramentas de criação de coletivos, ao acesso de repositórios de conteúdo como o Portal do Professor como experiências de reflexão articuladas entre os conteúdos propostos e os processos sociais vividos pelos educandos nas outras dimensões de sua existência (econômica, política, de produção cultural) teve a intenção declarada de investigar os processos multidimensionais dos sujeitos individuais e coletivos com vistas ao entendimento das categorias históricas do marxismo histórico. Afinal, a experiência é essencial (sem ser tudo) para a compreensão da prática humana expressa no processo histórico. A ação dos sujeitos em algumas situações é dada, em grande medida, pela sua consciência e cultura. Consciência e cultura são frutos das experiências dos sujeitos em suas relações produtivas que resultam de suas necessidades, interesses, diferenças. Neste particular, pode-se entender dos processos educativos de CTI, no trato específico dos conteúdos expressos neste parágrafo (mas expressos na maioria dos demais conteúdos abordados), que acessar à possibilidade de experimentar novas formas de lidar com a linguagem, com as relações entre sujeitos e coletivos, com as possibilidades pedagógicas pautadas pelo uso de computador e Internet modificou, simultaneamente, a consciência e a cultura dos educandos.

Pelas experiências comuns na realização das atividades pedagógicas propostas vai se construindo e se fortalecendo a identidade do grupo de

educandos (um grupo social) que termina por encontrar elementos que os confrontam com outros grupos sociais com interesses distintos e muitas vezes determinantes das condições – de precarização, por exemplo - de vida deste coletivo de estudantes da LEdoC-UnB. Isso pode ser entendido como a formação de classe, admitindo que esta nasce das relações do homem em confronto dentro de um determinado período histórico.

Quando, no ato de discussão sobre o uso do computador na educação pela Informática Educativa, os educandos avançam para outros campos da totalidade relacionados ao tema como, por exemplo, a percepção da distância entre campo e cidade quando se vai tratar da presença de políticas e até de pesquisas neste ramo. Neste sentido, emergem traços da compreensão de hegemonia quando os educandos passam a perceber que não há como sua cultura de uso educativo de computador seja diferente - praticamente nenhuma -, pois as classes fazem sua cultura a partir de suas experiências com este ou aquele recurso tecnológico, mas se isso é historicamente negado, não há como desenvolver essas possibilidades (de uso educativo do computador). Neste momento e, deste modo, vai ficando claro para os educandos que os s de classes – e os resultados parciais deste embate - são, de fato, elementos criadores dos valores, normas e princípios assimilados por todos, mas que atendem as necessidades da classe dominante. Nisso se consolida a hegemonia. Entender a cultura é essencial para compreender os instrumentos de manutenção ou desconstrução de uma hegemonia e como os relatos de CTI e de diversas outras áreas da LEdoC-UnB mostram, a educação é parte muito relevante na construção da cultura (BARBOSA, 2012; VIRGOLINO DA SILVA, 2012).

Os resultados das proposições de um trato crítico ao uso de computador e Internet desenvolvidos em CTI mostram (vide as sínteses de aprendizagens dos alunos) avanços significativos no cumprimento deste objetivo (pensar criticamente). Logo, a intenção declarada em CTI, de pensar o uso desses instrumentos tecnológicos de forma conectada com a vida real, como tática articuladora entre teoria e prática funcionou bem, pois no discurso presente nas sínteses das aprendizagens aqui trazidas apareceram, de modo claro, as relações estabelecidas entre produção material, as instituições, as atividades políticas e culturais e os processos de formação de consciência

pelos estudantes neste processo educativo. Além disso, no conjunto das expressões de suas opiniões e pontos de vista emerge a indissociabilidade entre forças produtivas, conjuntura econômica, condições políticas, psique dos sujeitos e das ideologias presentes. Isso constitui, no mínimo, um processo de construção (ainda inicial) de estruturas elementares de consciência para pensar o mundo criticamente.

Quando os educandos afirmam que “o Estado não facilita o nosso acesso e a nossa apropriação destes recursos tecnológicos porque isso pode nos fazer ficar mais críticos e atentos aos movimentos da hegemonia [pois] Ter conhecimento é ter poder, pois saber ler o mundo nos torna mais atentos às exclusões e às dominações” estão adentrando à compreensão do significado de hegemonia e de como isso se institui, muitas vezes apoiado pelo Estado. Os estudantes começam a compreender que há uma série de processos (o da exclusão digital, por exemplo) que vão sendo engendrados para serem, paulatinamente, incorporados à ordem social. Isso se dá dentro de um esforço complexo que entretete significados, práticas e valores da classe dominante. A construção da hegemonia, trata de computadores, tratores, política e muito, muito mais. Começa nesta discussão com os educandos a formulação da hegemonia como um processo de movimentos contínuos, resultado de um complexo de práticas, concretizados por meio de uma organização e estrutura pensada, que terminam por expressar os interesse de determinada classe.

Em nossa análise, as discussões na área de conhecimento denominada CTI, podem ser situadas no contexto do conceito de hegemonia e de contra-hegemonia. Onde a hegemonia mostra sua ação de dominação na totalidade, nossas análises mostram os educandos pensando e agindo nas estruturas internas do processo hegemônico (neste caso a formação de educadores para uso crítico das tecnologias já especificadas) no esforço por recriá-las, renová-las, desafiá-las. Isso é possível e está acontecendo porque hegemonia não é uma construção eterna, imutável e a complexidade de suas estruturas deixa espaços para a contra-hegemonia. A percepção dos sujeitos em formação na LEdoC-UnB de que as instituições educacionais são parte de um sistema para a incorporação de valores e ideias selecionados e enfatizados pela classe dominante e de que dentro das próprias instituições educacionais há significados e práticas paralelas possíveis que passam despercebidas e

negligenciadas, constitui-se um –ainda embrionário- passo no sentido do surgimento de possibilidades de transformar a sociedade por aí, também.

De nossas análises, configura-se a possibilidade de que os sujeitos do campo, pensando usos de computador e Internet dentro do arcabouço metodológico de CTI, pode contribuir para abrir questionamentos importantes que colaborem no sentido de pensar ações contra-hegemônicas pela construção de experiências, práticas, significados e valores, que não fazem parte da cultura dominante, que podem se transformar em oposição a esta cultura. Todavia, isso é apenas um pequeno processo que contribui, mas não determina a geração de culturas opositoras. Isso requer equivalência de forças sociais, pois são muitos os processos em que a classe dominante atua para fazer valer seu plano hegemônico: constituição da família, elaboração de processos e conteúdos na educação, organização do trabalho, seleção das diretrizes no plano teórico e intelectual, etc.

CTI contribui, ainda, para a inserção dos sujeitos do campo na Cibercultura, fortalecendo-os politicamente para lutar contra a dominação. Na discussão sobre o papel de cada meio de comunicação no campo isso fica claro quando os estudantes afirmam: “Se não discutimos isso de modo crítico acabamos por não entender que tal análise é muito mais do que possa parecer em um primeiro olhar: há intenções de manter e fortalecer a dominação de uma classe pela outra; de sustentar o modo de produção onde o homem está cada vez mais distante de entender seu processo de trabalho e produção; afastar o trabalhador do aprendizado sobre como dominar técnicas de desenvolvimento de tecnologias de informação, pois isso é fonte de poder; aumentar o lucro das empresas que criam e exploram os meios de comunicação em função de que a maior parte dos sujeitos não entende seus processos de produção e suas intencionalidades subjacentes de fortalecimento da dominação”. Daí discorreremos sobre a importância da cultura de uso de computador e Internet como prática social, atribuindo à cultura o caráter de espaço essencial para a luta política e contra a dominação. O que ocorre aí, nesta análise dos educandos, é um passo na formação de consciência: consciência dentro de um conceito mais amplo que se apresenta como mais que simples produto do ser social, sendo, concomitantemente, uma condição de sua existência concreta e mais uma força produtiva importantíssima.

Desde o momento em que os educandos ampliam sua visão de mundo pela sua formação para desenvolvimento de práticas críticas, ocorrem mudanças no seu modo de viver e ser no sentido de compreenderem que consciência, individualidade e ordem social são decorrentes deste rever e refazer a produção cultural-material. Ora, a revolução cultural só se dará se, antes de qualquer coisa, forem produzidos indivíduos conscientes e capazes de realizar as associações pertinentes à compreensão e ação do-mundo. A revolução cultural passa pela alteração da natureza das forças de produção. Redefinindo-a, redefine-se, também, na prática, a natureza do trabalho.

Redefinir a natureza do trabalho colabora na formação e tomada de consciência de uma nova classe na busca pela contra-hegemonia. Quando os educandos afirmam “Quando comparamos nossa capacidade de produzir com a capacidade de produzir de quem possui as tecnologias mais novas vemos que há uma disparidade grande entre quem possui e quem não possui essas tecnologias de produção. Desse jeito, vamos ficando cada vez mais afastados da informação e do conhecimento e cada vez fica mais difícil mudar a realidade de nossas vidas”, estão repensando as forças de produção e como é perversa a hegemonia e como ela é um processo complexo difícil de se combater. Com as práticas em CTI e o modo de observação e ação pautados pelo crivo crítico de associar as propostas pedagógicas à vida material concreta os estudantes vão compreendendo que o capitalismo produz valores e significados que têm que ser enfrentados usando recursos intelectuais e educacionais continuamente: a educação e a comunicação são essenciais e equiparados aos sistemas econômico e político em importância. A cultura tem que ser alterada, pois é espaço de dominação, cujas ações afetam a forma de viver pela consolidação de certos princípios e valores potencialmente perpetuadores da dominação. Em grande medida, pode-se depreender das falas dos educandos que é necessário que aprendamos e ensinemos, uns com os outros e uns aos outros, as conexões existentes entre formação política e formação econômica, entre formação educacional e formação de sentimentos e de relações. Estes são os recursos mais disponíveis e de mais fácil acesso em todo processo de luta. Desse modo, as práticas educativas vividas e declaradas pelos estudantes demonstram que no decurso histórico de CTI vão

sendo geradas novas formas de viver, pensar e operar, que são ações inseridas no conceito de cultura. Nosso trabalho, então, tem sido fazer cultura.

Pela difusão das verdades (mesmo que temporárias) já descobertas como suportes para que os educandos pensem-nas e a partir disso tenham elementos para entender melhor suas ações cotidianas e até mesmo realizar novas descobertas individuais e coletivas uma nova cultura pode ser construída. Neste sentido, os sujeitos do campo têm outras oportunidades de pensar sua vida quando têm acesso e aprendem a utilizar novos recursos tecnológicos aos quais ainda não tinham acesso.

CTI tem contribuído para estimular os educandos a pensarem o ciberespaço e o uso de computadores como aparelhos culturais sem se esquecer que, para além das atividades possíveis na Internet como papel estratégico na sociedade civil, há outros aparelhos que desempenham papel fundamental na organização da cultura: igrejas, escolas, jornais, sindicatos, partidos, associações. Vale lembrar que os educandos da LEdoC-UnB são intelectuais em formação que podem assumir o papel de organizadores pelo polo da cultura dominada nas lutas necessárias. Os intelectuais do polo da cultura dominada já fazem esse papel há tempos.

O uso de computador e Internet é uma tática de construção cultural relativamente recente e a formação de educadores do campo na LEdoC-UnB tem como pressupostos a formação dessa nova cultura do trabalho. O que o trabalho feito tem demonstrado são atividades realizadas para transformar a mentalidade popular, difundindo princípios filosóficos (pensar a sociedade criticamente pela ótica do trabalho) potencialmente transformadores da forma de agir do ser humano em formação com a finalidade de avançar para uma necessária reforma dos modelos vigentes.

O fortalecimento das condições de produção – com o aprendizado do uso de tecnologias digitais - ajuda a superar ideologias opressoras, ou seja, pensar soluções sob uma concepção dialética entre base e superestrutura é capaz de modificar a sociedade pela unidade entre conteúdo e forma, entre o pensar, o agir e o sentir numa construção histórica.

A classe se modifica na mudança de sua própria cultura. Os processos educativos vividos em CTI caminham na direção da abertura dessa compreensão pelos seus sujeitos. É sua contribuição no sentido de delinear a

condição de classe na consciência dos estudantes pela sua vivência escolar integrada com suas relações de produção.

Conteúdo e forma presentes nas atividades pedagógicas, ora analisadas, têm relevância no âmbito da luta de classes, pois propõe formação para o entendimento do mundo acadêmico como espaço de disputas ideológicas importantes e, além disso, pela busca pelo tratamento crítico das relações sociais e de classes e da formação do sujeito como homem livre. É um trabalho educativo no sentido de permitir olhar a totalidade histórica para a compreensão da dinamicidade dos processos sociais, pois o futuro a ser feito por estes educandos tem que se basear na ciência, em uma visão das necessidades como determinações, na escolha de valores e na luta. No sentido da formação ampla do homem, as atividades e propostas desenvolvidas privilegiam uma perspectiva educativa pautada pela inseparabilidade entre cultura, política e economia. E isso não é justificado pelo simples desejo de fazer. Mais que isso: as novas formas de comunicação surgidas com as novas Tecnologias de Informação e Comunicação tornam essa separação impossível. Tampouco é possível pensar uma relação de ordem secundária ou de total independência entre cultura, política e economia.

A área de conhecimento em análise traz o sistema de aprendizagem e de comunicação como temas centrais articulando sua importância no mesmo nível do sistema de decisão política e no sistema de conservação da economia. Com isso, revela-se a condição dos estudantes como produtos e produtores de cultura, vivendo e pensando cultura (de modo geral e específica no uso da informática) encarnada nos processos de produção material da vida. Assim, foi possível entender a complexa indissociabilidade entre objetividade e subjetividade, onde a construção da consciência social acontece em processos entre as relações, dentro delas e dentro dos sujeitos individuais.

Uma das grandes descobertas nas aulas foi a conjunção de dois sentidos de cultura: um como modo de vida, composto por significados comuns e outro relacionado às artes e ao aprendizado composto pelos processos de descoberta e esforços de criação. Isso aconteceu, por exemplo, ao investigarmos como o avanço tecnológico da comunicação no meio rural se relaciona/impacta com/os processos de desenvolvimento (educativo, social, cultural, econômico, político) no campo. Descobriu-se que além das

possibilidades e carências relacionadas ao uso das ferramentas digitais como tecnologias para o trabalho, elas também serviam para ampliar os leques culturais dos sujeitos por meio do acesso e produção de música, de imagens, etc. E o mais importante: as duas funções e os dois sentidos estavam interligados, entretecidos, um gerando reverberações sobre as formas de produzir e os produtos do outro.

Dos dados disponíveis nas reflexões dos alunos acerca dos conteúdos trabalhados, da entrevista relacionada ao acesso aos meios de comunicação e da descrição do processo de inserção e dos princípios fundamentais de CTI na LEdoC-UnB, é possível perceber que tal área de conhecimento em construção é mais um instrumento na busca por analisar e compreender a complexidade dos processos sociais contemporâneos, vislumbrando um horizonte concreto de transformação social pelo caminho de uma concepção de cultura multifacetada. Consiste, ainda, em tática pautada no trabalho intelectual e educacional que busca a ruptura da hegemonia cultural e política burguesa, agindo no detalhe pelo flanco do acesso e uso de computador e Internet como ferramentas e, no geral, pela constante articulação entre o técnico-pedagógico e a reflexão sobre a realidade concreta nas relações de produção da vida dos sujeitos.

Neste sentido, o trabalho representado pelo conjunto de dados aqui trazidos demonstram um contínuo labor de aprender a ensinar coletivamente com interesse na visão de conexões entre formação política, econômica, educacional, buscando novas práticas para uma compreensão e ação na totalidade.

No decurso das atividades de CTI, acabou-se agrupando um conjunto de encaminhamentos no sentido de que as ações educativas e a própria área do conhecimento pudessem ser parte de uma efetiva reforma intelectual e moral dos sujeitos quando a participação efetiva dos estudantes nos debates desencadeou ideias potencialmente contra-hegemônicas. De modo geral, buscou-se combater a visão de escolarização cuja finalidade primordial seja a formação no sentido de conservação da cultura da classe dominante. É, pois, o esforço pela elaboração de uma Universidade para todos, financiada e gerida pelo Estado, permeada pelo trabalho como princípio educativo e pelo trabalho como atividade teórica e prática do homem.

O sentido que os resultados das ações diversas em CTI parece tomar é de romper com a ideia de Universidade como agência de transmissão de uma cultura dominante, buscando pensar criticamente economia e cultura sob outras bases.

6. Reflexões e considerações

A realização do trabalho na área de conhecimento definida como Comunicação e Tecnologias da Informação (CTI) resultou, de fato, na aproximação dos educadores do campo em formação na LEdoC-UnB com os usos de computadores e Internet articulada com o avanço de suas perspectivas culturais no sentido de produzir novas estratégias de construção de um entendimento crítico de sociedade. O exercício de buscar as contradições da realidade concreta por meio das discussões e aprendizagens sobre uso de computador e Internet permeada por conteúdos que subsidiam o olhar crítico às relações entre homens-homens, homens-natureza, homens-trabalho denotam isso.

Os resultados desta pesquisa não se afastaram da perspectiva histórica que atribui à cultura e à educação papéis fundamentais nos processos de manutenção ou transformação das relações sociais e da realidade. Para nós essa relação se fortaleceu no decurso das aulas na LEdoC-UnB, na estruturação das informações acerca dessas aulas, na articulação de nossas práticas docentes e da nossa interação com os educandos com as teorias aqui trazidas.

É fato que “não se pode separar os fins dos meios, pois nos meios está embutido o fim” e “a técnica foi produzida exatamente para produzir o que ela produz” de modo tal que “separar esta técnica desta sociedade é impossível” (BENAKOUCHE, 1984, p. 42). O caminho, então, é pensar toda a discussão da ciência e tecnologia na alteração do modo de produção capitalista e isso é parte significativa da proposta de CTI.

O que não se conseguiu fazer com todos os educandos na discussão da criticidade sobre os conteúdos e sobre as práticas com as tecnologias (computador e Internet) foi alcançar plenamente, a compreensão da essência do problema que é a superação do modo de produção capitalista.

No conjunto da LEdoC-UnB, o que é essencial para superar o modo de produção capitalista é a construção do entendimento da relação capital-trabalho e da apropriação da propriedade privada. Todavia, com algumas exceções, conseguimos estimular a produção por equipes de trabalho e

colaborar para o entendimento (pelos educandos) da necessidade de superar a propriedade privada dos meios de produção e da força de trabalho. Assim, neste sentido, os educandos avançaram em termos: alguns conseguiram compreender isso, alguns não.

Não é possível afirmar que cada um dos educandos tenha avançado na mesma medida que os demais em sua reestruturação de perspectiva de sociedade, dadas as limitações de método da pesquisa e as especificidades de cada sujeito. Por outro lado, o trabalho de construção coletiva em todos os momentos das aulas é, verdadeiramente, um passo importante para a superação do individualismo no caminho para a construção de uma inteligência, consciência e sentimento de coletividade tão importantes para as etapas seguintes da luta: aquela que acontece no campo, no território, nos espaços em que vão atuar esses sujeitos.

Embora a escola e a educação sejam espaços de estruturação e fortalecimento da hegemonia, de perpetuação da cultura dominante, aquelas são, também, espaços de contra-hegemonia como os dados por nós trazidos e todo o processo de construção da Educação do Campo e da LEdoC-UnB nos fazem ver.

Visto que todo o processo desde a instituição CTI, passando pelos processos de descrição contidos aqui, até nossas análises, são um construto coletivo (de educadores e educandos), ressaltamos que cada contribuição aqui posta é uma contribuição individual, instituída na coletividade de nossas ações desde o princípio. O que queremos dizer é que a visão crítica sobre sociedade que relatamos na relação dos sujeitos da pesquisa com as práticas e teorias que desenvolvemos são de autoria coletiva, não pertencem exclusivamente ao pesquisador que, em muitos momentos, foi apenas organizador e relator do que pensavam os educandos. As demais contribuições que julgamos alcançadas com este trabalho no sentido da articulação do todo com o que foi descrito nos objetivos são sinteticamente descritas nos parágrafos seguintes.

A cultura produz e é produzida pela realidade. Nesta direção os caminhos que percorremos (seja na atuação docente ou na elaboração desta tese) acabaram por reforçar a condição de força produtiva que a cultura (ou transformação cultural no caso da relação dos alunos com computadores e Internet) constitui no mundo real. Isso fizemos quando, tanto nas práticas

pedagógicas quanto na análise dos eventos aí desenvolvidos interagindo com eles, nos valem dos recursos disponíveis como: a língua; as tecnologias de um modo geral; nossa forma de nos expressarmos; os sistemas eletrônicos que utilizamos; etc. Nosso caminhar desembocou em novas perspectivas do conceito de cultura onde esta tomou forma de um sistema de significações que contribui na organização das relações sociais dos sujeitos no seu labor de produzir, na criação de instituições e como orientadora de processos de agrupamento interno dos sujeitos. Por essa complexa compreensão de cultura é que optamos por fazer este estudo buscando estreita correlação com a totalidade das interações dos sujeitos desta investigação. Afinal, cultura é um modo geral de vida e não, apenas, manifestações de elementos desta vida, de modo isolado. Essa perspectiva de cultura evidenciando relações de multidirecionalidade de determinações entre base e superestrutura nos permitiu entender que todo o processo descrito (da inserção da discussão sobre TIC na LEdoC-UnB) foi e é uma ação na realidade concreta fazendo alterações na cultura de produção de conhecimento. Gostaríamos de acrescentar a importância de nossa perspectiva de ação ser pautada nas relações entre o sujeito, o conteúdo, sua vida acadêmica mais geral e sua existência como ser de necessidades em seu território. Isso é uma mudança cultural profunda na forma de tratar as tecnologias na Educação do Campo.

Há uma teoria do conhecimento em construção sobre novas bases onde o homem e o trabalho são os elementos essenciais da produção da vida. A contribuição desta pesquisa para isso se deu na produção de um conhecimento novo que servirá para ampliar o leque da Educação do Campo como conceito e categoria de análise, agora com o incremento teórico de uma discussão sobre o uso de computador e Internet como construção da-na práxis da Instituição (UnB), dos docentes (principalmente os dois que atuaram diretamente em CTI) e dos educadores em formação na LEdoC-UnB. E é um conhecimento com poder de agregar mais elementos ao fortalecimento de uma teoria do conhecimento pautada numa perspectiva de mundo que vislumbre o desenvolvimento do olhar sobre a totalidade, sobre as contradições, sobre os processos de dominação e como ferramenta para combate na luta de classes.

Pautar o estudos dos conteúdos das Tecnologias da Informação por uma abordagem crítica de sociedade na ação pedagógica articulada com o

sujeitos na integralidade de suas relações com a realidade, se constituiu numa outra forma de abordagem metodológica associando conteúdos, sujeitos educativos, sua vida territorial e suas ações educativas, políticas e econômicas no seu meio. Outra compreensão sobre o caráter da tecnologia como sendo muito mais que aparatos-instrumentos técnico-operacionais emergiu das nossas discussões, análises e reflexões: discutir tecnologia se tornou pensar bases importantes da instituição e conservação do modelo de desenvolvimento vigente. Tecnologia é produtora de mais valia, é instrumento para a ampliação da lucratividade. E as tecnologias da Informação e Comunicação são a base tecnológica do modo de produção capitalista atual. A tese é, em grande medida, o relato deste rico processo de ampliação da nossa visão, como coletivo docente, de CTI como espaço inocente para ensinar técnicas e operações básicas computacionais. CTI poderia se tornar espaço para a reprodução e fortalecimento do uso irrefletido de recursos encharcados de ideologias, mas pensamos ter dado um passo para fazer diferente.

A Educação do Campo se transforma quando se transformam seus sujeitos, as metodologias, quando novos conhecimentos e abordagens são inseridas no escopo de sua constituição teórica e prática. Discutir as Tecnologias de Informação e Comunicação dentro de uma abordagem consonante com os seus princípios (da Educação do Campo) é valorizar e agregar qualidades ao protagonismo dos trabalhadores do campo organizados, fortalecendo a ideia da Educação do Campo como construto social legítimo da classe trabalhadora do campo brasileiro. Julgamos que os conhecimentos emergidos de nossa pretensa contribuição seja, reproduzindo os princípios da Educação do Campo, fruto do entrelaçamento dos sujeitos do campo em formação na LEdoC-UnB com as dimensões do trabalho, da cultura, dos saberes, das lutas sociais destes sujeitos. Mais que isso, acreditamos que pensar a Área de Conhecimento aqui trazida permeada por um arcabouço teórico-crítico fortalece a concepção de campo e projeto de campo que deseja combater as formas hegemônicas tão desfavoráveis a essa parcela do povo brasileiro. É, também, elemento constituinte deste trabalho a proposta de pensar a agricultura sob outras formas elaboradas no desejo de construção de uma nação diferente do modelo vigente sobre a qual paire uma filosofia de educação, verdadeiramente, entendida como formação humana.

Certamente, metodologias pensadas e experimentadas nas práticas educativas em CTI podem servir a outros modelos, fases, conteúdos, segmentos (primeira e segunda etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio) e poderão, diante disso, serem inseridas nas ações educativas dos educadores formados agregando novas possibilidades de ação crítica no campo. Além disso, os conhecimentos de fundo técnico sobre usos de computador e Internet são possíveis de serem desenvolvidos nas Escolas do Campo. Naturalmente, isso necessita de um trabalho dos sujeitos coletivos do campo no sentido de serem vistos pelo Estado como sujeitos de direitos e assim, poderem ter e acessar equipamentos e informação ligados à informática e às possíveis contribuições disso para o desenvolvimento de um campo melhor e mais justo. Desse modo, tais sujeitos formados na LEdoC-UnB podem utilizar seus conhecimentos e até o conteúdo desta tese como elementos que fortaleçam o papel da Escola do Campo como defensora dos interesses, da política, da cultura e da economia da agricultura camponesa, construindo conhecimentos e tecnologias para o amplo desenvolvimento social e econômico nas comunidades de onde se originam.

Mesmo que as estratégias de uso do Moodle como um sistema para contribuir na comunicação pedagógica e nas interações sociais mais gerais entre os educadores e educandos da LEdoC-UnB não tenham dado muito certo (ainda), fica a contribuição da experiência e a reiteração desta metodologia (Alternância) como principal estratégia da formação de educadores do campo que lhes permita aprender, ensinar, agir e pensar criticamente todas as dimensões de sua vida concreta sejam elas as econômicas, cognitivas, culturais e políticas. Todavia, usos e práticas relacionados às Tecnologias digitais como geração de contas de e-mail, uso de redes sociais, trocas de documentos via Internet são, sem dúvida, elementos apropriados pelos educandos no âmbito de CTI, que diversificam, facilitam, dinamizam, sistematizam, agilizam as trocas pedagógicas entre os diversos sujeitos educativos, sejam eles educandos ou educadores. Com isso, certamente a Pedagogia da Alternância ganha em qualidade e os problemas encontrados abrem flancos para novas possibilidades de pesquisas e desenvolvimentos de técnicas e tecnologias para as interações aí existentes e possíveis. O que queremos dizer é que o uso de Tecnologias da Educação do Campo pode

potencializar, por exemplo, a presencialidade clássica do educador na Alternância onde o educador tem que estar presente nas aulas, nas atividades do Tempo Comunidade, na realidade concreta dos estudantes e de suas comunidades articulando conhecimentos da Universidade e da vivência. Novas formas de mediação da comunicação pedagógicas no âmbito do uso da informática parecem possíveis neste contexto e podem ser experimentadas na relação educando-educador-conteúdos-realidade sem perder a importância da relação rica entre território, educação e trabalho como partes indissociáveis do processo de vida.

A formação de educadores, de um modo geral, é contemplada com a experiência e com a análise que trazemos de nosso recorte de discussão para este campo mais geral da formação docente onde abordamos -pretensamente- novas formas de construção do conhecimento, evidenciando práticas interessantes e produtivas no âmbito da Educação do Campo no Brasil. O conteúdo teórico da formação de professores, recebe, então, outras visões de educação e formação vinculadas a uma parte da sociedade que tem sido ignorada desde as questões econômicas mais básicas até sua própria inserção na discussão sobre formação de professores mais ampla.

É provável que a formação de educadores do campo possa se apropriar das experiências vividas no âmbito de CTI para propor novas alternativas de trato crítico à realidade, outros conteúdos, abordagens originais a partir do que fizemos na LEdoC-UnB. Neste sentido, pensamos poder ter contribuído para gerar reflexões e conteúdo teórico para uma formação profissional docente que auxilie na produção de um docente-educador, que possa buscar, no uso de computador e Internet, novos elementos que o ajudem a fundamentar sua prática pela busca de valores e ideias que o guiem. Uma prática que ajude os educadores do campo a entender melhor as situações, projetos, intervenções de modo tal que ele compreenda e seja capaz de se ver como sujeito para uma atuação profissional intelectual à ética.

Incluir nossa discussão sobre uso de computador e Internet na Educação do Campo no ramo mais geral do uso de computador e Internet por educadores constitui uma grande esperança do desenvolvimento deste trabalho. Introduzir mais um estudo no tão carente mundo teórico referente à formação de professores do campo para uso de computador e Internet parece-

nos uma contribuição que reflete um passo importante para a superação de mais um obstáculo enfrentado pelos sujeitos do campo: acesso à informação e garantia do direito de conhecer, experimentar e criticar as tecnologias que lhes foi historicamente negado. A teoria sobre Tecnologias de Informação e Comunicação e formação de professores está inscrita - de modo geral- em um modo de ver e agir socialmente ainda muito contaminado pelo modo de produção hegemônico, reproduzindo em muito, ainda, as ideologias presentes neste absurdo sistema. Construir isso em novas bases – que se afastem do modelo hegemônico - requer tempo e novas pesquisas no sentido de ampliar o corpo teórico da discussão dessa relação. E não é só isso: um novo projeto de sociedade é imprescindível. Projeto este que, obviamente, não será construído apenas pelas teorias da Educação, mas que também depende delas para se constituir objetivamente.

O que se pôde depreender desta pesquisa, é que é possível discutir e avançar no que diz respeito aos usos de computador e Internet com os educadores em formação superior na Educação do Campo mesmo com as críticas condições de acesso a equipamentos e conectividade tangente à indisponibilidade de tais elementos para uso individual ou coletivo em seus territórios de origem. E, neste sentido, o nosso trabalho, de todos, Movimentos Sociais, educandos, educadores da LEdoC-UnB, na Universidade, pela disponibilização de tais recursos para uso coletivo destes sujeitos no Tempo Escola e na oferta de formação para a aproximação (mediada pela perspectiva crítica) dos educadores do campo com essas tecnologias, constitui um avanço significativo para a compreensão e construção dessas e de outras possibilidades de fortalecimento das lutas camponesas futuras.

Finalmente, o uso dos recursos da informática na educação só será, de fato, libertador e emancipador se o homem avançar para a superação da dominação humana. De modo diferente disso os esforços de pensar, agir e fazer educação com as tecnologias informáticas terá o seu limite resumido aos interesses do capital. O desejo é, de que mais que uma inovação reguladora, o trato educacional ao uso de computadores e Internet torne-se uma inovação emancipatória.

7. Referências

ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de. **Inclusão digital de professor: Formação e prática pedagógica**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2004.

ALMEIDA, Mariana Carla de. **Estudo da usabilidade da interface do ambiente Virtual de aprendizagem da UNITINS**. 2009. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

ALVES, Lynn. **Um olhar pedagógico das interfaces do Moodle**. In.: ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra (Orgs.). Moodle: estratégias pedagógicas e estudo de caso. Salvador: EDUNEB, 2009.

ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra (Orgs.). **Moodle: estratégias pedagógicas e estudo de caso**. Salvador: EDUNEB, 2009.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político pedagógico**. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). Educação do campo: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Orgs.). **Territórios educativos na educação do campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. **Cultura e Educação: uma reflexão com base em Raymond Williams**. Caxambu, MG: 27ª Reunião Anual da ANPEd, 2004. Disponível em < <http://27reuniao.anped.org.br/gt03/t0315.pdf>>. Acesso em 22 jan. 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Formação de Educadores do Campo**. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <<http://racismoambiental.net.br/wp-content/uploads/2012/08/DICIONARIO-CAMPON%C3%8AS.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

_____. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 12. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

_____. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Caderno Cedes, Campinas, n. 72, mai./ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2013.

_____. **Reinventar e formar o profissional da Educação Básica**. In: NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; MIRANDA, Shirley Aparecida de.

Miguel Gonzalez Arroyo: Educador em diálogo com nosso tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

BARBIER, Renée. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARBOSA, Anna Izabel Costa. **A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas do caminhar**. 2012. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

BARROS, Daniela Melaré Vieira. **Os estilos de aprendizagem e o ambiente de aprendizagem Moodle**. In.: ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra (Orgs.). Moodle: estratégias pedagógicas e estudo de caso. Salvador: EDUNEB, 2009.

BENAKOUCHE, Rabah. **A tecnologia enquanto forma de acumulação**. Ensaio FEE, Porto Alegre, n. 5, p. 37-63, 1984.

BETTO, Frei. **O que é Comunidade Eclesial de Base**. São Paulo: Abril, 1985.

BOTTENTUIT, João Batista Junior; COUTINHO, Clara Pereira. **Como planejar e desenvolver um laboratório virtual no Moodle?** In.: ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra (Orgs.). Moodle: estratégias pedagógicas e estudo de caso. Salvador: EDUNEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)**. [20--]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12394:procampo-de-apoio-a-formacao-superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo-1&catid=320:procampo&Itemid=679>. Acesso em: 30 mai. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. [2010]. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 25 mai. 2013.

BURNHAM, Teresinha Fróes; PINTO, Gabriela Rezende; RICCIO, Nícia Cristina Rocha; PEREIRA, Socorro Aparecida Cabral. **O uso de ambientes virtuais de aprendizagem numa perspectiva de autogestão**. In.: ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra (Orgs.). Moodle: estratégias pedagógicas e estudo de caso. Salvador: EDUNEB, 2009.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. 2007. Tese de Doutorado - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Disponível em <
<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=vtls000415042>>
Acesso em 22 jan. 2014.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Letramento e inclusão: do Estado-Nação à era das TIC.** DELTA, São Paulo, v.25, n. 1, 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502009000100001. Acesso em 21 jun. 2013.

CABRERA, J.R. **O pensamento sociológico de Karl Marx.** In.: LEMOS FILHO, Arnaldo; et al. Sociologia Geral e do Direito. 4. Ed. Campinas: Editora Alínea, 2009.

CALDART, Roseli Salete. **A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar.** In: MUNARIM, Antônio et al. Educação do Campo: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Editora Insular, 2011.

CALDART, Roseli Salete. **A educação do campo e a perspectiva de transformação da forma escolar.** In: MUNARIM, Antônio et al. (Orgs.). Educação do campo: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010b.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento.** In. ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.), Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo.** In: CALDART, Roseli Salete et. al. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <<http://racismoambiental.net.br/wp-content/uploads/2012/08/DICIONARIO-CAMPON%C3%8AS.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet: Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003.

_____. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Fim do milênio.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Wanessa de. **A formação de educadores do campo para uso das tecnologias digitais na educação na LEdoC-UnB.** 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, Anais eletrônicos, 2010. Disponível em <<http://www.ufpe.br/nehte/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Wanessa-de-Castro.pdf>> Acesso em 06 jan. 2014.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais.** 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

CEVASCO, Maria Elisa. **Para ler Raymond Williams.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CORRÊA, Romulo de Amorim. **A construção social dos programas públicos de inclusão digital**. 2007. Dissertação de Mestrado – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília.

DAGNINO, Renato. **Em direção a uma teoria crítica da tecnologia**. In.: DAGNINO, Renato (Org.). Tecnologia social: ferramenta para construir outra sociedade. Campinas: Komedi, 2010.

_____. **Neutralidade da ciência e determinismo tecnológico: um debate sobre a tecnociência**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008.

DOUGIAMAS, Martin; TAYLOR, Peter C. **Moodle: usando comunidades de aprendizes para criar um sistema de fonte aberta de gerenciamento de curso**. In.: ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra (Orgs.). Moodle: estratégias pedagógicas e estudo de caso. Salvador: EDUNEB, 2009.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2008.

FEBRABAN – Federação Brasileira dos Bancos. 2014. Disponível em <https://www.febraban.org.br/>. Acesso em 14 jan. 2014.

FEENBERG, Andrew . **Racionalização subversiva: tecnologia, poder e democracia**. In.: NEDER, Ricardo T. (org.). Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia. Série Cadernos Primeira Versão: CCTS - Construção Crítica da Tecnologia & Sustentabilidade, Brasília, v. 1. n. 3, 2010.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Movimento social como categoria geográfica**. Terra Livre, São Paulo, n. 15, 2000. Disponível em <http://www.agb.org.br/files/TL_N15.pdf#page=55>. Acesso em: 05 jan. 2013.

_____. **Por uma Educação Básica do Campo**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. A Educação Básica e o movimento social do campo. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, Brasília n. 2, 1999. Disponível em <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/teses-dissertacoes-e-tccs/a-educacao-basica-e-o-movimento-social-do-campo/at_download/file>. Acesso em: 01 jun. 2013.

FERNANDES, Ronaldo Ribeiro; FERNANDES, Ana Paula L. Marques; SILVA, Antonio Carlos M. da; ARAÚJO, Marcelo Oliveira; CAVALCANTE, Maria Cristina Tenório. **Moodle: uma ferramenta on-line para potencializar um ambiente de apoio à aprendizagem no curso Java Fundamentos (JSE)**. VII Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 2010. Disponível em <http://www.aedb.br/seget/artigos10/22_SegetMoodle_TI.pdf>. Acesso em 26 ago. 2013.

FERRAZ, Odália. **Tecendo saberes na rede: o Moodle como espaço significativo de leitura e escrita**. In.: ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra (Orgs.). Moodle: estratégias pedagógicas e estudo de caso. Salvador: EDUNEB, 2009.

FERREIRA, José Ernando Albuquerque. **Escola Paulo Freire e Casa Digital: a requalificação dos processos educativos pelo uso de computador e Internet como instrumentalização à resistência dos educandos aos processos de expulsão do campo**. 2013b. Monografia de conclusão de curso – Licenciatura em Educação do Campo – Faculdade UnB Planaltina (FUP), Brasília.

FERREIRA, Márcio; CASTRO, Wanessa. **Desafios da inclusão digital na formação docente da Educação do Campo**. V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, São Cristóvão, 2011.

FERREIRA, Márcio. **Territórios Digitais: uma experiência de inclusão digital no campo brasileiro**. Brasília: IICA, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. **Rumos da Educação do Campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, 2011. Disponível em <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2565/1753>> Acesso em 06 ago. 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção**. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). Caminhos para transformação da escola: Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **Uma pós-modernidade de libertação**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Projeto Societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma**. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (Orgs.). Educação do Campo: Reflexões e Perspectivas. Florianópolis: Editora Insular, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. Disponível em: <<http://www.rabaneda.adv.br/download/Ci%C3%A4ncias%20Pol%C3%ADticas/Gramsci-Cadernos-Do-Carcere-Vol-I.pdf>>. Acesso em 17 fev. 2013.

_____. **Cadernos do cárcere**. 2. Ed. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. Disponível em: <<http://www.rabaneda.adv.br/download/Ci%C3%A4ncias%20Pol%C3%ADticas/Gramsci-Cadernos-Do-Carcere-Vol-II.pdf>>. Acesso em 15 jan. 2013.

GADOTTI, Moacir. **[Prefácio]**. In: FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1979.

HESSEN, Joannes. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas : Papyrus Editora, 2006.

LACERDA SANTOS, Gilberto. **A Internet na escola fundamental: sondagem de modos de uso por professores**. Educação e Pesquisa, São Paulo, jul.-dez. 2003.

LACERDA SANTOS, Gilberto. **Análise do projeto uca (um computador por aluno) na perspectiva da promoção da inclusão digital de professores da Educação Básica**. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) 9, Campinas, 2012.

LACERDA SANTOS, Gilberto. **Ensinar e aprender no meio virtual: rompendo paradigmas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, n.2, mai./ago. 2011.

LACERDA SANTOS, Gilberto; ANDRADE, Jaqueline Barbosa Ferraz de. **Virtualizando a Escola: Migrações docentes rumo à sala de aula virtual**. Brasília: Liber Livros, 2010.

LACERDA SANTOS, Gilberto; FERREIRA, Márcio; CASTRO, Wanessa de. **A pedagogia de projetos como estratégia de inclusão digital de professores**. Revista Educação e Cidadania, Porto Alegre, n. 11, 2009.

LÈVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

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

MARTINS, Angela Maria Souza; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Materialismo histórico, cultura e educação: Gramsci, Thompson e Williams**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 51, jun. 2013. Disponível em <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/download/4339/4442> >. Acesso em 23 jan. 2014.

MESZAROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. Tese de doutorado – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

_____. **Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de Educação do Campo**. In.: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia;

CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (Orgs.). Educação do Campo: Reflexões e perspectivas. Florianópolis: Editora Insular, 2011.

_____. **Educação do campo e pesquisa II: Questões para reflexão.** Brasília: MDA/MEC, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. **Escola do Campo.** In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b. Disponível em: <<http://racismoambiental.net.br/wp-content/uploads/2012/08/DICIONARIO-CAMPON%C3%8AS.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

_____. **A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político-Pedagógicas na Formação de Educadores do Campo.** In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. **Licenciatura em Educação do Campo.** In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <<http://racismoambiental.net.br/wp-content/uploads/2012/08/DICIONARIO-CAMPON%C3%8AS.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

_____. (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das Experiências-Piloto.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. **Avanços e desafios na Construção da educação Do campo.** Em Aberto, Brasília, n. 85, 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2562/1751>>. Acesso em: 28 mai. 2013.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Coleção Por Uma Educação do Campo, Brasília, n. 5, 2004.

MORAES, Maria Cândida. **Subsídios para fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação.** Brasília: SEED/MEC, 1997.

MORAES, Raquel de Almeida. **A informática na educação brasileira na década de 1990.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.46, jun. 2012. Disponível em <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3778/3194>>. Acesso em 20 dez. 2013.

MORAES, Raquel de Almeida. **Informática na Educação.** Linhas Críticas, Brasília, v.6, n. 11, jul./dez., 2000.

MORAES, Raquel de Almeida; MONIZ, Lino Vaz. **Amílcar Cabral e Paulo Freire na era da tecnologia digital**. Revista da ABPN, v. 5, n. 10, mar.–jun., 2013.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papyrus, 2007.

MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas**. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papyrus, 2004.

MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias**. Revista Informática na Educação: Teoria & Prática, Porto Alegre, v. 3, n.1, set., 2000. Disponível em <<http://www.eca.usp.br/moran/inov.htm>> Acesso em 26 ago. 2013.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papyrus, 2004.

MORIN, Edgar. **Os desafios da complexidade**. In.: MORIN, Edgar. A religação dos saberes: o desafio do século XXI. Tradução e notas Flávia Nascimento. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MUNARIM, Antônio. **Educação do Campo e políticas públicas: controvérsias teóricas e políticas**. In: MUNARIM, Antônio et. al. Educação do Campo: Políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Editora Insular, 2011.

NASCIMENTO, Núria Renata Alves. **Memórias da prática pedagógica: autobiografia de uma educadora em formação**. 2013. Monografia de conclusão de curso – Licenciatura em Educação do Campo – Faculdade UnB Planaltina (FUP), Brasília.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Políticas Públicas e Educação do Campo: em busca da cidadania possível?** Revista Travessias, v. 3, n. 3, 2009. Disponível em <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3450/2744>> Acesso em 06 ago. 2013.

OKADA , Alexandra. **Mapas argumentativos como estratégia para aprendizagem no Moodle**. In.: ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra (Orgs.). Moodle: estratégias pedagógicas e estudo de caso. Salvador: EDUNEB, 2009.

OLIVEIRA, Janikelle Bessa; CARDOSO, Antonio Dimas. **Indicadores de apropriação de tecnologias da informação. Entre a conceituação e construção de categorias analíticas**. VII Congresso Português de Sociologia, Lisboa, Portugal, 2012. Disponível em <http://www.aps.pt/vii_congresso/papers/finais/PAP1391_ed.pdf>. Acesso em 31 jan. 2014.

PISTRAK, M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PRADO JUNIOR, Caio. **Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista**. Revista Discurso, v. 4, n. 4, 1973. Disponível em < <http://revistas.usp.br/discurso/article/download/37760/40487> > Acesso em 29 jan. 2014.

QUEÁU, Philippe. **Cibercultura e info-ética**. In: Morin, Edgar. A religação dos saberes: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

QUEIROZ, João Batista Pereira de; SILVA, Virgínia Costa e; PACHECO, Zuleika (Orgs.). **Pedagogia da Alternância: Construindo a Educação do Campo**. Goiânia: Ed. Da UCG; Brasília: Editora Univérsia, 2006.

QUINTANERO, Tania. **Um toque de clássicos: Durkheim, Weber e Marx**. 3 ed. Belo Horizonte: UFMG, 1994.

REALE, Miguel. **Introdução à filosofia**. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

REZENDE, Andre. **Easy: ferramenta para mediar a interação entre os deficientes visuais e o ambiente Moodle**. In.: ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra (Orgs.). Moodle: estratégias pedagógicas e estudo de caso. Salvador: EDUNEB, 2009.

SABBATINI, Renato M.E. **Ambiente de Ensino e Aprendizagem via Internet: A Plataforma Moodle**. 2007. Disponível em: <<http://www.ead.edumed.org.br/file.php/1/PlataformaMoodle.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2013.

SABURO OKADA. **A intermediação pedagógica múltipla no universo das TIC e Moodle**. In.: ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra (Orgs.). Moodle: estratégias pedagógicas e estudo de caso. Salvador: EDUNEB, 2009.

SANTOS, Clarise Aparecida dos. **Educação do Campo e políticas públicas no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a Licenciatura em Educação do Campo na UnB**. Brasília: Líber Livro, 2012.

SANTOS, Edméa Oliveira dos; ARAÚJO, Maristela Midlej Silva de. **A interface glossário do Moodle e construção interativa de conteúdos abertos em cursos online**. In.: ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra (Orgs.). Moodle: estratégias pedagógicas e estudo de caso. Salvador: EDUNEB, 2009.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização - do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2010.

SANTOS, Silvanete Pereira dos. **A concepção de Alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília**. 2012. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

SANTOS, Vitor Coelho. **Computador e Internet na realidade das escolas do campo do município de Planaltina de Goiás.** 2013. Monografia de conclusão de curso – Licenciatura em Educação do Campo – Faculdade UnB Planaltina (FUP), Brasília.

SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia Clássica: Marx, Durkheim e Weber.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

SILVA, Cacilda Buarque. **As possibilidades pedagógicas do Moodle: uma experiência com conteúdos curriculares de história.** V Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas (EPEAL), 2010. Disponível em <<http://dmd2.webfactional.com/media/anais/as-possibilidades-pedagogicas-do-moodle---uma-experiencia-com-conteudos-curriculares-de-historia-.pdf>>. Acesso em 26 ago. 2013.

SILVA, Lourdes Helena da. **Concepções e práticas de alternâncias na Educação do Campo: dilemas e perspectivas.** Nuances estudos sobre Educação, n. 18, jan.-dez., 2010. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/760/780>>. Acesso em: 21 mai. 2013.

SILVA, Lourdes Helena da. **Educação do Campo e Pedagogia da Alternância: A experiência brasileira.** Sísifo Revista de Ciências da Educação, n. 5, jan.-abr., 2008. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo5completo.pdf#page=107>>. Acesso em: 25 mai. 2013.

SILVA, Robson Santos da. **Moodle 2 para autores e tutores.** São Paulo : Novatec Editora, 2011.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Exclusão digital: a miséria na era da informação.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

SOUZA, Antonio Carlos dos S.; ALVES, Lynn. **Objetos digitais de aprendizagem e SCORM integração no Moodle.** In.: ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra (Orgs.). Moodle: estratégias pedagógicas e estudo de caso. Salvador: EDUNEB, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 4 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

TRACTENBERG, Leonel; TRACTENBERG, Régis. **Docência online independente: do conceito à prática com o moodle.** In.: ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra (Orgs.). Moodle: estratégias pedagógicas e estudo de caso. Salvador: EDUNEB, 2009.

TRINDADE, Domingos Rodrigues da. **O potencial da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília para a produção de ações contra-hegemônicas: Um estudo de caso no Assentamento Itaúna em Planaltina de Goiás.** 2011. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2008.

VALENTE, José Armando (Org.). **O Computador na Sociedade do Conhecimento.** Campinas: Gráfica do NIED, 1999.

VALENTE, Luís; MOREIRA, Paulo; DIAS, Paulo. **Moodle: moda, mania ou inovação na formação?** In.: ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra (Orgs.). Moodle: estratégias pedagógicas e estudo de caso. Salvador: EDUNEB, 2009.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação e trabalho: reflexões em torno dos Movimentos Sociais do Campo.** Caderno Cedes, Campinas, n. 72, mai./ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a02v2772>>. Acesso em: 01 jun. 2013.

VILLAS-BÔAS, Rafael Litvins. **Educação do Campo, questões estruturais brasileiras e formação de professores.** In.: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das Experiências-Piloto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VIRGOLINO DA SILVA, Vicente de Paulo Borges. **A formação de valores cooperativos e as transformações nas práticas educativas:** um estudo de caso de educandos da Licenciatura em Educação do Campo da UnB, no assentamento Itaúna – GO. 2012. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

WARSCHAUER, Mark. **Tecnologia e inclusão social : A exclusão digital em debate.** São Paulo: Editora Senac, 2006.

WILLIAMS, Raymond. **Base e superestrutura na teoria cultural marxista.** Revista USP, São Paulo, n.65, p. 210-224, mar./mai., 2005.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e materialismo.** São Paulo: Editora UNESP, 2011.

WOLTON, Dominique. **Internet: e depois? Uma teoria crítica das novas mídias.** Porto Alegre: Sulina, 2007.

8. Anexos

8.1. Guia de Entrevista

Dados Pessoais	
Nome:	Idade
Cidade:	Estado:
Comunidade:	
Turma:	
Questionário sobre Recursos de Tecnologia da Informação	
1. Você já usou computador? A. Sim B. Não	
2. Você tem computador? De que tipo? A. Não tenho computador B. Tenho um computador de mesa C. Tenho um Notebook/Netbook	
3. Este computador fica conectado à Internet? A. Sim B. Não	
4. Você tem Internet em casa? De que tipo? A. Não tenho Internet em casa B. 3G C. Via Rádio D. Pela empresa de telefonia E. Outro. Qual? _____	
5. Aos que afirmaram não ter computador em casa: A que distância fica o computador mais próximo de sua casa? A. _____ Quilômetros B. Não sei	
6. A que distância fica a LAN HOUSE mais próxima de sua casa? A. _____ Quilômetros B. Não sei	
7. Quantos computadores existem nesta LAN HOUSE para utilização pelo	

<p>público?</p> <p>A. _____Computadores</p> <p>B. Não sei</p>
<p>8. Como é a sua Internet?</p> <p>A. Ruim</p> <p>B. Regular</p> <p>c. Boa</p>
<p>9. Você consegue ver vídeos em sua Internet?</p> <p>A. Não.</p> <p>B. Sim e demora bem pouco.</p> <p>C. Sim, mas demora muito.</p>
<p>10. Você tem Facebook?</p> <p>A. Sim</p> <p>B. Não</p> <p>C. Não sei o que é Facebook</p>
<p>11. Quantas vezes você acessa o Facebook por semana?</p> <p>A. _____Vezes</p> <p>B. Não acesso ou não sei o que é Facebook</p>
<p>12. Qual é o seu e-mail? Os dois alunos que tem computador com Internet e mais outros 5 que já haviam experimentado o uso de computador tinha contas de e-mail.</p> <p>A. Meu e-mail é _____</p> <p>B. Não tenho e-mail</p>
<p>13. De quanto em quanto tempo você acessa lê seus e-mails?</p> <p>A. Todos os dias</p> <p>B. De 2 em 2 dias</p> <p>C. De 3 em 3 dias</p> <p>D. Uma vez por semana</p> <p>E. Uma vez a cada 15 dias</p> <p>F. Uma vez por mês</p> <p>G. Não tenho e-mail</p>
<p>14. Qual é o banco mais próximo de sua comunidade?</p> <p>A. BB</p>

<p>B. Caixa Económica Federal</p> <p>C. Bradesco</p> <p>D. Itau</p> <p>E. Qual</p>
<p>15. A que distância fica o banco mais próximo de sua comunidade?</p> <p>_____ Quilômetros</p>
<p>16. Que tipo de banco é?</p> <p>A. Banco Normal Agência</p> <p>B. Banco Postal</p> <p>C. Posto de atendimento</p>
<p>17. Que o tipo de transporte liga sua comunidade à cidade mais próxima com LAN HOUSE?</p> <p>A. Ônibus</p> <p>B. Carro</p> <p>C. Outros Quais? _____</p>
<p>18. Qual a frequência de transporte público que liga sua comunidade à cidade mais próxima com LAN HOUSE?</p> <p>A. Uma vez por dia</p> <p>B. Dia sim dia não</p> <p>C. Uma vez por semana</p> <p>D. Não há transporte público em sua comunidade</p>
<p>19. Celular funciona em sua casa?</p> <p>A. Sim</p> <p>B. Não</p>
<p>20. Celular funciona em sua comunidade?</p> <p>A. Sim</p> <p>B. Não</p> <p>C. Outra resposta</p>
<p>21. Em sua casa tem Televisão?</p> <p>A. Por parabólica</p> <p>B. Antena Comum</p>
<p>22. Quanto você acha que custa um notebook novo dos mais baratos?</p> <p>_____ Reais</p>

<p>23. Que valor máximo você poderia pagar por um computador à vista?</p> <p>A. _____ Reais</p>
<p>24. Que valor de prestação você poderia pagar para ter um computador?</p> <p>A. _____ Reais</p> <p>B. Nenhum Valor</p>
<p>25. Qual é a distancia do posto dos Correios mais próximo de sua casa?</p> <p>A. _____ Quilômetros</p> <p>B. Não sei</p>
<p>26. Quanto você poderia pagar por mês para ter Internet em casa?</p> <p>A. _____ Reais</p> <p>B. Nenhum valor</p>
<p>27. Tem algum Telecentro ou Casa Digital próximo à sua casa?</p> <p>A. Sim.</p> <p>B. Não</p>
<p>28. Qual é a distância do Telecentro ou Casa Digital mais próximo de sua casa?</p> <p>A. _____ Quilômetros</p> <p>B. Não sei a distância</p> <p>C. Não tenho informações sobre nenhum Telecentro ou Casa Digital na minha Região</p>
<p>29. Quais os softwares/programas você sabe usar ou já usou? Escolha todas as opções que julgar necessárias</p> <p>A. Word</p> <p>B. Writer</p> <p>C. Power Point</p> <p>D. Excel</p> <p>E. Internet Explorer</p> <p>F. Mozilla Firefox</p> <p>G. Paint</p> <p>H. Gimp</p> <p>I. Outlook Express</p> <p>J. Não sei usar softwares-programas</p>
<p>30. Que recursos do computador você sabe utilizar? Escolha todas as opções</p>

que julgar necessárias

- A. Editor de textos do tipo Word ou outro
- B. Apresentação de slides com programas do tipo Power Point ou similar
- C. Produção de slides com programas do tipo Power Point ou similar
- D. Planilhas eletrônicas com programas do tipo Excel ou similar
- E. Navegador de Internet do tipo Internet Explorer ou similar
- F. Editor gráfico do tipo Paint ou similar
- G. Correio eletrônico – e-mail

31. Quando você vai utilizar o computador: Escolha única

- A. Às vezes precisa da ajuda de colegas
- B. Sempre precisa da ajuda de colegas
- C. Consegue utilizar o computador sozinho, sem dificuldade
- D. Utiliza o computador com dificuldade, mas faz sozinho o que deseja

32. Com que regularidade você faz o uso do computador? Escolha única

- A. Uma vez por semana
- B. Duas vezes por semana
- C. Várias vezes por semana.
- D. De vez em quando
- E. Todos os dias
- F. Não uso o computador

33. A partir do momento em que aprendeu a usar o computador, o que mudou em sua vida? Escolha única

- A. Ainda não sei usar o computador
- B. Meu trabalho ficou mais fácil
- C. Meu trabalho ficou mais difícil
- D. Não alterou em nada o meu trabalho
- E. Houve mudanças, mas não sei dizer quais
- F. Outros. Especifique a seguir:

34. A lista abaixo apresenta coisas que podem ser feitas com computador.

Marque aquelas que você já ouviu falar:

- A. Simulações
- B. Jogos

- C. Edição de texto Word, Bloco de notas, etc
- D. Desenho digital Paint e similares
- E. Apresentações/Construção de slides PowerPoint e similares
- F. Criação e/ou manutenção de blogs
- G. Desenvolvimento de projetos escolares usando computador e Internet
- H. Busca e seleção de informações na Internet pesquisa
- I. Nenhuma

35. Há outras informações que gostaria de acrescentar e que não lhe foram perguntadas?