

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E O CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO: POTENCIALIDADES PARA OS SISTEMAS DE COMPLEXOS TEMÁTICOS

Marildes Caldeira de Oliveira – UFBA - marildes.ufba@yahoo.com.br
Tânia R. S. Torres – UFBA - tania_ufba@yahoo.com.br
Maria Helena Silveira Bonilla – UFBA – bonilla@ufba.br
Adriane Lizbehd Halmann – UFBA/UESC - adriane_halmann@yahoo.com.br

No atual contexto brasileiro da educação do campo, vivenciamos as implicações das questões trazidas pelo atraso nos processos de transformação educacional que ocorrem neste espaço quando comparado à realidade urbana. Segundo Coutinho (2009, p.176), “convencionalmente, separou-se o rural do urbano, atribuindo ao primeiro o sinônimo de atraso, numa equivocada separação entre campo e cidade”. Para pensar essas questões e ao mesmo tempo responder às demandas postas pelos movimentos sociais e sindicatos camponeses, vem sendo desenvolvido o curso de Licenciatura em Educação do Campo na Faculdade de Educação/Universidade Federal da Bahia e pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, que atuam como Centro de Formação dos professores dos Municípios de duas regiões econômicas do Estado da Bahia: Recôncavo Sul e Nordeste. Estas instituições buscam expressar os interesses e necessidades de desenvolvimento dos sujeitos que vivem, trabalham e são do campo, e não meramente reproduzir os valores do desenvolvimento urbano, assim investem na formação dos professores que atuam nas escolas do campo, reconhecendo suas especificidades, e oportunizando a apropriação de saberes e recursos científicos e tecnológicos necessários para a transformação dessa realidade.

Com as nossas vivências como atuantes da área de Linguagens e Códigos, deste curso, acompanhando e promovendo ações de ensino, pesquisa e extensão, foi-nos demonstrado que as tecnologias seriam potencializadoras dos processos de ensino, de aprendizagem e de empoderamento para a transformação da realidade. Dessa forma este artigo vem analisar o processo de inserção e articulação das tecnologias no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFBA/UFRB, cuja estruturação curricular gira em torno da formação por áreas do conhecimento, pautado no conceito dos sistemas de complexos temáticos.

Para esta produção foram realizadas análises dos documentos que norteiam o curso Licenciatura em Educação do Campo, estudos de temas relacionados a formação de

professores, educação do campo, além da experiência de trabalho nas atividades de ensino e pesquisa do curso com diversas aproximações junto aos cursistas.

O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Em 1997 após o I Encontro Nacional dos Educadores na Reforma Agrária (ENERA) e a Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo” (1998), o tema Educação no Campo começou a ganhar destaque. Nesse contexto, os diversos estudos realizados em torno do tema apontaram para a precariedade do ensino na zona rural, caracterizado principalmente pelo descaso das políticas públicas para a população que reside nesse entorno. Mesmo após uma década da realização deste evento as pesquisas continuam demonstrando que não houve grandes modificações neste cenário. Esse descaso fica evidente nos dados que mostram as diferenças entre os indicadores relativos às populações que vivem no campo e as que vivem na cidade. É no campo que encontramos muitos dos problemas referentes à educação: analfabetismo, defasagem idade-série, baixo desempenho escolar dos alunos, currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento, problemas de titulação com a falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade, baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas, além da dificuldade de acesso dos professores e alunos às escolas em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar. Segundo Arroyo, Caldart, e Molina (2004, p.10) “a escola no meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro, e conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços havidos nas duas últimas décadas”. Assim, os movimentos sociais do campo vêm desencadeando diversas lutas em prol de mudanças nesse contexto de desvalorização da Educação do campo, em busca de uma educação que expresse os interesses e as necessidades de desenvolvimento dos sujeitos que vivem, trabalham e são do campo, ao invés de reproduzir os valores do desenvolvimento urbano, como vem ocorrendo.

Para atender as reivindicações desses movimentos e sabendo da importância dessa transformação, não só para os indivíduos desse espaço, mas também para o desenvolvimento sociocultural e econômico do nosso país, foi implementado o Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo, que integra o Ministério da Educação, Movimentos Sociais, entidades, Secretarias e Universidades, dentre elas a UFBA. Este curso, desenvolvido na UFBA, investe na formação dos professores que atuam nas escolas do campo, reconhecendo suas especificidades, e oportunizando a apropriação de saberes e

recursos científicos e tecnológicos necessários para a transformação dessa realidade.

O currículo do curso se constitui por áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática, Linguagens e Códigos, Ciências Agrárias) e pelo Sistema de Complexos Temáticos, que é uma denominação criada para expressar a intencionalidade do processo educativo, que toma como referência as contribuições do educador russo Pistrak, que defendia a Revolução Socialista e propunha a organização do trabalho pedagógico tendo por base um sistema que garantisse uma compreensão da realidade atual de acordo com o método dialético, pelo qual fossem estudados os fenômenos ou temas, articulados entre si, com foco nos acontecimentos extraídos das percepções de mundo, do real. Segundo este pensador:

[...] o objetivo do esquema de programa oficial é ajudar o aluno a compreender a realidade atual de um ponto de vista marxista, isto é, estudá-la do ponto de vista dinâmico e não estático. Estuda-se a realidade atual pelo conhecimento dos fenômenos e dos objetos em suas relações recíprocas existentes entre os aspectos diferentes das coisas, esclarecendo-se a transformação de certos fenômenos em outros, ou seja, o estudo da realidade atual deve utilizar o método dialético. (PISTRAK, 2000 , p. 134)

Nessa perspectiva, esse tipo de currículo, organizado por sistemas de complexos temáticos, busca através de uma escolha bem refletida de um determinado tema, este fundamentalmente pensado no plano social e não na pedagogia pura, que possibilite uma compreensão da realidade atual, que cada disciplina, ou um conjunto de disciplinas, ou seja, é necessário que cada área do conhecimento se debruce sobre o tema e mantenha através dele um diálogo gradual. É importante também que cada tema tenha uma continuidade, uma ligação, pois “o estudo dos complexos na escola apenas se justifica na medida em que eles representam uma série de elos numa corrente, conduzindo à compreensão da realidade atual” (PISTRAK, 2000, p. 137).

Essas ideias vêm possibilitando uma visão mais ampla da necessidade de uma organização curricular que pense na questão do coletivo, numa própria gestão coletiva, que vise a auto-organização dos alunos, uma formação autônoma, criativa e participativa. Conforme o Projeto Político Pedagógico do Curso - PPP (FACED, 2008, p.31) a proposta dessa licenciatura é

trabalhar a educação integral por meio da organização curricular que tenha como base um Sistema de Complexos Temáticos, como indicação de possibilidade para alterar a organização do trabalho pedagógico e o trato como conhecimento nos currículos escolares. (FACED, 2008, P.

Ainda, segundo o mesmo documento, esse Sistema traz em si componentes concretos para superar as contradições encontradas nos currículos como a “dicotomia entre teoria e prática, conteúdos descontextualizados, perda da historicidade do conhecimento, diluição e superficialidade do conhecimento, formulações generalizadas de conceitos, e a falta de aplicabilidade em situações concretas do conhecimento tratado”.

Considerando a prática social como fonte de conhecimento, entendemos que a proposta de organização do ensino por Complexo Temático traz implícito o desafio de assumir o conhecimento do contexto como ponto de partida para a prática pedagógica. Para tanto, é necessário que a potencialidade dos sistemas de complexos seja abraçada pelo coletivo da instituição/licenciatura assumindo assim a perspectiva transformadora da função social de seu trabalho. Nesse contexto, a aquisição de conhecimentos, tendo como ponto de partida os fenômenos sociais enfatizando sua possibilidade transformadora, tem como características:

fazer-se produção coletiva, respeitando as especificidades locais e regionais, por ser significativo para toda uma comunidade, por apontar situações-problemas para seus atores, por propor-se gerador de ação, por ajudar o aluno a compreender a realidade atual, por respeitar os sujeitos que na escola e na sociedade interagem e por ser representativo de uma dada leitura do real (GORODICHT; SOUZA, 1999, p. 81).

Esse modelo de sistema permite ainda a adoção da Pedagogia da Alternância¹, tomada como o processo de ensino-aprendizagem que acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados, nesse caso específico do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFBA/UFRB temos o Tempo Escola e o Tempo Comunidade. O Tempo Escola é o tempo de formação na academia. Já o Tempo Comunidade, compreende o tempo do exercício da prática pedagógica, é desenvolvido nos locais de moradia/trabalho dos educandos. Este espaço-tempo se constitui com estudos dirigidos, práticas docentes, oficinas, pesquisas, estágios curriculares, devidamente acompanhados por professores orientadores das diferentes áreas do conhecimento para cada grupo de cinco alunos, que se realiza por meio de ações planejadas nos espaços do próprio ambiente social e cultural de origem dos estudantes. Ou seja, os docentes da Ufba que se deslocam para a área dos estudantes. Estes espaços de funcionamento se constituirão com tempos de estudos teóricos

¹ Pedagogia da Alternância também pode ser tomada como a "articulação entre Tempo-Escola (TE) e Tempo-Comunidade (TC). No TE, os educandos permanecem de duas semanas a dois meses, dependendo do curso, no espaço da escola em regime de internato. No TC, os educandos retornam às suas propriedades familiares ou às comunidades ou aos assentamentos para colocarem em prática, a partir dos problemas anteriormente levantados no TC, os conhecimentos que foram objeto de estudo no TE" (RIBEIRO, 2008).

e práticos (FACED, 2005, p. 35). Essa organização permite o acesso, a permanência e a relação prática-teoria-prática, vivenciada no próprio ambiente social e cultural dos estudantes.

Tal concepção curricular, fundada nos conceitos de Sistema de Complexos Temáticos e que visa a formação por áreas do conhecimento, vem atender às demandas dos sujeitos do campo, pensando os cursistas como agentes que vivem, atuam, constroem o campo, sendo potencialmente reconstrutores de um campo mais justo e com melhores condições de vida. A partir desta concepção, nota-se como extremamente potencial a articulação das tecnologias como estruturantes do processo pedagógico de apropriação científica, tomando os cursistas como autores, protagonistas das ações e transformações locais. Dessa forma, faz-se necessário um olhar mais atento para o papel e o lugar que as tecnologias tem desempenhado no curso de Licenciatura em Educação do Campo na Ufba/Ufrb, assim como pode-se verificar nas próximas seções.

AS TECNOLOGIAS NESSE PROCESSO

A rápida evolução dos computadores, que passaram de uma máquina enorme e desajeitada para uma entidade presente de maneira ativa no cotidiano da nossa sociedade, provocou transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, influenciadas pela enorme utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas mais diversas áreas, inclusive na educação. Assim, as TIC têm se constituído como facilitadoras deste novo cenário globalizado onde a informação e o conhecimento são tidos como elementos fundamentais da nossa sociedade, se tornando uma marca dos interesses econômicos globais, tendo uma grande e importante participação nas mudanças do mundo contemporâneo e conseqüentemente na constituição do novo cenário que vivenciamos, conforme afirma Castells:

No fim do segundo milênio da Era Cristã, vários acontecimentos de importância histórica têm transformado o cenário social da vida humana. Uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação está remodelando a base material da sociedade em ritmo acelerado. Economias por todo o mundo passaram a manter interdependência global, apresentando uma nova forma de relação entre a economia, o Estado e a sociedade em um sistema de geometria variável. (CASTELLS, 2003, p. 21)

Além das mudanças no setor econômico, houveram também mudanças os processos de trabalho, os quais requerem alterações nos processos de formação dos sujeitos sociais e

consequentemente nos processos educativos. A rápida velocidade com que as informações chegam aos indivíduos, os diálogos, as relações e os entretenimentos se transformaram, criaram novas formas, totalmente digitais. É quase impossível apontar um só campo de atuação em que as TIC não estejam presentes, influenciando comportamentos, atitudes, redefinindo conceitos sociais, possibilitando novas formas de aprendizado e de construção do conhecimento. No entanto, para abraçar todas as possibilidades e potencialidades que estão atreladas às TIC, se faz necessário a apropriação dessas tecnologias, por parte dos sujeitos, dando sentido e significados às mesmas, para atuarem no contexto em que vivem.

Nesse contexto, os espaços educativos se tornam ambientes estratégicos para inserção e apropriação das TIC no cotidiano da nossa sociedade, tendo em vista sua importância no desenvolvimento intelectual e social dos educandos. Para Bonilla,

[...] a contemporaneidade exige que a escola proponha dinâmicas pedagógicas que não se limitem à transmissão ou disponibilização de informações, inserindo nessas dinâmicas as TIC, de forma a reestruturar a organização curricular fechada e as perspectivas conteudistas que vêm caracterizando-a. (BONILLA, 2005, p.91)

Assim, a incorporação das TIC no currículo de formação do profissional da educação além de possibilitar a inclusão digital dos professores, ao mundo das tecnologias e das redes, potencializam atitudes dessa inclusão para seus possíveis alunos, devido a importância destes profissionais como “agentes promotores de processos educativos capazes de dar à população a oportunidade de participação na dinâmica contemporânea como sujeitos críticos, éticos, autônomos e com poder de decisão e produção” (BONILLA, 2002). Entendemos inclusão digital conforme o conceito de Lemos, que compreende a “habilidade cognitiva para dominar, mudar, desconstruir discursos e alterar as rotas dos produtos prêt-à-porter das fábricas de ilusões” (LEMOS, 2005), onde o indivíduo, para estar incluído no mundo digital, não só esteja apto para interagir com a máquina, utilizando os hardwares e alguns softwares, mas que se apropriem destas tecnologias conduzindo intervenções e mudanças no seu cotidiano.

Falamos de formação de professores de modo geral, mas quando destacamos a formação de professores do campo, o acesso às tecnologias pela população é ainda mais escasso. Os próprios cursistas da Licenciatura em Educação do Campo da UFBA/UFRB relatam o contexto tecnológico precário das suas regiões, o que reforça a necessidade de lutarmos por melhores condições, assim como por uma formação digna, tanto dos alunos quanto dos professores do campo. Para tanto, as tecnologias precisam estar incorporadas nessa formação, não como uma simples ferramenta, mas como uma possibilidade de expressão,

como uma linguagem, uma forma de produzir e socializar os conhecimentos, fazendo parte de modo efetivo dos processos pedagógicos.

Sabendo dessa importância da apropriação autônoma do ambiente em rede, pode-se fomentar uma forte troca de informações, ampliar o acesso ao conhecimento, possibilitar transformações em nível individual e coletivo. Nesse contexto afirmamos que o povo do campo não pode ser excluído deste processo, o que não tem sido notado a partir da políticas públicas, inexistentes ou inadequadas. Segundo Arroyo, Caldart e Molina:

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

Daí a necessidade do acesso ao conhecimento, de uma formação plena, contextualizada, para que a população do campo lute por seus direitos, resista a essas situações de dominação e reivindique do governo a elaboração e efetivação de políticas públicas que favoreçam seus anseios.

É nessa perspectiva que este estudo busca deixar claro que o acesso aos recursos tecnológicos é condição necessária, mas não suficiente, ao bem-estar das pessoas, aos processos de produção, aprendizagem, socialização. Mais do que acesso, é necessário compreender como essas tecnologias são gestadas, geridas e usadas na sociedade, apropriando-se delas, não para se adequar ao sistema que as impõe, mas sim para, com elas, organizar e organizar-se em busca da sociedade que se deseja, formando cidadãos que interagem, e não pessoas que apenas consomem (PRETTO, 2008). Tendo em vista as características do contexto contemporâneo, faz-se necessário repensar a concepção que perpassa os usos das tecnologias na formação dos professores e nas escolas, o que será abordado adiante.

AS TECNOLOGIAS COMO ESTRUTURANTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

O currículo do curso da Licenciatura em Educação do Campo na Ufba/Ufrb visando favorecer uma formação plena desses sujeitos, e principalmente trabalhando a sua realidade, o contexto do campo, organiza-se por áreas do conhecimento e tem no Sistema de Complexos Temáticos uma possibilidade de favorecer a compreensão dos fenômenos e

a conjuntura atual na sua totalidade

Para que esse modelo diferencial de organização do currículo se concretize, é fundamental que exista uma forte integração entre as áreas do conhecimento. Sem esse diálogo e envolvimento de todos, vivenciaremos uma contradição no que diz respeito aos conceitos desse sistema.

Sabemos que nossas escolas, apesar de certos avanços, ainda são organizadas com um currículo estanque, visando a transmissão do conhecimento, em vez de priorizar a formação integral do indivíduo. Apesar de compreender que a instrução faz parte da formação, esta, por si só, não torna uma pessoa capaz de relacionar-se com o mundo, atuando de forma ativa, autônoma e consciente, como afirma Gallo (2002, p. 18): “Educação e instrução não se excluem, mas se complementam. Ou melhor, a educação abarca a própria instrução e a complementa, formando o indivíduo intelectual e socialmente, duas realidades na verdade indissociáveis.” Para tanto, não cabem discursos vazios, dissociados da realidade desses sujeitos, que não dialoguem, não permitem ao aluno a compreensão dos fenômenos a partir de diferentes aspectos; logo, para uma formação completa, não existe espaço para a compartimentalização dos saberes.

[...] sem nenhuma relação com as demais, os alunos não conseguem perceber que todos os conhecimentos vivenciados na escola são perspectivas diferentes de uma mesma e única realidade, parecendo cada um deles autônomo e autosuficiente, quando na verdade só pode ser compreendido em sua totalidade como parte de um conjunto, peça ímpar de um imenso puzzle que pacientemente montamos ao longo dos séculos e dos milênios. (GALLO, 2002, p. 23)

Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico do curso da Licenciatura deixa bem claro que a sua proposta não é de um currículo tradicional, compartimentalizado, mas sim compartilhado, integral, dinâmico:

A organização dos componentes curriculares se dará por áreas do conhecimento e trabalho pedagógico interdisciplinar para a docência multidisciplinar, de modo que os estudantes-educadores possam vivenciar na prática de sua formação a lógica metodológica para a qual estão sendo preparados. Para isto, realizaremos planejamento didático pedagógico democrático, discussão das atividades planejadas por todos os envolvidos, garantido desta forma que a totalidade do conhecimento se consolide por meio diálogo constante e construção coletiva. (FACED, 2008 . p. 36)

Sabemos que as tecnologias são essenciais para a nova forma de pensar e produzir conhecimento (PRETTO, 2008) e, visualizando no decorrer do curso o quanto a apropriação destas é fundamental para a qualidade da formação dos cursistas, a coordenação do curso percebeu o grande potencial que elas podem desempenhar como

estruturante desse currículo, "como um elemento carregado de conteúdo, como representantes de novas formas de pensar, sentir e agir que vem constituindo-se na sociedade contemporânea, o que desloca o seu uso de uma racionalidade operativa para uma racionalidade complexa, aberta, polifônica" (BONILLA, 2005, p. 208).

Considerando estes pressupostos, entendemos que as tecnologias de informação e comunicação devem ser incorporadas à proposta pedagógica de um curso de formação de professores como elemento estruturante das dinâmicas. Neste curso, inicialmente, foram desenvolvidas atividades referentes a uma disciplina que trata diretamente da relação entre educação e tecnologias. No entanto, a articulação com as tecnologias se dá para além de uma ou outra disciplina. Buscamos dialogar com todas as áreas de conhecimento, provocando dinâmicas que incorporassem as tecnologias digitais nas mais diferentes práticas pedagógicas realizadas ao longo do curso. No entanto, conseguimos uma efetiva aproximação com apenas alguns professores. No nosso entender, isso se deve ao fato de que ainda não existe uma compreensão, do conjunto de professores, de qual é a proposta do curso, e nem de qual o papel das tecnologias no mesmo. Por sua vez, esta falta de compreensão é decorrente do fato de não haver um corpo docente específico para a Licenciatura do Campo na UFBA. A cada Tempo Escola, os diferentes departamentos, dos diferentes Institutos e Faculdades da UFBA designam professores do seu quadro docente para atuar no curso, professores que desconhecem a proposta do curso e que procuram desenvolver sua disciplina utilizando a mesma metodologia que utilizam nos cursos regulares da UFBA.

Portanto, se faz primaz a discussão sobre a proposta pedagógica das disciplinas e sobre as atividades encaminhadas por cada uma .

Um primeiro desafio que temos é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nesta oferta. Ter isto claro ajuda na forma de expressão e implementação da nossa proposta. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que contrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a humanidade mais plena e feliz. (FERNANDES; CERIOLI; CARDART, 2004, pg. 23)

Esta é uma discussão viva no curso, que se fez presente em vários momentos, mas que não envolve todos os professores. Daí, a dificuldade de um trabalho conjunto entre todas as áreas do conhecimento e, especificamente, entre todas as disciplinas. Por isso, é fundamental buscar meios para superar essas dificuldades. Porém, como promover estas

articulações com disciplinas que, já pela episteme de seus conceitos, têm todo um processo de construção da ciência pautado em um modelo de sociedade que contribuiu para a atual situação do campo? Na maioria dos casos, o modelo pedagógico adotado é o da transmissão de informações, sem qualquer envolvimento dos alunos como produtores, autores e co-autores de conhecimentos e sem qualquer perspectiva de intervenção direta na realidade. No caso específico das tecnologias, tínhamos a clareza de que este não poderia ser mais um cursinho que ensinasse a manusear um ou outro editor, este era um momento privilegiado para discutir políticas, práticas, construir propostas.

Esta é uma questão que inquieta os cursistas e também alguns professores e toda a equipe ligada ao curso. Como promover uma construção curricular que atenda às reais necessidades dos sujeitos do campo? Como construir isto no diálogo entre áreas que não compartilham conceitos comuns? Apesar dessas dificuldades, conseguimos aproximação e a realização de atividades conjuntas em algumas disciplinas do curso.

Dentre as ações de articulação, temos a que ocorreu na 2º etapa do terceiro Tempo Escola, realizada no mês de setembro de 2009, com a disciplina Dimensão Estética, com uma carga horária de 68 horas, que realizou suas atividades de ensino articuladas com as atividades da disciplina Educação e Tecnologias Contemporaneas (EDC287), tomando as diferentes linguagens, dentre elas as digitais, como estruturantes das dinâmicas. Isto se deveu ao fato de que os professores dessas disciplinas já vêm trabalhando em conjunto há bastante tempo, pois fazem parte do grupo de pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC)²

Através de constantes diálogos, tentou-se organizar e articular as atividades entre as duas disciplinas, EDC287 e Dimensão Estética, para que as aprendizagens elaboradas em uma pudessem ajudar os cursistas nas análises, interpretações e produções das atividades da outra, afim de levar os cursistas a pensar, compreender, criticar e incorporar os diversos conceitos, habilidades e linguagens, e possibilitar a construção dos conhecimentos específicos de cada disciplina. Assim, as duas disciplinas organizaram sua carga horária de maneira que em um dia ambas tivessem seus horários intercalados, articularam seus conteúdos para que um complementasse a compreensão e produção do outro, sempre levando em conta o conhecimento e a experiência dos cursistas.

Já com a disciplina de Didática, que aconteceu no III Tempo Escola, tentamos articular alguma atividade de tecnologia, ainda integrada à disciplina EDC287, mas pouco avançamos nessa direção. A sugestão do professor de Didática foi que a Rádio FACED

2 <http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/GEC/WebHome>

transmitisse uma aula, onde aconteceria um debate entre os alunos sobre as tendências pedagógicas, após o estudo que seria feito sobre as mesmas. No dia previsto para o evento, o que presenciamos não foi um debate, e sim apresentações dos cursistas, em grupos, sobre as diferentes tendências pedagógicas, sem qualquer debate.

No IV Tempo escola, iniciado no dia 06 de janeiro de 2010, foi dado início ao trabalho com a área de Ciências da Natureza e Matemática, momento em que seriam trabalhadas as disciplinas de Química, Biologia e Matemática. Antes, no final de 2009, em reuniões de planejamento, os professores e bolsistas da disciplina de Química propuseram como atividade uma visita “técnica” a Embasa (Empresa Baiana de Águas e Saneamento), tendo em vista que um dos conteúdos trabalhados na disciplina seria a água, com destaque para a questão do tratamento da água. Como é prática nessa área, após uma visita ou um experimento, os alunos deveriam produzir um relatório sobre a atividade, e assim seria feito também na Licenciatura do Campo. Com base nessas informações, foi proposto, pelo grupo de tecnologias, que esses relatórios fossem construídos nas diversas linguagens (texto, imagem, áudio, vídeo), como forma de proceder mais uma aproximação dos cursistas com as linguagens da escrita, da imagem e do áudio, com as quais já vinham trabalhando desde o início do curso, e de inserir mais uma linguagem no processo de formação dos mesmos: o vídeo. Foi proposto ainda que a Biologia e a Matemática também participassem dessa produção, incorporando suas discussões, conceitos e conteúdos específicos no estudo sobre a água e seus tratamentos, de forma a efetivamente vivenciar a proposta dos complexos temáticos.

Através de uma reflexão sobre o desenvolvimento das atividades e das produções geradas, notamos que a articulação entre as áreas foi se demonstrando frágil. A disciplina de Química estava um pouco mais próxima da produção, mas, mesmo assim, ainda sem uma articulação plena com a mesma. Já as disciplinas de Biologia (no momento sem bolsista) e de Matemática, tiveram dificuldades de se articular com a proposta, assim como as articulações dos conteúdos também apresentavam-se bastante frágeis. Notou-se ainda que, enquanto atividade avaliativa, cada professor solicitou as suas, assim como é feito nestas disciplinas quando ministradas aos demais cursos da UFBA, desconsiderando a proposta coletiva.

CONCLUSÃO

O resultado obtido com algumas atividades levou-nos a realizar várias reflexões sobre os processos vividos, os motivos que poderiam ter desencadeado os desencontros e a falta da implicação esperada. Primeiramente, percebemos que as reuniões de planejamento da atividade devem ser realizadas em conjunto com a coordenação do curso, de forma que os encaminhamentos sejam feitos com bastante antecedência, que os objetivos e as dinâmicas ficassem claros para todos, para que a relação desse projeto com a proposta do curso pudesse ser bem delineada, que houvesse uma melhor explicitação do papel das tecnologias no curso. Evidentemente que essas discussões já foram realizadas, várias vezes, mas não envolvendo todos os integrantes das áreas envolvidas nesta atividade - vários bolsistas são novos, vários professores também só ingressam no curso para desenvolver determinadas disciplinas, naquele tempo escola.

Outro elemento que nos pareceu crucial para o desenvolvimento de atividades conjuntas é a formação conjunta. Nesta atividade, na maior parte do tempo, as tecnologias foram tratadas como algo sem articulação com as ciências, ou pior, com uma articulação proposta por um grupo que não era "de nenhuma disciplina". Se todos os bolsistas tivessem uma formação, ao menos elementar, sobre as potencialidades das tecnologias, poderiam apontar sugestões de articulação "vindas de dentro" das áreas. A formação conjunta também é um momento em que podemos iniciar planejamentos conjuntos e trocas entre as áreas.

O planejamento conjunto se mostrou necessário também quanto aos aspectos avaliativos da atividade, pois, apesar de ter sido feito o planejamento conjunto, este não se refletiu nas demais atividades encaminhadas, tampouco nos critérios avaliativos de cada disciplina.

Portanto, discussões sobre os pressupostos que embasam o trabalho com as tecnologias, no curso, se fazem necessárias, constantemente, de forma a aprofundar a compreensão entre aqueles que estão no processo desde o início, e integrar aqueles que estão chegando, a cada tempo escola. Como na contemporaneidade praticamente tudo está articulado em rede, e vivemos um processo acelerado de convergências de mídias, onde o avanço das tecnologias de informação e comunicação vem redefinindo o modo de produzir e divulgar o conhecimento, não podemos mais nos furtar desse debate; é fundamental que nos processos de formação dos professores essas discussões sejam apropriadas pelos formadores, pois são sujeitos que vão tratar da formação de outros sujeitos, e que, portanto, precisam estar conscientes das novas formas de produzir, se comunicar, aprender que estão sendo gestadas a partir dessas tecnologias. Portanto, professores e bolsistas de

todas as áreas precisariam estar conscientes desse papel, de modo que as tecnologias passem a fazer parte efetiva dos processos pedagógicos.

RESUMO

O contexto do campo exige um repensar das práticas sociais e pedagógicas, o que moveu a UFBA/UFRB a desenvolver um curso de Licenciatura em Educação do Campo, pretendendo formar professores, por áreas do conhecimento, para a atuação e transformação do campo. As vivências neste curso demonstram que as tecnologias digitais são potencialmente estruturantes de sistemas de complexos temáticos. Assim, este artigo visa analisar os desencadeamentos provocados pela articulação das tecnologias neste curso, tomadas não como meras ferramentas, mas como potencializadoras de um processo formativo transformador. Para tanto, são examinados os pressupostos apresentados no projeto do curso, especialmente sobre a formação por áreas do conhecimento e aos sistemas de complexos temáticos, cotejando-os com as práticas desenvolvidas e vivenciadas. Os resultados demonstram dificuldades na implementação da proposta dos sistemas de complexos, mas também apontam para o potencial das tecnologias neste processo.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Formação de Professores do Campo. Tecnologias de Informação e Comunicação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna[orgs]. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Inclusão digital e formação de professores**. Revista de Educação, Lisboa. Vol.XI, nº1, 2002. pp 43-50.

_____. **Escola Aprendente: para além da sociedade da informação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. Os Desafios Políticos do PRONERA: as contradições das relações MDA e MEC na explicação da política de educação do campo in.: DIAS, Adelaide Alves. CHARLITON, José dos Santos Machado, NUNES, Maria Lúcia da Silva (Org).

Educação, Direitos Humanos e Inclusão: currículo, formação docente e diversidades socioculturais. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. 284p.

CASTELLS, Manuel: **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

FACED. **Curso de Licenciatura em Educação do Campo: projeto político pedagógico.** Salvador, abril de 2008, p. 26. Disponível em <http://www2.faced.ufba.br/educacampo/educacampo/licenciatura_educacao_campo/projeto_politico_pedagogico>. Acesso em 17/05/2010.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Saete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (Texto preparatório). In.: ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Saete; MOLINA, Mônica Castagna[orgs]. **Por uma educação do campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In.: ALVES, Nilda. GARCIA, Regina Alves (orgs.). **O sentido da Escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GORODICHT, Clarice; SOUZA, Maria do Carmo de. Complexo Temático. In: Silva, Luiz Heron. **Escola Cidadã: teoria e prática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LEMONS, André; COSTA, Leonardo F. **Um modelo de inclusão digital: o caso da cidade de Salvador.** In. Epict, vol VII, n. VI, set/dez.2005. Disponível em: <<http://www2.eptic.com.br/arquivos/Revistas/VII,n.3,2005/AndreLemos-LeonardoCosta.pdf>>. Acessado em: 17 de Maio de 2010

PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** Expressão Popular: São Paulo, 2000.

PRETTO, Nelson. O futuro da escola. In.: PRETTO, N. **Escritos sobre educação, comunicação e cultura.** Campinas, SP: Papirus, 2008.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa.** vol.34, no.1, São Paulo, Jan./Apr. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000100003>. Acesso em 06 de maio de 2010.