

**INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC)**  
**CENTRO DE REFERÊNCIA EM FORMAÇÃO E EAD (CERFEAD)**  
**ESPECIALIZAÇÃO EM TECNOLOGIAS PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

**INCLUSÃO DIGITAL EM ESCOLAS RURAIS:  
APONTAMENTOS DA EEB CATHARINA SEGER**

**RODRIGO KUMMER**

**Florianópolis/SC**

**2019**

**RODRIGO KUMMER**

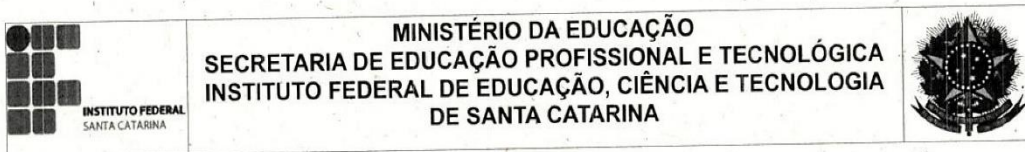
**INCLUSÃO DIGITAL EM ESCOLAS RURAIS:  
APONTAMENTOS DA EEB CATHARINA SEGER**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Centro de Referência em Formação e EaD (CERFEAD) do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) como requisito parcial para Certificação do Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Tecnologias para Educação Profissional.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Carla Vieira Lopes**

**Florianópolis/SC**

**2019**



**ATA E DECLARAÇÃO DE DEFESA PÚBLICA**

**Ata de defesa de Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-Graduação lato sensu em  
Tecnologias para Educação Profissional**

Em 24.04.2019, no período Vespertino, procedeu-se os trâmites formais da Banca de Defesa de Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-Graduação lato sensu em Tecnologias para Educação Profissional, do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) - Centro de Referência em Formação e EaD (CERFEAD):

- **Nome do Estudante:** RODRIGO KUMMER
- **Título do Trabalho de Conclusão:** INCLUSÃO DIGITAL EM ESCOLAS RURAIS:  
APONTAMENTOS DA EEB CATHARINA SÉGER

A presente banca foi realizada por webconferência, cujos membros, abaixo identificados, após deliberarem, consideraram o trabalho:

- Aprovado;
  - Aprovado - condicionado aos ajustes a serem feitos pelo estudante nos próximos 30 dias;
  - Reprovado.
- com nota final 10,0

**Composição da Banca Avaliadora:**

Presidente/Orientador: CARLA VIEIRA LOPES, Msc.  
Avaliador: VALDIR EIDT, Msc.  
Avaliador: DELMA CRISTIANE MORARI, Msc.

À vista de tal resultado, a banca foi encerrada, lavrando a presente ata, a qual serve também como declaração de participação por parte dos membros.

Florianópolis/SC, 24 de Abril de 2019.

  
CARLA VIEIRA LOPES  
Presidente/Orientadora

  
**Caroline Lengert**  
Coord. Esp. Tecnologias EP  
Cerfead - IFSC  
Port. 334/19. DOU 04/02/19

Ninguém educa ninguém,  
ninguém educa a si mesmo,  
os homens se educam entre si,  
mediatizados pelo mundo.  
(Paulo Freire)

## RESUMO

KUMMER, Rodrigo. **Inclusão digital em escolas rurais**: apontamentos da EEB Catharina Seger. Trabalho de Conclusão (Curso de Pós-Graduação lato sensu em Tecnologias para Educação Profissional) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2019.

Discute-se nesta pesquisa as relações entre a educação rural e a inclusão digital, consubstanciada pelo acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs. Os processos educacionais compreendem as dinâmicas e transformações sociais e, por isso, precisam convergir com as mudanças tecnológicas. No entanto, em escolas marginalizadas e invisibilizadas, as receitas de inclusão digital nem sempre levam em conta as realidades locais. Nesse sentido, a discussão aqui proposta considera as modificações no campo educacional presentes historicamente na região Oeste de Santa Catarina. A região é fortemente marcada pela presença rural e construiu-se social, econômica e culturalmente a partir da vivência camponesa. As experiências comunitárias instituíram formalmente as primeiras ações educacionais num espaço onde o Estado permaneceu distante da população, mas perto dos empresários de terras. Com a modernização do campo, as escolas paroquiais e comunitárias foram lentamente substituídas por instituições oficiais que distanciaram a realidade rural das estratégias pedagógicas. Todavia, como resistência, surgiram modelos educacionais pautados na Pedagogia da Alternância e que apontam para um olhar mais perspicaz sobre uma ruralidade que muitos julgavam em franco processo de extinção. Essa ruralidade que resiste, também deseja ser incluída em relação à tecnologia digital. Esse processo está interligado com as experiências escolares e, portanto, convém compreender os meandros dessa conjuntura. Para tal intento, as discussões aqui apresentadas fazem referência à Escola de Educação Básica Catharina Seger, localizada no município de Palma Sola/SC.

**Palavras-chave:** Educação Rural. Tecnologias da Informação e Comunicação. Inclusão Digital.

## ABSTRACT

**KUMMER, Rodrigo.** Digital Inclusion in Rural Schools: Data collection at Catharina Seger Elementary School. Final Project (Postgraduate lato sensu course on Technologies for Professional Education) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2019.

This research paper aims to discuss the relation between rural education and digital inclusion, which has been increased by the access to information and communication technology – ICT. Educational processes comprehend social dynamics and shifts, and hence they must also meet technological changes. However, local realities are not always considered in the revenues intended for digital inclusion in marginalized and invisibilized schools. In this regard, the discussion proposed in this paper contemplates the changes in education historically present in the west region of Santa Catarina state. This region is strongly marked by rural presence and was built economically and culturally from the peasant way of life. The first formal educational actions were provided by community experiences, in a place where the State remained distant from population, but close to land entrepreneurs. As modernity came to the countryside, parish and community schools were slowly replaced by official institutions that distanced rural reality from pedagogical strategies. Nevertheless, educational models based on Alternance Pedagogy arose as a form of resistance, which leads towards a more perceptive look at a rurality many considered to be in real process of extinction. This rurality that resists also wants to be included regarding digital technology. This process is interconnected with school experiences and thus, it is necessary to understand the complexity of this conjuncture, and for such intent, the discussion present in this piece of work refers to Catharina Seger Elementary School, located in Palma Sola city, in Santa Catarina state.

**Keywords:** Rural Education; Information and Communication Technology – ICT; Digital Inclusion.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de Localização do Município de Palma Sola.....	19
Figura 2 - Gráfico de Utilização de Redes Sociais entre os Discentes.....	33
Figura 3 - Gráfico de utilização de redes sociais entre os docentes.....	37

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição da origem dos discentes.....	29
--	----



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
1.1 Problema.....	11
1.2 Objetivo Geral.....	11
1.3 Objetivos Específicos.....	11
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>12</b>
2.1 Transformações educacionais no Oeste de Santa Catarina.....	12
2.2 O caso da Comunidade de Cerro Azul e da Escola Catharina Seger.....	19
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>28</b>
<b>4 RESULTADOS E PROBLEMATIZAÇÃO</b> .....	<b>29</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>43</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>45</b>
<b>ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO DA REALIDADE SOCIAL</b> .....	<b>47</b>
<b>ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO DISCENTE</b> .....	<b>49</b>
<b>ANEXO 3 - QUESTIONÁRIO DOCENTE</b> .....	<b>52</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A formação escolar brasileira é diversa. Diversa porque são muitos os seus responsáveis e interlocutores legais. É também injusta e seletiva, aprofundando a desigualdade social. No entanto, não é diversa no respeito às diferenças. Dessa realidade, convencionou-se entre os debates rasos e do senso comum que as escolas urbanas que atendem às classes mais favorecidas oferecem a melhor formação. Escolas de periferias urbanas e escolas rurais seriam atrasadas, isso porque seus membros assim se comportariam, referendando o atraso e a barbárie que separam os grupos sociais.

As escolas rurais são predominantemente públicas e convivem com a falta de investimentos, com a estigmatização do camponês, tido como arcaico, além de enfrentar um suposto isolamento social. Nessas escolas, o discurso oportunista do marketing e do design – com modernos termos em inglês – não encontra ressonância prática; implica na invisibilidade ou na manipulação de propostas.

Por outro lado, a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação – doravante nomeadas “TICs” – assume caráter inescapável na estrutura social atual. Na conjuntura educacional, elas também se constituem como um elemento extremamente produtivo. Como pontua Dias (2015), a educação é um dos campos mais férteis para a utilização da tecnologia. A utilização delas, se organizada adequadamente, pode “oferecer um ambiente de aprendizagem mais rico, indo ao encontro das necessidades dos alunos” (DIAS, 2015, p. 306).

Segundo a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE<sup>1</sup> (2001), existem três argumentos para a inclusão das TICs no contexto educacional: econômicos, sociais e pedagógicos. Significa que conhecer e manipular essas tecnologias melhora a expectativa de trabalho e renda, permite maiores conexões e relações sociais e estimula a capacidade criativa dos educandos. O problema em questão aqui é que, de uma maneira geral, as proposições referentes às TICs e à Cultura Digital operam por meio de uma generalização indevida. As populações mais pobres não têm acesso aos meios de conectividade. Ainda que o tenham, suas demandas são elaboradas em relação a ditames distintos daqueles

---

<sup>1</sup> O Brasil não faz parte da Organização, que atualmente congrega 32 países.

vivenciados pela sociedade de consumo urbana. Essa generalização não colabora para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e para que essas possam contribuir com os projetos de vida das populações rurais.

A falta de conhecimento da realidade social das comunidades e de seus problemas próprios aprofunda a dinâmica de desigualdade social produzida, inclusive, pela escola. Esse é um resultado direto das abordagens tecnicistas. Depreende-se que não basta compreender as dificuldades dessas escolas, mas é importante analisar como a escola pode cooperar com sua comunidade. Assim, é possível pensar como a inclusão digital afeta esses atores sociais, quais dessas ferramentas podem contribuir e como eles utilizam esses mecanismos de conectividade. Não se nega a contribuição potencial da tecnologia, contudo, é importante avaliar como essa tecnologia impacta na vida dos sujeitos implicados.

Tanto Rodrigues e Moreira (2018) quanto Feliciano et al. (2010) falam da onipresença das TICs no contexto social. De fato, há uma sobreposição inescapável dessas tecnologias nas atividades gerais da humanidade. Todavia, é arriscado tratá-la como onipresença efetiva no cotidiano íntimo das pessoas, visto que pelo menos 40% da população brasileira não têm acesso a computadores e internet (BARBOSA, 2010). Essa relação deve ser apontada no tocante a todos serem influenciados pelas TICs, contudo há uma lacuna de acesso direto que é preocupante, sobretudo nas áreas rurais e periféricas, atingindo mais fortemente as populações empobrecidas.

De acordo com Dias (2015), um dos maiores problemas relacionados às tecnologias no ambiente educacional é que as propostas de inclusão geralmente não levam em conta o meio social de inserção; não são consideradas as especificidades e as carências de cada caso, o que gera uma imagem distorcida da realidade. É comum que se trate da inclusão digital com base na realidade das metrópoles brasileiras, mas que se desconsiderem as particularidades das regiões interioranas e rurais.

O intuito dessa pesquisa é, portanto, demonstrar que, conhecida a realidade social dos grupos a serem atendidos, é possível desenvolver projetos pedagógicos de inclusão que atendam, também, a perspectiva das mídias digitais. O mito folclórico, ainda fortalecido, de que a sociedade já está totalmente incluída digital e socialmente precisa ser dirimido e problematizado, principalmente em localidades marginalizadas. Assim, será possível desenvolver uma crítica que melhore o entendimento das políticas educacionais no campo e que potencialize, de fato, uma inclusão digital

democrática e efetiva.

Para desenvolver a pesquisa, optou-se por analisar a realidade social e pedagógica da Escola de Educação Básica Catharina Seger, localizada na zona rural do município de Palma Sola/SC. O público alvo são os alunos do Ensino Médio dessa unidade escolar. A opção de lócus se justifica pela realidade peculiar dessa escola que já congregou formação técnica em seu currículo e que, desde o ano de 2017, iniciou atividades de formação inspiradas na Pedagogia da Alternância. A preocupação com a permanência dos jovens e com o papel comunitário da escola serve como elemento para aprofundar o debate sobre as novas práticas pedagógicas e a perspectiva digital como ferramenta contributiva nessas demandas.

### **1.1 Problema**

Qual a relação prática entre as perspectivas de inclusão digital de acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs – e a dinâmica pedagógica da Escola de Educação Básica Catharina Seger?

### **1.2 Objetivo Geral**

Compreender a relação prática entre as perspectivas de inclusão digital de acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs – e a dinâmica pedagógica da Escola de Educação Básica Catharina Seger.

### **1.3 Objetivos Específicos**

- Reconhecer a realidade social à qual a escola está vinculada;
- Identificar quais mecanismos digitais são utilizados nas atividades pedagógicas;
- Analisar as propostas pedagógicas com relação às demandas dos educandos.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 Transformações educacionais no Oeste de Santa Catarina**

Historicamente, o Estado brasileiro se manteve distante e alheio à educação. As primeiras experiências educacionais específicas foram produzidas pelos jesuítas, ainda no período colonial. O Estado Nacional brasileiro, criado em 1822, não instituiu uma política clara sobre a educação. Somente em 1988, com a promulgação da sétima constituição nacional, é que a responsabilidade foi de fato assumida, tanto no sentido de definições legais quanto na promoção das condições de acesso universal e pleno desenvolvimento.

Se a educação, de maneira geral, foi tratada com descaso, as especificidades dela ainda mais. A educação rural era “esquecida”, num país com dita “vocação agrícola” e onde os trabalhadores rurais eram vistos apenas como mão de obra braçal e descartável. Nesse sentido, foi com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica – LDB (Lei 9394/96), em seu artigo 28, que as questões relacionadas à educação das áreas rurais tiveram um encaminhamento legal. A redação da lei garantia adaptações às especificidades da educação rural, tanto em relação aos conteúdos quanto às metodologias e ao calendário. Contudo, as experiências de educação rural, em geral, ainda permanecem distantes das proposições da LDB. A perspectiva de urbanização e industrialização do país levou a considerar estratégico preparar as crianças e adolescentes do campo para atuarem como trabalhadores urbanos. Assim, os currículos e práticas pedagógicas foram pensados pela ótica urbana e não rural, mesmo que a realidade social em que os educandos e professores estivessem submetidos fosse a do campo.

As estratégias educacionais que anteciparam um movimento de uniformização e estatização estavam alinhadas ao trabalho associativo e com ligação religiosa. Muitas das escolas surgidas, sobretudo no século XX, eram comunitárias, organizadas pela iniciativa popular e com forte orientação cristã católica. A estrutura escolar se confundia, inclusive, com a estrutura eclesiástica.

As primeiras instituições escolares da região Oeste de Santa Catarina, como aponta Eidt (1999), seguiam um pressuposto paroquial e comunitário, organizadas e mantidas pelas comunidades religiosas. Isso acontecia, principalmente, nas colônias

com maior participação de teutos, visto que esse modelo já vigorava no Rio Grande do Sul e fora transplantado para a nova terra.

No caso do Projeto Porto Novo<sup>2</sup>, por exemplo, a comunidade providenciava a edificação da escola e garantia o salário do professor. Cabia à instituição religiosa definir o docente e supervisioná-lo. Foi uma educação com forte estratégia de controle social dentro das comunidades, além de um mecanismo contrário à laicização das relações sociais. Esses docentes assumiam uma responsabilidade de assistência social e uma gama de funções comunitárias. Conforme Eidt:

O professor era também o responsável direto na organização de mutirões (*Fronarbeiten*) comunitários para a edificação de escolas, igrejas, cemitérios, salões e estradas, além das edificações paroquiais como hospitais, casa paroquial e igreja matriz, seminários e conventos. Constituiu-se numa obrigação do professor organizar ajudas para socorrer famílias desestabilizadas pela pobreza e doenças (EIDT, 1999, p. 36).

A existência das escolas comunitárias escondia, por vezes, a ausência do Estado na região em colonização. Mostra disso é que na primeira aparição de uma autoridade governamental (1929) verificou-se não só a existência de ocupação oficial, mas a oportunidade da coleta de impostos e a posterior oferta de serviços públicos. Foi necessário ver os núcleos coloniais para, a partir daí, iniciar um vagaroso movimento de atendimento social. Embora tenha sido o Estado o indutor da colonização, seu papel ficou circunscrito a dar guarida legislativa e jurídica aos negócios movidos por particulares.

Nas escolas paroquiais do Projeto Porto Novo, por exemplo, a ênfase do ensino estava, por um lado, nas questões religiosas e por outro nos problemas práticos do cotidiano dos filhos dos agricultores que seriam formados para seguirem a profissão dos pais. Entretanto, o machismo era marcante, tanto na escola quanto nos ambientes clericais, em geral pode-se citar a separação entre meninos e meninas nas escolas e de homens e mulheres nas igrejas (EIDT, 1999).

A sexualidade era reprimida, atrofiada e menosprezada. [...] Tanto o modelo comunitário orientado para uma vida natural e coletiva e que objetivou a perpetuação de uma religião conservadora, como o modelo educacional voltado para a produção, cercearam a liberdade e os limites de ação dos alunos (EIDT, 1999, p. 91).

---

<sup>2</sup> O Projeto Porto Novo foi um núcleo de colonização de imigrantes alemães e migrantes descendentes de alemães. Agrupava o território dos atuais municípios de Itapiranga, Tunápolis e São João do Oeste.

Essas escolas foram extintas em 1938 com a reforma do ensino durante o governo Vargas, e se tornaram estaduais. O Estado extinguiu as escolas paroquiais e criou em seu lugar escolas públicas. Todavia, mesmo que o sistema tenha sido modificado em 1938, ele vigorou ainda por muitos anos na maioria das localidades rurais da região, extinguindo-se, de fato, na década de 1990, com o processo de nucleação. Eram, em muitos casos, escolas públicas com orientação paroquial.

Em praticamente todas as comunidades rurais havia uma escola responsável pela educação básica. Significava atender à formação primária, com um percurso de quatro anos. Hoje, esse período escolar corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa era a formação obtida pela maioria da população, que raramente avançava nos estudos. Desses frequentadores, há que se registrar a evasão reiterada, motivada pela falta de perspectiva na formação, além de uma discriminação entre os colonos de origem (colonizadores brancos, descendentes de europeus) e os caboclos (chamados, nesse contexto, de “brasileiros”).

Ocorriam muitos conflitos entre colonos e caboclos, geralmente relacionados ao uso da terra. Para os caboclos, a posse da terra indicava a não definição de fronteiras entre propriedades, e seus animais eram criados soltos. Essas comunidades se baseavam mais claramente em formas solidárias e de reciprocidade. Contudo, o primado da propriedade antagonizou esses grupos. Sobre os primeiros pesava favoravelmente o apoio legal e institucional do Estado; sobre os últimos recaía ainda um severo e arraigado racismo.

Essa matriz de visões de mundo, de modelos produtivos e perspectivas sociais permaneceu praticamente inalterada até a década de 1960, quando o mundo rural regional passou a ser reorganizado pela modernização produtiva. A geração de excedente foi potencializada e a economia camponesa cedeu lugar aos complexos agroindustriais (EIDT, 1999).

Uma das nuances desse processo foi a “integração produtiva”. Grandes corporações coordenam as definições produtivas e repassam o modelo no qual os agricultores deverão trabalhar para atingir metas preestabelecidas. Nesse pressuposto, as famílias se veem obrigadas a congregar vultosos empréstimos para atender às exigências tecnológicas, colocando a propriedade da terra como garantia. Uma vez que sem escritura pública de um lote não havia possibilidade de constituir esses “investimentos”, o resultado imediato foi o empobrecimento e o êxodo rural.

A modernização agrícola excluiu boa parte da população campesina. A parcela que permaneceu no meio rural se viu com maiores compromissos de trabalho e de acompanhamento produtivo, distanciando-se da vida comunitária. Além disso, a competição intracomunitária também enfraqueceu os laços de solidariedade comumente presentes nessas organizações locais (EIDT, 1999).

Conforme Eidt (1999), construiu-se uma visão e um discurso regional de que existem agricultores empreendedores – geralmente colonizadores de “origem” – e agricultores pouco ou não empreendedores – geralmente os “nacionais”. Essa perspectiva gera a classificação entre vencedores e perdedores, indicando uma pressão social sobre as instituições e os indivíduos, pois ninguém quer ser considerado um derrotado social. Mantém-se um complexo arquétipo de aparências e posicionamentos que flertam inadvertidamente com o conservadorismo e, ao mesmo tempo, com o liberalismo.

Essa conjuntura de êxodo rural e empobrecimento fragilizou as dinâmicas sociais das comunidades rurais regionais. Além desse fator, pode-se indicar também a diminuição das taxas de natalidade. O menor número de famílias e de filhos esvaziou as escolas locais. A medida tomada pelo poder público foi realocar alunos e escolas. Esse processo ficou conhecido como “nucleação”, isto é, vários estudantes foram organizados em escolas das maiores comunidades ou mesmo nas sedes municipais. Para efetivar esse modelo, foi instituído um grande sistema de transporte público escolar. De acordo com Eidt:

O poder público, sincronizado com o cumprimento da Lei 9.424 de 24 de dezembro de 1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino fundamental e Valorização do Magistério, fechou, através do processo de nucleação escolar, a maioria das escolas comunitárias. A intensa mobilização antifechamento de escolas que tiveram, por décadas, papel determinante na colonização, não sensibilizou as autoridades. Rompe-se definitivamente com o ofício da escola e do professor, que fomentou a religiosidade, a animação da vida comunitária e a imposição de valores morais (EIDT, 1999, p. 13).

As escolas rurais perderam, sensivelmente, seus espaços e impacto social no campo. Nas escolas urbanas e na filosofia proposta sobre as escolas rurais, prevaleceu uma reorganização histórica, ou seja, a construção da mentalidade cidadina. Esse processo foi mais dramático em relação às famílias que foram expulsas do campo. Reali (2001, p. 13) afirma que os migrantes rurais-urbanos foram expostos a um processo de desenraizamento camponês e de enraizamento operário: “o que



constatei foi a fabricação do/a operário/a e o apagamento da memória camponesa”. O discurso corrente aponta para uma necessidade de crescimento urbano como prova de melhoria social, de progresso, de modernidade, na qual as escolas teriam papel imprescindível. Seria necessário superar o passado rural e pobre, incluindo aí suas escolas. No entanto, conforme convém, o discurso é modificado. Por um lado, as escolas rurais são caracterizadas como melhores, pois se distanciam de problemas relacionados à violência, drogadição etc. – seriam espaços de moralidade e presença de valores, porque isoladas. Por outro, são ruins, pois se afastam da tecnologia, da conectividade. São espaços arcaicos e ultrapassados, porque isolados. O pretensão isolamento é um conceito-chave e manipulável conforme os interesses em questão.

Observe-se que, tanto nas escolas urbanas quanto nas escolas rurais, ocorre uma desconstrução da noção de reciprocidade que explicava boa parte da construção social presente na região. Com uma perspectiva individualizada e mercantilizada, o discurso educacional do progresso e do sucesso por meio dos estudos acaba por distanciar os alunos de sua realidade social imediata. De toda forma, a resistência permanece ativa, reformulando as relações associativas. Nesse sentido, o argumento de Reali (2001) é de que essas relações de reciprocidade não se extinguem, mas se metamorfoseiam em um novo ambiente em que as relações sociais são distintas. A questão é entender como essas supostas diferenças reorganizam relações não estruturais ou estruturadas. Com isso, há o risco de romantizar cenários ou estigmatizar a memória.

Portanto absolutizar as relações de solidariedade como maiores, antes, na roça, e menores agora, na cidade, ou mesmo jogar com o binômio passado/presente sem nenhuma consideração sobre os processos dessa mudança, parece levar os filhos dos migrantes camponeses a uma visão saudosista e a uma noção distorcida entre o passado e o presente: “melhor antes, pior agora”; bons e maus (REALI, 2001, p. 195).

A identidade construída a partir dessas experiências educacionais tende a assumir uma noção depreciativa, tendo em vista as áreas rurais ou os alunos do meio rural serem caracterizados pela pobreza. Como destaca Reali (2001), os filhos dos agricultores que abandonaram o campo são tratados nas escolas urbanas como “clientela carente” e não como “colonos migrantes”. Sua identidade é reduzida novamente ao estereótipo do rural como sinônimo de pobreza. A memória camponesa é sistematicamente apagada ou folclorizada como algo ultrapassado. Como bem assinala a autora, o modelo curricular vigente é empresarial, tecnicista e meritocrático,

seguindo uma perspectiva de engajamento e controle social. Isso contribui para o processo de transformar os migrantes camponeses em operários urbanos, fabricando um indivíduo “adequado” aos interesses do mercado.

As gerações mais antigas, como destaca Reali (2001), não tinham a educação como valor prioritário. Como agricultores, poderiam dispensar a formação escolar, visto que isso mais atrapalhava do que ajudava à família. Com isso, formou-se um estereótipo de que o camponês não é afeito aos estudos. Da mesma forma, considerando a pesquisa de Bolzan (2011), é possível perceber na região práticas de preconceito e de discriminação nas escolas, geralmente associadas à pobreza, à etnia ou às práticas culturais que não se ajustam a um “padrão”. Esse padrão é manifesto por valores coloniais (brancos) em detrimento das expressões camponesas (não brancas).

Tornou-se imperativo pensar formas de resistência a esse processo. A maior parte delas esteve associada aos movimentos sociais que se fortaleceram no final da Ditadura Militar, em 1985 (POLI, 1995). Na década de 1980, floresceram muitos movimentos sociais ligados às questões rurais, sobretudo em relação à reforma agrária. A perspectiva dos movimentos era construir melhores condições de vida no campo, onde a educação era peça-chave.

Como indica Cragolino (2011), uma proposta educativa positiva seria aquela que pensa a integração entre as comunidades camponesas, suas demandas, suas referências e marcos culturais. Parte-se da noção de um “espaço social rural” onde a dimensão histórica é central, reafirmando os processos de tensão e conflitualidade. Trata-se, portanto, de uma abordagem relacional.

Uma das expressões dessa perspectiva educacional foi pensar a Pedagogia da Alternância como forma de se contrapor aos currículos oficiais e urbanos. Exemplo dessas iniciativas foi a implantação das Casas Familiares Rurais (CFRs) na região Oeste de Santa Catarina. As CFRs seguem o modelo francês de educação no campo, criado na década de 1930. A ideia central dessa modalidade de ensino está alicerçada na união de teoria e prática respeitando as especificidades da vida no meio rural e as demandas da atividade agropecuária. Há uma preocupação de promover formação voltada à realidade rural.

A Pedagogia da Alternância é a base da ideologia das CFRs. Isto é, ao propor aliar teoria e prática, organizam-se e fortalecem-se os laços de solidariedade, de cooperação e da vida comunitária no meio rural. Constrói-se uma perspectiva de

formação humana mais profunda, aliada à realidade de vida e às percepções futuras da população camponesa.

Conforme Zuffo (2017), em Santa Catarina funcionam 12 CFRs; dessas, 10 estão localizadas na região Oeste de Santa Catarina, e atendem quase 500 educandos. Essas instituições passaram a funcionar na região no início dos anos 1990 e demonstraram grande crescimento até meados dos anos 2000. De acordo com a autora, o objetivo da organização das casas familiares na região é a permanência dos jovens no meio rural.

Além disso, as CFRs tencionaram o debate sobre o modelo educacional regional. Embora muitas escolas da região estejam localizadas em comunidades rurais, não se pode dizer, com algumas exceções, que se orientem por uma “Educação do Campo”. Trata-se de escolas localizadas no campo, mas que superficialmente se vinculam de fato a ele.

A Educação do Campo se posiciona politicamente em contraponto aos mecanismos correntes de acumulação de capitais, de organizações produtivas e trabalhistas, além da discursividade de engajamento direto com os mecanismos de dominação – é resistência em sua essência. Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância se propõe como ferramenta de acesso à cidadania plena e à transformação social. De toda forma, o espaço de atuação da Educação no Campo ainda está em construção e, muitas vezes, se caracteriza como resistência aos modelos sustentados, inclusive, pelo Estado.

Há um discurso corrente, embora em declínio e dissolução, de que as CFRs são espaços de formação para os alunos que não logram êxito no sistema formal. Seriam escolas que atendem os discentes sem sucesso, que não se encaixam nas premissas “normais” e têm predileção para o desvio e comportamentos questionáveis. Encaminhá-los para as CFRs foi, durante muito tempo, e ainda é, um mecanismo de “higienização social” e aquartelamento de alunos “diferentes”.

Isso se reafirma diante da estrutura educacional no Brasil que foi, em geral, uma estratégia de manutenção de status quo em relação às classes sociais. Foi, assim, notadamente elitista, beneficiando as figuras mais privilegiadas. Essa lógica era ainda mais drástica nas áreas rurais. A educação não era – e quase não é – pensada para as populações interiorizadas do país, vistas como mão de obra à disposição dos desígnios da pátria. É um campo de disputa e de conflito aberto,

especialmente no Oeste de Santa Catarina, onde se mescla o discurso de valorizar o passado rural idílico e glorificar um presente e futuro urbanos.

## 2.2 O caso da Comunidade de Cerro Azul e da Escola Catharina Seger

A Escola de Educação Básica Catharina Seger, situada na comunidade rural de Cerro Azul, no município de Palma Sola/SC, surgiu como uma escola comunitária, transformando-se numa escola estadual e com oferta de ensino técnico rural, mas que passou a oferecer um currículo efetivamente urbanizado a partir do ano de 2001. No novo milênio, a escola perdeu boa parte de seus alunos, e agora, em 2019, busca retomar sua posição estratégica no meio rural por meio da Pedagogia da Alternância.

A comunidade de Cerro Azul está localizada a 12 km da sede do município catarinense de Palma Sola que, por sua vez, faz parte da região Oeste de Santa Catarina. Palma Sola é um município essencialmente agrícola, com uma população de 7.765 pessoas, dentre as quais mais de 40% (3.297) residem no meio rural. A população da localidade de Cerro Azul é de aproximadamente 200 pessoas.

**Figura 1 – Mapa de Localização do Município de Palma Sola**



Fonte: WIKIPÉDIA<sup>3</sup>

Surgida na década de 1950, e fundada oficialmente em 1957, ela se caracteriza como um espaço ligado às dinâmicas coloniais da região Sul do Brasil. Sua existência

<sup>3</sup> Disponível em:

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Palma\\_Sola#/media/File:SantaCatarina\\_Municip\\_PalmaSola.svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Palma_Sola#/media/File:SantaCatarina_Municip_PalmaSola.svg)

revela-se sob a influência do movimento migratório de colonos rio-grandenses em busca de novos lotes de terra que buscaram reproduzir um espaço de sociabilidade étnico-camponês.

A estruturação econômica da comunidade, portanto, se deu através da agricultura de subsistência. Além da agricultura, lentamente surgiram outras atividades econômicas subjacentes à colonização. No final de década de 1950, foi instalado um moinho e, em 1961, a primeira serraria. Ainda na década de 1960, foi aberta a primeira bodega. Dentre essas atividades, a extração da madeira e seu beneficiamento foram determinantes para as atividades econômicas subsequentes. Como destaca Pies (2006, p. 12), “a extração de madeira foi importante para a formação do povoado. Durante muitos anos a atividade madeireira tinha grande destaque na comunidade, funcionavam duas madeireiras que empregavam em torno de 20 famílias”. As serrarias forneciam materiais de construção, capital e criavam um nicho de empregos fora da agricultura.

As dificuldades de isolamento eram, geralmente, resolvidas pela “iniciativa dos próprios colonos” (PETRONE, 1982, p. 74). A dificuldade de provimento de serviços educacionais, por exemplo, foi um impasse resolvido pelo esforço comunitário. Foi instituído em Cerro Azul, a exemplo de ampla maioria das colônias do Sul do Brasil, o professor itinerante mantido pelas próprias famílias. Mais tarde, na década de 1960, foi construída a primeira escola na comunidade, vinculada ao poder público municipal do município de Dionísio Cerqueira<sup>4</sup> e nomeada como “Escola Isolada Antônio Carlos Konder Reis”. Oferecia apenas o Ensino Fundamental (anos iniciais, mais conhecido como “primário”).

Em 1966, a escola passou a ser mantida pelo governo estadual. Em 1977, foi renomeada e transformada em “Escola Básica Padre Antônio Vieira”, oferecendo também a formação nos anos finais do Ensino Fundamental, na época, chamado de “ginásio”. Seu nome foi alterado mais uma vez em 1980, passando a se chamar “Escola Básica Catharina Seger”<sup>5</sup>. Em 1992, depois de grande mobilização popular, iniciou a oferta de um currículo baseado na formação rural técnica no Ensino Fundamental, modificando mais uma vez sua denominação para “Escola Básica Rural

---

<sup>4</sup> O município de Palma Sola foi criado em 30 de dezembro de 1961, desmembrando-se do município de Dionísio Cerqueira.

<sup>5</sup> Este nome foi uma homenagem à prefeita municipal Catharina Seger, falecida em um acidente rodoviário ao voltar de uma viagem oficial, em 27 de junho de 1979.

Catharina Seger”. Em 1996, integrou a oferta do Curso de Ensino Médio em Educação Geral e denominou-se “Colégio Estadual Rural Catharina Seger”. Com a extinção da oferta de ensino técnico rural para o Ensino fundamental em 2000, o nome alterou-se, por fim, para “Escola de Educação Básica Catharina Seger” (PIES, 2006).

Entre 2006 e 2012 foi desenvolvido na escola o Projeto AMBIAL (Programa de Educação Ambiental e Alimentar). A proposta tinha um caráter de integrar experiências de preservação ambiental com melhoria alimentar num currículo interdisciplinar e integral, isto é, mantendo os educandos o dia todo no ambiente escolar. A participação no projeto era facultativa aos alunos do Ensino Fundamental, com anuência das famílias. A falta de suporte, o despreparo dos docentes envolvidos e as carências estruturais acabaram por reduzir a longevidade do projeto que tinha, em síntese, uma proposta política de governo e não de Estado. Sem ser uma proposta de Estado, o programa foi dissolvido em 2012.

Atualmente, a existência da escola na comunidade vincula-se ao atendimento da população de 20 comunidades do entorno. Funcionam na comunidade outras duas instituições escolares: a Pré-Escola Pequeno Príncipe, que atende as demandas da Educação Infantil e o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), que agrega população em vulnerabilidade de todo município. O SCFV funciona nas dependências da antiga escola agrícola da comunidade.

A escola Catharina Seger é tida entre os moradores como um símbolo de orgulho por congregar a oferta de Ensino Médio no meio rural, fato que não ocorre com facilidade em outras localidades. Entretanto, nos últimos anos vem num processo de decréscimo com a diminuição recorrente de alunos. Outro fator é que a escola vem, há bastante tempo, cortando relações com a comunidade. Isso se deve à forte laicização de suas relações e a formatação de um currículo geral, voltado à inserção dos indivíduos na realidade de produção do conhecimento urbano. Além disso, muitos docentes “são de fora”, ou seja, professores que residem no meio urbano e se deslocam diariamente para a comunidade, criando poucos vínculos ali.

A orientação teórica da escola, expressa em seu Projeto Político Pedagógico, de “fixar o homem no campo com a melhoria da qualidade de vida”, passa em muitos sentidos, despercebida, sendo realocada apenas como um discurso de distinção das escolas urbanas. A escola possuía um caráter de formação rural quando incorporava ao currículo de formação uma grade “agrícola e técnica”. No período de 1992 até 2000, ela foi, de fato, “agrícola”, com aulas nos períodos integrais ligadas a disciplinas de

formação técnica na área da agropecuária. Essa modalidade de ensino era oferecida nos anos finais do Ensino Fundamental de forma obrigatória para todos os alunos da escola.

Os moradores da comunidade estiveram engajados e demandaram a constituição dessa modalidade de ensino. Evidenciam-se os relatos, expressos em reuniões, relativos à influência da população local desde a escolha do local de instalação da escola até as regras de funcionamento. A escola funcionava numa parceria com o município – que geria o patrimônio – e o governo estadual que respondia por sua manutenção. Sumariamente, no ano 2000, o governo estadual deixou de fazer o pagamento das despesas de manutenção, e essa modalidade de ensino deixou de integrar as atividades da escola. Paradoxalmente, a comunidade que havia se manifestado enfaticamente para a institucionalização do ensino agrícola não demonstrou nenhuma objeção oficial ao fechamento, ainda que, nos bastidores, tenha sido reprovada pelos moradores.

A explicação para essa suposta apatia pode estar associada ao desenvolvimento socioeconômico percebido na localidade. Em 2006, Pies (2006, p. 3) afirmava que “a comunidade de Novo Cerro Azul, distante 12 km da sede de Palma Sola, é hoje a maior comunidade do interior, com 83 famílias, somando em torno de 271 pessoas”. Em 2019, pode-se contar em torno de 60 famílias somando aproximadamente 200 pessoas<sup>6</sup>. Ainda é a maior comunidade do meio rural de Palma sola, mas demonstra uma tendência à diminuição. Nas palavras do autor:

A comunidade de Novo Cerro Azul, hoje está em decadência como as demais comunidades do meio rural, por que o campo tornou-se pouco atrativo para os jovens, por isso o êxodo rural vem se tornando cada vez mais significativo. E a população da comunidade é na maioria de adultos e idosos. Nota-se hoje um futuro não muito promissor, pois as expectativas de desenvolvimento da comunidade são poucas. (PIES, 2006, p. 12).

O município de Palma Sola chegou a congregar 38 comunidades rurais, mas atualmente esse número foi reduzido para menos de 30. Algumas dessas comunidades foram praticamente tomadas por atividades extensivas de criação de gado e reflorestamento, tendo seus moradores migrado em massa. Elas só persistem com a manutenção de seus moradores. Isso demonstra que o êxodo rural está

---

<sup>6</sup> Esses dados devem ser tomados com ressalva. O tamanho da comunidade permite que se faça uma “contagem” direta dos moradores, mas não se está livre de equívocos e mesmo da constante chegada ou saída de pessoas.

impactando as áreas rurais do município. É comum ouvir de moradores da localidade a constatação de que “o interior está se esvaziando”, ou a sentença, “não sobra ninguém na roça”. Uma classificação desse processo é o que Debona (2003) chama de “desagregação social” nos ambientes comunitários.

Nossas comunidades apresentam indicadores preocupantes e um declínio na qualidade de vida. Percebemos o forte esgotamento do modelo agrícola familiar das pequenas propriedades rurais, característica presente, praticamente, em toda a Região Oeste Catarinense. A decadência das propriedades agrícolas e o esvaziamento do campo, somado aos fortes indícios do crescente empobrecimento dos pequenos proprietários geram como consequência a desagregação social (DEBONA, 2003, p. 52).

Um exemplo adicional dessa conjuntura de êxodo foi a nucleação das escolas estaduais de Ensino Fundamental. Em 1998, mais de 10 escolas isoladas do interior do município de Palma Sola foram congregadas em apenas duas. Em 2010, restou uma única escola a oferecer os anos iniciais do Ensino Fundamental no interior. A escola existente em Cerro Azul demonstra um declínio acentuado no número de alunos nos últimos anos. De um número superior a 400 em 2005, caiu para pouco mais de 100, em 2019. Cabe ressaltar que a escola atende quase 20 comunidades do interior e oferece Ensino Fundamental e Médio. No entanto, essas comunidades também vivem um processo de êxodo rural.

Em pesquisa de campo realizada por Kummer (2017) foi possível compreender melhor as especificidades da escola e de seu público. A escola oferece atendimento a partir dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e também no Ensino Médio (1ª à 3ª série), a um total de 128 alunos<sup>7</sup>, sendo que há apenas uma turma por ano/série. Como já destacado, a escola atende uma população que reside no meio rural. Dessa população, a maioria absoluta desenvolve e sobrevive das atividades agropecuárias. Na pesquisa, foram aplicados 84 questionários a um total de 106 famílias cadastradas na escola, obtendo-se uma abrangência de 80%.

Há duas constatações claras sobre as famílias. Primeiro, que elas têm como composição domiciliar (moradores atuais) uma média de 4,1 indivíduos, sendo maior que a média nacional que é de 3,3. Segundo, que a composição geral das famílias, que é de 6,1 membros, quando comparada com a atual, demonstra uma migração média de dois membros por família. São, portanto, famílias grandes e ramificadas. No

---

<sup>7</sup> Entre a coleta de dados e a tessitura dessa pesquisa ocorreu a diminuição de 8 alunos, isto é, em 2019 são 120 educandos.



entanto, em 54% delas há apenas um filho em idade escolar, o que indica um decréscimo de natalidade.

Percebe-se que a pluriatividade ou dupla-atividade não são tão significativas nessas localidades. Em 73% das famílias não há outra atividade além da agricultura. O tamanho médio das propriedades (unidades produtivas) é de 12 hectares. Em geral, são pequenas propriedades, já que dois terços (66%) possuem em torno de 12 hectares de terra. Há que se considerar nesse grupo as famílias que vivem nas vilas das comunidades rurais, habitando pequenos terrenos e dedicando-se a atividades não ligadas à agricultura. Essas representam cerca de 20% do grupo em análise.

Outro aspecto é a diversidade produtiva, embora possa se verificar uma prevalência para o milho (70%), leite (62%), feijão (51%) e fumo (43%), o milho e o feijão têm larga utilização na subsistência, enquanto leite e fumo são atividades diretamente ligadas ao mercado. As atividades desenvolvidas assinaladas como as mais rentáveis também são aquelas que exigem maior força de trabalho braçal. Há que se levar em conta o emprego da força de trabalho de crianças, adolescentes e jovens. São culturas com pouca sazonalidade e com ciclos longos ou ininterruptos (caso da pecuária leiteira).

Com relação à renda, há um grupo considerável que se encontra em níveis de pobreza. Cerca de 45% das famílias têm renda mensal igual ou inferior a R\$ 1.000,00. Adicionando-se a variável de renda até R\$ 2.000,00, são mais de 70% dos casos. Cerca de um terço (33%) das famílias recebe Bolsa Família.

Outra questão abordada foi o pertencimento étnico. Muitas famílias indicaram mais de uma etnia, o que significa uma diversidade étnica intrafamiliar. Quando os dados gerais são analisados, é possível verificar também uma diversidade étnica relativa entre as famílias atendidas pela escola: afro-brasileira (36%), alemã (40%), italiana (37%), indígena (3%), portuguesa 3% e polonesa (1%). Contudo, o fato de serem apenas 36% de afro-brasileiros pode indicar a existência de uma dupla condição de minoria. Seria uma minoria étnica em si e uma minoria quantitativa em geral. Essa composição pode reforçar uma abordagem preconceituosa pela escola e entre os estudantes. Ao se problematizar essa conjuntura com a composição étnica dos professores e funcionários fica ainda mais visível esse risco. A presença do discurso colonizador é evidente e complexifica os múltiplos sentidos manifestos em relação à ruralidade.

A formação educacional dos pais também foi investigada. O dado expressivo encontrado é de pais que não concluíram o Ensino Fundamental: 70% das mães e 73% dos pais. Isso incide no comportamento variável dos pais que: (i) não se envolvem na vida educacional dos filhos; (ii) se envolvem na vida educacional dos filhos por valorizar as oportunidades que não tiveram; (iii) reconhecem a importância dos estudos e a oportunidade representada, mas se envolvem pouco na vida educacional dos filhos.

Por fim, em relação ao acesso a bens e serviços, constatou-se que 73% das famílias possuem automóvel. Só 38% têm computador, no entanto, 40% indicam utilização de internet, o que sugere o uso de celulares. A assinatura de jornais e revistas é uma realidade para apenas 13% das famílias. Isso implica considerar que as famílias são preponderantemente influenciadas pelas informações de rádio e TV.

Esses dados sugerem que o público atendido é formado por uma população essencialmente vinculada às atividades rurais e com relativa carência econômica. Enxergam grandes possibilidades na educação, ainda que não as tenham claro. A partir dessa perspectiva, é possível compreender porque, no final de 2017, a equipe pedagógica da escola buscou uma solução para a diminuição de alunos.

A diminuição de alunos foi drástica, chegando a quase 75%. Em 2005, a escola chegou a contar com 465 alunos, funcionando em três turnos. Em 2019, são 120 estudantes matriculados. A melhor explicação é o êxodo rural das famílias, além do processo de municipalização das séries iniciais do Ensino Fundamental, que fez com que a escola deixasse de oferecer essa modalidade de ensino, transferindo cinco turmas para outra escola. Em 2005, eram 18 turmas e atualmente são apenas sete.

A questão é, portanto, de número de alunos, mas também de fortalecimento da escola como um todo. O quadro, por um lado é de desalento, por outro, a equipe se apegua às perspectivas de melhoria no meio rural. Nas últimas décadas, a condição de vida no meio rural brasileiro tem melhorado, embora não se reverta diretamente na permanência dos jovens no campo. Ter jovens no meio rural é importante para a escola e fundamental para a sociedade. O caso é pensar como a escola contribui para a permanência ou para a saída. Veja-se que uma boa escola rural não é aquela que promove maior saída ou maior permanência. O papel da escola está em fortalecer os projetos de vida dos jovens. Qualificar aqueles que querem buscar projetos de vida no meio urbano, bem como aqueles que almejam desenvolver seus projetos no meio

rural. Na atual conjuntura, a escola não vinha contribuindo de maneira significativa para aqueles que tencionam permanecer.

Especulava-se que a escola poderia ser fechada num futuro breve e os alunos realocados em outras escolas no meio urbano. Diante desse paradoxo, a proposta que a instituição encontrou junto à Secretaria Estadual de Educação foi de desenvolver uma experiência de educação voltada para o meio rural na modalidade de alternância. Os alunos selecionados para essa modalidade são do Ensino Médio. A decisão passou por consulta aos pais e aos alunos. Aprovada, foi colocada em prática a partir do ano letivo de 2018. Assim, uma turma iniciou esse processo de transição, e espera-se que as demais sejam organizadas sequencialmente.

Vinculada ao Ensino Médio, a proposta de educação voltada para a área rural se divide em disciplinas das Ciências Agrárias e suas Tecnologias: Administração e Economia Rural; Agricultura; Projeto de Vida; Criação e Produção Animal e Sistema de Produção. Compete ao estado de Santa Catarina custear as demandas advindas dessa modalidade de ensino, seja na questão estrutural, na contratação de professores específicos e nos cursos de formação continuada para todos os docentes envolvidos no projeto.

A implantação, todavia, passa por dificuldades. A primeira delas é a de adaptação estrutural, visto que a instituição não conta com espaço adequado para as atividades práticas. Existe um projeto de implantação desses ambientes, subsidiada pelo estado. Além disso, a proposta geral foi encaminhada pronta, abrindo poucos espaços de intervenção da comunidade escolar. É possível fazer adaptações, mas o modelo, a concepção e a metodologia são fechados. Os professores receberam a proposta com receio, visto que o currículo da formação básica foi reorganizado considerando também a formação técnica sem aumento de horas-aula. Essa desconfiança pode ser explicada pelo próprio desconhecimento da modalidade de ensino. Com o decorrer das atividades, parece que o desenvolvimento e o envolvimento têm sido satisfatórios e progressivos.

Segundo o diretor da instituição, Daniel Zanata, o principal objetivo da escola é promover nos alunos uma capacidade de compreensão do que é o mundo rural e de quais são as oportunidades e possibilidades para promoverem uma vida digna. Significa que aqueles que pretendam permanecer no campo sejam capazes de construir estratégias para melhorar sua vida. Não se trata apenas de formar novos agricultores, mas de não deixar de formá-los.

Esse objetivo, agora explícito, esteve por alguns períodos esquecido ou confuso nas percepções da escola. Refere-se não de segmentar um percurso educativo, mas de fornecer subsídios para a construção de identidades sociais e melhorias de vida que, no fundo, devem ser pensadas pelo acesso pleno à cidadania. Uma escola rural que se nega a esse papel acaba por não cumprir com sua função. Uma escola que proponha esse debate e assuma esse desafio aponta para um futuro melhor.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se estabelece como um estudo de caso sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação e a inclusão digital na Escola de Educação Básica Catharina Seger, localizada no distrito de Cerro Azul, município de Palma Sola/SC.

O estudo está organizado metodologicamente considerando uma revisão bibliográfica referente aos elementos históricos e a coleta de dados relativa à realidade sociocultural da comunidade escolar. Para tal foram utilizados questionários fechados. A primeira incursão de coleta ocorreu em 2017, com a aplicação de 84 questionários respondidos pelas famílias (conforme Anexo 7.1) <sup>8</sup>. Em 2018, foram aplicados 41 questionários com todos os alunos do Ensino Médio (Anexo 7.2). Além desse público, foram coletados dados com parte do corpo docente, no total de sete professores (Anexo 7.3). Esses dados foram analisados à luz dos elementos teóricos, indicando um marco discursivo e de crítica em relação à realidade em questão.

---

<sup>8</sup> A coleta ocorreu no âmbito da realização de estágio docente em Sociologia (KUMMER, 2017).

#### 4 RESULTADOS E PROBLEMATIZAÇÃO

A estratégia metodológica pensada para a investigação era a aplicação de questionários e coleta de depoimentos em um formato de entrevista estruturada. Todavia, dadas as condições operacionais da pesquisa, optou-se por se utilizar apenas os questionários como instrumento de campo e coleta de dados. O período em que se viabilizaram essas atividades na escola não foi o mais produtivo, visto que o mês de dezembro é marcado por processos de encerramento de ano letivo.

Os questionários respondidos pelas famílias foram coletados em 2017, conforme apresentados acima (Item 2.2). Já com os estudantes e docentes, a aplicação ocorreu no dia 06 de dezembro de 2018. Nessa etapa, foram utilizados dois instrumentos de coleta: (i) questionário discente sobre uso de tecnologias digitais (27 perguntas objetivas e descritivas); (ii) questionário docente sobre uso de tecnologias digitais (30 perguntas objetivas e descritivas). A dinâmica de coleta se deu com uma explicação formal da pesquisa, assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e posterior aplicação dos questionários.

Ao todo, foram coletados 48 questionários, sendo 41 de discentes e sete de docentes. Entre as turmas, a distribuição de coleta foi a seguinte: 1º ano: 16 questionários<sup>9</sup>; 2º ano: nove questionários e 3º ano: 16 questionários.

Quanto à divisão por sexo, foram 21 alunos do sexo feminino e 20 do sexo masculino, distribuídos entre 13 comunidades/localidades, conforme a tabela 1. Percebe-se que embora a escola esteja localizada no Distrito Cerro Azul, recebe alunos de vários povoados de seu entorno.

**Tabela 1 – Distribuição da origem dos discentes**

<b>Comunidade</b>	<b>Número de alunos</b>
Distrito Cerro Azul	7
Linha Brasil	4
Linha Esperança	6
Linha Formosa	3
Linha Nova União	2
Linha Progresso D'Oeste	5
Linha Santa Bárbara	1
Linha Santa Lúcia	2
Linha Santa Terezinha	3
Linha São Cristóvão	1
Linha São Luiz	4

<sup>9</sup> A turma do 1º ano faz parte do projeto de Pedagogia da Alternância.

Linha São Pedro	1
Linha Triches	2
<b>Total</b>	<b>41</b>

Fonte: o autor, 2018.

Entre os dados mais expressivos, salienta-se que, embora a escola disponha de acesso à internet e possua aparelhos de rede sem fio (*wi-fi*), os alunos não podem utilizar. Essa decisão se deve a dois fatores: o primeiro é a limitação e qualidade do sinal de internet que a escola dispõe. Existem duas redes na escola, uma é provida pela Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina, mas oferece apenas 256 kB, e outra é contratada diretamente pela Associação de Pais e Professores (APP) e garante três Mb de conexão. Segundo a direção, se for liberada para todos utilizarem não há suporte suficiente.

É notório que a Secretaria de Estado de Educação/SC, responsável pela manutenção da escola, faz um grande esforço para garantir o acesso à internet em escolas rurais, dadas as dificuldades inerentes a essas localidades. Todavia, as condições oferecidas são deploráveis e insuficientes. Além da limitada capacidade de conexão, vivenciam-se as dificuldades de manutenção do sistema. A promoção de acessibilidade compatível com a demanda das escolas rurais deve ser considerada como pedra de toque nas estratégias educacionais providas pelo Estado.

O segundo fator mencionado pela direção da escola quanto a não disponibilização da internet para os alunos é que o livre acesso à rede *wi-fi* tiraria a concentração dos alunos. Todavia, mesmo sem a rede sem fio é possível que os alunos façam conexão via rede de dados móveis, já que o sinal na localidade é razoavelmente bom. Há, portanto, uma perspectiva de restringir o uso da internet para garantir a aprendizagem e o controle pedagógico, mas não um esforço para promover formas mais produtivas de contato com essa tecnologia.

De 41 alunos, apenas 10 possuem internet em casa, ou seja, somente 24% têm acesso significativo à internet. Ainda assim, é importante frisar que a qualidade das conexões que existem no meio rural do município é precária. Os entraves são o custo elevado, a baixa capacidade de trânsito de informações, dificuldades de manutenção

e instabilidade no serviço<sup>10</sup>. Esses aspectos permitem inferir que a população rural não possui uma experiência efetiva de acesso à internet ou de contato efetivo com as TICs. Essa situação é debatida por Castells (2003) quando fala de uma “divisão digital” entre aqueles que desfrutam de uma utilização significativa e qualificada das tecnologias informacionais e aqueles que as experienciam restritamente ou são totalmente excluídos desse processo. Ele argumenta que:

A centralidade da internet em muitas áreas de atividades sociais, econômicas e políticas, equivale à marginalidade para aqueles que não têm acesso a ela, ou têm apenas acesso limitado, bem como para os que são incapazes de usá-la eficazmente. [...] A diferenciação entre os que têm e os que não têm internet acrescenta uma divisão essencial às fontes já existentes de desigualdades e exclusão social, numa interação complexa que parece aumentar a disparidade entre a promessa da Era da Informação e sua sombria realidade para muitos em todo o mundo. (CASTELLS, 2003, p. 203).

No meio rural brasileiro, a experiência de acesso às TICs, ou especificamente à internet é muito restrita. Segundo os dados apontados pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil – CETIC (BARBOSA, 2010), 36% dos domicílios brasileiros possuíam computador, mas no meio rural eram apenas 10% que contavam com o equipamento. Já em relação à internet, em números absolutos, eram 27% das famílias com acesso; no meio rural, apenas 6%. Esses dados são sintomáticos, pois ainda que no transcurso de uma década tenha ocorrido uma expansão significativa da rede, as regiões rurais continuam com uma cobertura insuficiente, cara e instável. Segundo Fornasier e Scarantti (2017), o contingente atual da população rural excluída da utilização das TICs é de pelo menos 85%, o que caracteriza um quadro de analfabetismo digital. Para eles:

O analfabetismo digital a que estão submetidas às famílias brasileiras, especificamente do meio rural, se configura como importante fator de exclusão social. A inclusão digital dos cidadãos menos favorecidos, permite inserções sociais, promovendo melhoria na qualidade de vida, sobretudo, na medida em que proporciona acesso a informações e conhecimentos necessários ao desenvolvimento e ampliação das oportunidades individuais e coletivas. (FELICIANO; SCARANTTI, 2010, p. 65).

Em localidades em que há cobertura de internet com funcionamento razoável, o problema é o custo (BARBOSA, 2010; FELICIANO; SCARANTTI, 2010). Ao tratar

---

<sup>10</sup> “Embora a baixa escolaridade, baixa renda, limitações físicas e etárias sejam fatores que dificultam o acesso à internet, a zona rural é prejudicada ainda por barreiras geográficas” (FORNASIER; SCARANTTI, 2017, p. 144).



dos custos relativos à expansão da conexão é premente lembrar que a comunicação é um direito dos cidadãos. Além disso, vincula-se à dinâmica de as telecomunicações serem serviços públicos, ainda que sob a concessão de exploração privada. Por fim, celebra-se a constatação de que o investimento em conectividade responde com geração de renda, disseminação de conhecimentos, segurança institucional e desenvolvimento humano. Tratar a questão como um problema de custos é reduzir a complexidade do problema e a viabilidade das soluções. Longe de propor a simplificação da questão, o argumento aqui se refere a pensar a democratização da comunicação como um investimento social de grande impacto e de resultados significativos, especialmente em áreas periféricas e regiões rurais do país.

Da mesma forma, para Fornasier e Scaranti (2017), a inclusão digital no campo deve ser pensada como a garantia dos direitos civis e dos direitos humanos dessa população. Os direitos humanos, nessa acepção, são definidos como direitos históricos, isto é, à medida que a sociedade se transforma e expande suas possibilidades, as benesses são condição geral e não restritivas. Se a sociedade urbana goza de acesso, a população rural também precisa dispor, pois a inclusão digital garante o acesso à informação e esta é um direito inalienável do cidadão. A informação potencializa a liberdade.

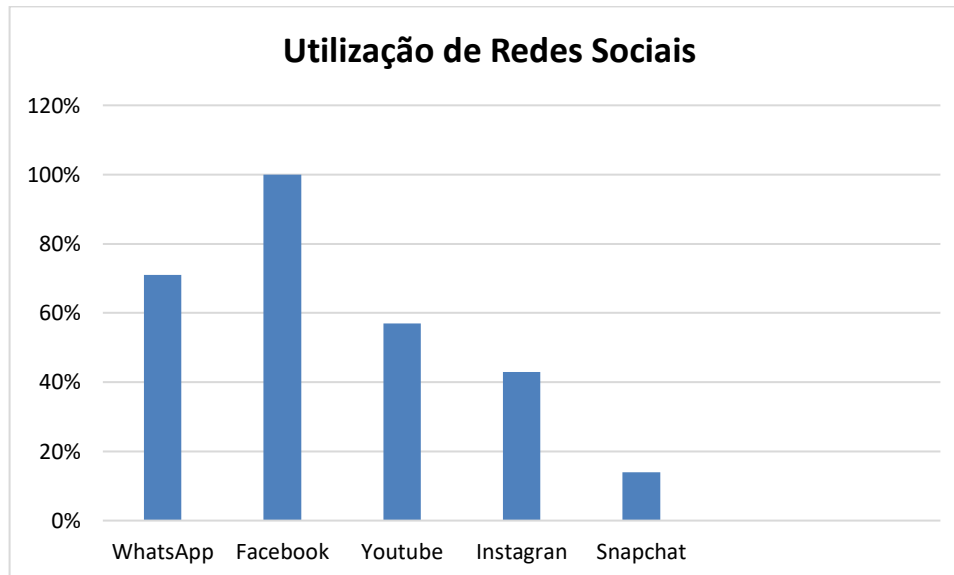
Na área de pesquisa, a maioria dos alunos acessa internet em casa e na escola apenas por rede móvel. Essa forma de utilização, contudo, é complexa. Convém esclarecer que o uso da internet via rede móvel do aparelho celular apresenta sérias restrições à navegação, implicando na dificuldade de transferência de arquivos, downloads e uploads, assistir a vídeos etc. Além disso, deve-se considerar o custo alto para utilização, geralmente condicionado à existência de crédito pré-pago ou um plano de utilização robusto.

Além da falta de conexão por redes “estáveis”, é significativa a carência de posse de computadores. Entre os alunos, apenas 19 (46%) afirmaram possuir computadores ou notebooks. A falta é, portanto, também de equipamentos e não apenas de conectividade. Já a proporção dos que possuem aparelhos celulares modernos (smartphone/iPhone), é bem maior, 32 (78%). Como o uso desses aparelhos é mais significativo que computadores, abre-se uma brecha para potencializar e incentivar o uso de tecnologias digitais via celulares. Contudo, é prudente considerar a falta de universalização do acesso tanto aos aparelhos, quanto à internet.

É impraticável pensar atividades de suporte educacional efetivo utilizando-se de redes móveis no meio rural. Mesmo vencendo os problemas de inconstância e inconsistência de sinal, a capacidade de manuseio das ferramentas apresenta grandes restrições. Esse tipo de conexão serve, em geral, para contatos rápidos e troca de informações simples. A perspectiva é inserir essa tecnologia no cotidiano escolar para expandir e democratizar acessos. Não se trata de uma utilização massiva, visto que seria fortemente segregacionista nessa condição apresentada. O acesso à internet precisa ser pensado em sua qualidade e não apenas numa aceção de conectividade restrita. Conexões, ainda que limitadas, são importantes, mas não podem ser consideradas suficientes e eficientes.

Embora alguns discentes não tenham, pessoalmente, nem computadores ou celulares, ainda assim, quase todos (93%), utilizam as redes sociais. Possivelmente, aqueles que não dispõem de celular utilizam um aparelho da família. Entre as redes sociais mais utilizadas estão:

**Figura 2 - Gráfico de utilização de redes sociais entre os discentes**



Fonte: o autor, 2018.

A utilização dessas redes impacta diretamente nas relações sociais que esses indivíduos estabelecem fora do ambiente rural. Não se trata apenas de pensar sua utilização com objetivos pedagógicos, mas de compreender que a vinculação dos sujeitos a situações e ambientes culturais externos contribui significativamente para o crescimento intelectual. É possível também, articular a utilização das redes sociais

com as atividades escolares, o que demanda um planejamento minucioso. Entre as redes utilizadas pelos discentes, a que permite maior conexão de conteúdos educativos é o Youtube, embora seja possível explorar a utilização didática com as demais.

A maioria dos discentes (85%) afirmou não utilizar os aparelhos celulares em sala de aula, e vê seu uso como um problema ou um prejuízo pedagógico. Todavia, 90% deles entendem que é possível integrar o uso do celular às estratégias da aula, e 100% acredita que isso possa contribuir para a aprendizagem.

O laboratório de informática da escola é utilizado pelos alunos, mas sofre-se com a insuficiência da rede e com os aparelhos que são limitados e ultrapassados. É um espaço bastante precário e não há sinalização do Estado em investir nesses ambientes pedagógicos. Ainda assim, 73% dos alunos faz uso da estrutura.

A maior parte dos alunos (92%) menciona que os recursos didáticos utilizados pelos professores se resumem ao livro didático e as aulas expositivas. Além disso, todos acham produtivo o uso de projetor multimídia nas aulas. Segundo os alunos, os professores fazem uso regular dessa tecnologia. A integração de Tecnologias Educacionais Digitais esbarra nas dificuldades estruturais, no incentivo aos docentes e também na sua qualificação para utilização de meios pedagógicos alternativos. Paulino-Santos (2015) apela para a urgência e necessidade de se fornecer as condições materiais para o desenvolvimento das TICs nas escolas. Após garantir as condições materiais, segue-se o labor de torná-las significativas ao fazer educacional.

A TIC, não vai substituir a escola e o professor nem outros recursos didáticos, mas é uma ferramenta nas mãos dos professores e alunos com critérios de oportunidade e eficácia. Elas são aceitas na escola pelo poder de motivação pela sua versatilidade e suas possibilidades nos processos do ensino aprendizagem. As plataformas e-learning e a Web 2.0 são, atualmente, uma das ferramentas mais importantes desta evolução tecnológica, pois permitem práticas de ensino mais construtivas e interativas, que possibilitam o ensino a distância. Este tipo de práticas vem substituir os métodos de ensino tradicionais, incentivando o trabalho colaborativo e construtivo, um espaço por excelência que permite a aplicação dessas novas abordagens educativas. O aluno melhora a sua aprendizagem, pois explora livremente, faz perguntas quando necessita e repete quando não domina para passar à seguinte (PAULINO-SANTOS, 2015, p. 1).

Nesse sentido, verificou-se que metade dos alunos da escola afirmou conhecer ou utilizar ferramentas educacionais digitais. Dentre elas, o pacote de serviços do Google e os equipamentos em si, isto é, celulares e computadores. Apenas 41% dos alunos diz fazer uso de aplicativos para estudo, embora compreendam como

“aplicativos” todo e qualquer site ou ferramenta de conexão. Há uma confusão entre as definições de software e hardware. Já o uso de jogos que auxiliem o aprendizado é ainda mais baixo, restrito a 21% do público estudado.

Percebe-se que a utilização das TICs no contexto das atividades escolares ainda é bastante restrita se pensada a utilização de maneira geral. Na maior parte das interações com a internet, por exemplo, esses sujeitos fazem contatos que envolvem outras demandas cotidianas, sobretudo o lazer. Quando essas tecnologias são interligadas às atividades educacionais, é preciso também considerar essa perspectiva de demanda e de ligação com situações claras do cotidiano. Não basta acessar conteúdo, mesmo que seja educativo. É preciso ter um objetivo, uma manifestação clara que dê sentido prático ao educando. É por isso que as tecnologias inseridas no contexto da educação são uma ferramenta facilitadora e indutora, mas não substituem a perspicácia do docente em planejar as atividades e nem a criatividade do educando ao construir o conhecimento.

A introdução das tecnologias na Educação não pode ser considerada apenas como uma mudança tecnológica. Não se trata simplesmente de substituir o quadro preto ou o livro pelo ecrã do computador. A introdução das tecnologias na Educação pode estar associada à mudança do modo como se aprende, à mudança das formas de interação entre quem aprende e quem ensina, à mudança do modo como se reflete sobre a natureza do conhecimento (DIAS, 2015, p. 296).

Uma parte significativa dos estudantes (60%) está satisfeita com as condições de aprendizado oferecidas pela escola. Já os 40% não satisfeitos falam justamente das dificuldades de acesso a novas tecnologias e internet. A escola, segundo apontam, atende as suas expectativas, mas não promove as chamadas interações diferenciais, isto é, o contato com tecnologias e experiências que possam ampliar os horizontes da população rural. Esse é um dever da escola, muitas vezes o único espaço capaz de propiciar essas conexões. A melhoria no atendimento da comunidade escolar, portanto, deve ser buscada no tocante a suas demandas. Nesse caso, há um pleito claro e expressivo de ampliação tecnológica no cotidiano das aulas. A escola precisa assumir esse compromisso.

Entre os docentes, percebeu-se que há maior contato com as ferramentas digitais, embora isso não se reflita efetivamente na inserção em seu cotidiano didático. A utilização se dá mais no nível pessoal do que nas atividades profissionais, como alerta Dias (2015). Todos possuem acesso à internet e computador, mesmo os que

residem no meio rural (dois casos). Eles relatam também conhecer ferramentas pedagógicas digitais e instrumentos on-line, no entanto não há uma relação direta de aplicabilidade nas aulas. Da mesma forma, a maioria deles já teve contato com processos formativos EaD, mas a dinâmica das aulas se resume à utilização do livro didático e do projetor multimídia. O uso do laboratório de informática se dá, de maneira geral, para pesquisa, sem englobar atividades de maior impacto ou intensidade na rede, como o contato com ferramentas construtivas. Nesse caso, a barra de pesquisa do Google segue como única ferramenta pedagógica vinculada à rede mundial de computadores.

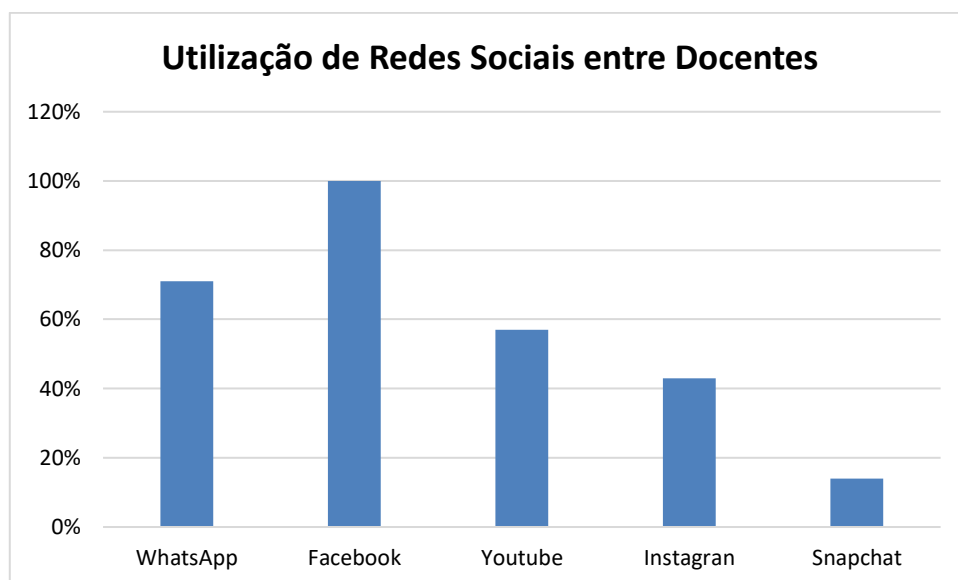
O contato com as TICs não significa capacidade de utilização, ou seja, em geral é perceptível a carência formativa dos docentes para o trabalho com as ferramentas digitais (DIAS, 2015). A preparação dos professores para a inserção tecnológica nos ambientes educacionais é um desafio que precisa ser enfrentado. Desenvolver as habilidades para articular a inclusão digital, principalmente em escolas rurais ou periféricas deve ser uma estratégia e uma política pública posta em curso de maneira urgente. Como assevera Dias (2015), não basta que se institua uma infraestrutura tecnológica se os recursos humanos não estiverem capacitados para utilizá-las. Trata-se, portanto, de uma questão metodológica. Nesse sentido, considerando as dificuldades de capacitação inerentes à condição dos professores de escolas rurais, percursos formativos em EaD são essenciais.

[...] a integração da tecnologia na educação só será uma realidade se os professores forem reais atores da mudança e estiverem formados técnica e pedagogicamente. Aliás, os professores são um dos principais fatores de sucesso dos projetos de integração da tecnologia (DIAS, 2015, p. 307).

A caracterização do grupo de professores da escola é de profissionais que atuam há 12 (doze) anos em média. A maior parte do grupo trabalha apenas na referida escola, embora se saiba que a maior parte do corpo docente da escola tenha aulas em outros estabelecimentos<sup>11</sup>. As áreas representadas na coleta de dados foram: Pedagogia, Educação Física, Geografia, Matemática e Física. Todos relataram utilizar redes sociais, conforme gráfico 2.

---

<sup>11</sup> Considere-se que o grupo total de docentes da E. E. B. Catharina Seger é de 16 indivíduos.

**Figura 3 - Gráfico de utilização de redes sociais entre os docentes**

Fonte: o autor, 2018.

A inserção dos docentes nas redes também não se traduz em utilização de elementos digitais em suas aulas. Como já referido, a aplicação das TICs no cotidiano escolar é irrisória. Os professores destacam sua importância, mas não as utilizam de maneira prática. Relatam que as tecnologias propiciam maior interesse e atenção dos alunos, mas as dificuldades operacionais e mesmo o conhecimento para utilização dessas ferramentas são fatores limitantes. Paradoxalmente, todos referiram que a escola oferece as condições necessárias e suficientes para o desenvolvimento do trabalho – talvez, a resposta se vincule a não causar constrangimentos. Contudo, as carências estruturais da escola quanto às TICs são evidentes; da mesma forma, a qualificação do corpo docente para sua utilização.

Como aponta Dias (2015), a utilização das TICs não pode ser pensada apenas visando “facilitar” o processo pedagógico, que na maioria dos casos beneficia o professor, mas não o aluno. Ela precisa ser ponderada no tocante a complexificar, enriquecer e potencializar as aulas. Significa centrar o uso de tecnologias que melhorem a capacidade cognitiva dos alunos desenvolvendo sua criatividade, instrumentalizando-os para o enfrentamento de situações-problema cotidianas. As TICs são ferramentas de empoderamento cognitivo e representam não apenas facilidades, mas, prioritariamente, desafios. Sua utilização eleva as experiências

educacionais a patamares mais efetivos e contribui decisivamente para a melhoria social.

As carências de contato e aproveitamento das TICs entre os educandos e docentes se tornam mais problemáticas por se tratar de uma escola rural, onde a disponibilidade de acesso à internet e às tecnologias em si é rarefeita. A oportunidade que se perde diz respeito, justamente, à promoção da unidade de ensino em relação aos seus desafios históricos de contribuir para o desenvolvimento e fortalecimento da agricultura familiar.

O projeto de Pedagogia da Alternância que está em curso na instituição poderia ser fortalecido com o acompanhamento de ferramentas digitais e experiências EaD. A dificuldade de acesso à internet é um dos fatores mais complexos, visto que a expansão da rede poderia fomentar a aquisição de computadores entre as famílias. Isso, é claro, deveria ser subsidiado por políticas públicas, programas de crédito, entre outras estratégias. Na falta dessas políticas, a escola deveria assumir o papel de polo irradiador de tecnologias. Manter espaços abertos à população local, organizar momentos de formação e sociabilização dos saberes do ciberespaço, potencializar o desenvolvimento de soluções locais. Reforça-se que, nos ambientes rurais, as escolas são, na maioria dos casos, os únicos instrumentos públicos à disposição da população.

Considere-se que a integração da internet para a população do campo potencializa as atividades produtivas, distributivas e o empreendedorismo. Segundo Bernardes et al. (2015), a comunicação no meio rural reforça a capacidade do homem do campo de estabelecer relações de confiança e reciprocidade. O acesso à informação permite o empoderamento, promove condições decisórias mais fortalecidas e esclarecidas, fomenta maior interligação com o mundo e demandas urbanas. É premente pensar, portanto, a expansão das TICs para a agricultura familiar, uma vez que a população ligada ao agronegócio tende a ser mais bem atendida em relação às tecnologias digitais. Já os pequenos produtores e camponeses necessitam de políticas públicas específicas. O resultado social é muito significativo, assim como o incremento econômico desempenhado pelas tecnologias informacionais digitais nessas áreas.

[...] é necessário que políticas públicas relacionadas a este contexto também considerem outros componentes, que são voltados a garantir a apropriação de dispositivos de acesso à rede pelas comunidades rurais, produtores de menor escala e, assim, fomentar o desenvolvimento de competências digitais de estudantes e de

trabalhadores rurais de pequenas propriedades, reduzindo assim, a assimetria informacional quando comparado aos grandes latifundiários, com acesso a mão de obra especializada. (RODRIGUES; MOREIRA, 2018, p. 23).

A expansão e o acesso das tecnologias digitais no campo impactam também diretamente, na permanência de jovens no meio rural. Segundo Kummer (2016), há uma relação direta entre a disponibilidade de internet e utilização de equipamentos de interatividade digital e a perspectiva de manutenção no campo. Não é esse acesso que define a permanência, entretanto, sua influência é muito significativa. A internet representa uma conexão prática com a realidade externa e desenvolve um sentimento de maior pertencimento ao mundo. O investimento na cobertura dessa tecnologia em áreas rurais é uma política pública de alto impacto entre os jovens.

[...] destaca-se a importância da inserção de TIC no ensino da Juventude Rural como um dos componentes motivacionais para redução da migração da zona rural para urbana. O saber para operar estes dispositivos tecnológicos pode reduzir possíveis assimetrias informacionais e equilibrar competências digitais entre os cidadãos rurais e urbanos, ultrapassando os limites de aproveitamento de conjuntos de dados e de informações que circulam pela rede e, que conseqüentemente, limitam o raio de ação do cidadão no campo informacional, principalmente em ações de informar e ser informado. (RODRIGUES; MOREIRA, 2018, p. 24).

Considerando essa conjuntura relativa à agricultura familiar, o papel da escola rural se torna central no sentido de promover a inclusão digital. Mesmo que a escola não possa prover os ambientes domésticos com internet, ela é responsável por inserir os alunos no mundo digital, desenvolvendo as capacidades de utilização, de criação de conteúdo, de utilização responsável. É na escola que esses indivíduos terão condições de aprender a manusear os elementos das TICs. Para além do espaço escolar, as políticas públicas devem atender à inclusão das ferramentas e meios de uso, isto é, o acesso facilitado aos equipamentos (computadores, tablets etc.) e à internet.

O desenvolvimento das TICs no ambiente escolar rural deve ser pensado como um processo de expansão das possibilidades cognitivas dos educandos, de maneira geral e universalizada. É preciso considerar que esse conhecimento potencializa, primeiro, as condições de cidadania, de interlocução entre o mundo rural e urbano, contribuindo assim para atenuar essa dicotomia de definição.

Compreendido o papel universalizante e conectivo das TICs, pode-se pensar sua utilização sobre as demandas específicas da ruralidade. Não se trata de



estabelecer funções mais e menos impactantes, mas de refletir sobre a construção de um novo estereótipo, o de que a emprego das TICs só se justifica no meio rural se estiver voltado às questões diretamente produtivas da agropecuária.

Vincular essas tecnologias é muito importante, mas não um requisito em si. Da mesma forma, é salutar que as escolas rurais incluam em seu currículo, componentes do cotidiano agropecuário, mas não é interessante que se organizem apenas em torno disso. A pluralidade das abordagens é mais produtiva num processo de formação diverso e múltiplo. Assim, sugere-se que as TICs sejam pensadas como ferramentas cognitivas em sentido amplo. Uma vez familiarizadas, podem e devem servir, também, para as demandas específicas do grupo. Esse é um processo de empoderamento, e impacta, não só nas dinâmicas familiares, como também na vida dos alunos, de suas famílias, comunidades e sociedade em geral.

Nesse sentido, os filhos (estudantes) podem ser os multiplicadores da educação digital entre os demais membros do grupo familiar. Embora seja um papel da escola estender essa formação para as famílias dos estudantes rurais, é imprescindível considerar o caráter disseminador que as gerações mais jovens têm em relação à tecnologia. Entretanto, para isso a escola precisa de equipamentos mínimos, acesso à internet e profissionais capacitados. Essa prerrogativa depende da ação incisiva do Estado. Já o desenvolvimento das atividades de expansão pedagógica desses saberes é um papel coparticipado da comunidade escolar organizada.

A inclusão digital é entendida como uma atividade inserida em contextos sociais que estimula e permite não somente o processo inclusivo, mas de formação individual e coletiva de cidadãos, tendo como objetivo a democratização da informação como meio de produção e compartilhamento do conhecimento. Dessa forma, um dos grandes desafios que caracteriza a inclusão digital, reside na orientação às pessoas sobre como obter informação e gerar conhecimento (FELICIANO et al., 2010, p. 67).

Todavia, a estratégia de fomento das escolas como telecentros irradiadores das TICs só será efetiva se a estrutura for qualificada. A experiência do Projeto Beija-Flor, por exemplo, demonstrou que o imaginário relativo à ruralidade era ainda o da pobreza. Pelas carências supostas no meio rural, foram encaminhados equipamentos velhos e pauperizados. Ainda que a intenção tenha sido boa, buscando dar sobrevida aos equipamentos e viabilizar a aproximação da tecnologia com a população, o resultado foi bastante limitado. No momento de sua concepção, a perspectiva de

oferecer acesso à internet – ainda que precário – era importante por mostrar a potencialidade de conectividade. No entanto, a rápida expansão das TICs e das redes sociais demonstrou que os equipamentos e a logística utilizada pelo programa estavam muito distantes da realidade prática. A dinâmica material do programa reforçou a imagem do rural como espaço carente e que aceitaria a limitação intrínseca da estratégia.

Para ser efetivo, o contato com a tecnologia precisa ser significativo. Para ser significativo deve prever uma experiência efetiva, com instrumentos que expressem funcionamento ilimitado. Fazem-se necessários computadores novos, ou em boas condições, com capacidade clara de utilização. Para além dessa condição material, a utilização precisa ter um fim, um objetivo, preferencialmente desafiador e relacionado à realidade imediata dos sujeitos implicados.

Sendo a escola em questão uma instituição educacional responsável pela educação básica, supõe-se que possa oferecer os requisitos mínimos para a formação de cidadãos aptos ao exercício ativo da cidadania. O contato, ainda que mínimo, com as expressões tecnológicas mais usuais do cotidiano é um compromisso ético, não se tratando de um componente extra de suas atividades. Para que isso ocorra de forma clara nas atividades da escola, faz-se necessário incluir no currículo escolar o conhecimento e uso das TICs. Essa implementação curricular pode ocorrer em formato de disciplinas, de oficinas, de atividades de contraturno, de ações transversais e interdisciplinares. De maneira geral, esse processo é mais produtivo no momento em que todas as disciplinas e todas as atividades/ações da escola envolvam o desenvolvimento e a promoção dessas tecnologias. É importante, ainda, que a escola aponte essa perspectiva em seu Projeto Político Pedagógico, marcando oficialmente sua posição frente a esses objetivos e reforçando a superação das dificuldades estruturais.

Ao reduzir os investimentos de infraestrutura, aproveitando o prédio da escola, é possível estabelecer horários para trabalhos de inclusão digital dos moradores do campo, e nos turnos inversos aproveitar os aparatos tecnológicos com os alunos para fortalecer a educação básica de ensino (FORNASIER; SCARANTTI, 2017, p. 149).

Dadas as dificuldades operacionais e logísticas, a inclusão digital precisa ser potencializada a partir das escolas rurais. Todavia, no estado de Santa Catarina, os profissionais que atendiam às salas informatizadas e poderiam ocupar o espaço de formadores digitais foram demitidos no final do ano de 2016. Eram professores com

contratos temporários; além disso, uma parcela deles não possuía formação específica na área. Ainda assim, com péssimas condições de trabalho, desenvolviam uma expansão do elo digital nas escolas. Sua atuação era imprescindível, sobretudo nas escolas rurais.

A realidade rural provê elementos mais do que suficientes para integrar demanda e oferta de tecnologia. É preciso buscar alternativas para o desenvolvimento dessas atividades. A vivência rural torna-se mais significativa quando seus membros rompem a dicotomia com a urbanidade – acesso e contato são fundamentais para isso.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as dinâmicas sociais atuais, a diversidade de organização espacial do Brasil, as diferenças entre o meio rural e o meio urbano, é possível apontar para a necessidade de uma abordagem específica de promoção das TICs em escolas rurais. A inclusão digital traduz não apenas um desejo, mas também um imperativo para as populações que, historicamente, viveram sob o estereótipo do atraso e da pobreza, e que ainda convivem hoje com a morosidade pública e o distanciamento conectivo. Tratar dessa especificidade requer reconhecer essa diferença e injustiça, interpondo ações que busquem sua superação.

As escolas inseridas em espaços rurais são o ponto-chave do desenvolvimento e da inclusão digital no campo. Seja como polos irradiadores de tecnologia, ou como local da produção do conhecimento tecnológico, de familiarização e de divulgação. Construir ambientes apropriados nessas instituições é crucial para o fomento dessas tecnologias. Além do ambiente, é premente que existam equipamentos adequados e conexão de internet suficiente. Embora as características geográficas dificultem a disposição dessa estrutura, é inadmissível que as escolas públicas ainda convivam com acesso extremamente restrito ou intermitente à internet.

Conhecer essas especificidades de carência serve para pensar a inclusão dos educandos com base nessas dificuldades e, principalmente, para buscar soluções. Em primeiro lugar, faz-se necessário cobrar das instâncias estatais. Contudo, como as ações públicas costumam ser demoradas e pouco eficientes, o desenvolvimento de parcerias, muitas vezes, com setores privados, pode ter resultados interessantes.

Pode-se perceber que na EEB Catharina Seger os educandos possuem pouco contato com as tecnologias digitais. Poucos têm computadores ou acesso à internet. A maioria possui smartphones ou iPhones, o que deve ser explorado como meio de conexão e desenvolvimento de atividades. Todavia, o desafio é que tenham contato efetivo com a internet em suas casas e mesmo na escola, já que nesse espaço a utilização da rede sem fio é restringida pela insuficiência de banda. Entre os professores, as dificuldades são de conhecimento e familiaridade com as tecnologias e mecanismos metodológicos para vincularem as tecnologias ao seu fazer pedagógico. A escola sofre ainda com a dificuldade de estrutura, como a falta de uma sala de informática bem equipada para atender não apenas a demanda dos discentes, mas também da comunidade. Para que possa se transformar num polo irradiador da

tecnologia digital ou um telecentro, será necessário ajustar a condição dos equipamentos.

A Pedagogia da Alternância desenvolvida na escola pode ser forte e positivamente impactada pela incorporação de tecnologias digitais, especialmente em relação a ambientes virtuais de aprendizagem. Como a dinâmica dessa modalidade de ensino prevê momentos em que os alunos ficam fora do ambiente escolar, é importante pensar em um acompanhamento remoto. A escola dispõe de poucos recursos para acompanhamento in loco das atividades dos alunos (veículos, combustível etc.). Organizar essas dinâmicas por meio da internet é um caminho menos oneroso e mais célere.

Um programa estadual ou mesmo federal de fomento tecnológico em escolas rurais, somado a linhas de crédito específicas para aquisição de equipamentos para as famílias rurais e ao subsídio de oferta de internet no campo são ações imprescindíveis para a expansão do conhecimento tecnológico e digital nesses territórios. O resultado direto dessas políticas demonstra-se na melhoria da qualidade de vida dessa população, no aumento da produtividade, nos avanços educacionais e na diminuição das situações de desigualdade social. Acesso, em geral, é importante - acesso à informação e ao conhecimento é um direito humano fundamental.

Além das atribuições supridas pela esfera estatal, é preciso reorganizar e articular ações comunitárias em torno das demandas locais. Retomando aspectos históricos do fazer comunitário e de reciprocidade, a escola precisa fomentar atividades de inclusão digital somando esforços com seu entorno social para enfrentar as carências tecnológicas. Dessa forma, a escola entrará em contato mais direto com suas responsabilidades ao estar inserida num contexto rural, de dificuldades estruturais e de especificidades culturais. A tecnologia é tão inescapável quanto a necessidade da superação dos desafios que se avolumam diante de um povo. Enfrentar as dificuldades coletivamente é o primeiro passo para garantir sucesso e melhoria social; melhoria que se quer para todos, irrestritamente.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. F. (org.). **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil: TIC Domicílios e TIC Empresas 2009**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil – CETIC, 2010.

BERNARDES, J. C. et al. Comunicação rural: legitimando a inclusão digital no campo. **RECoDAF – Revista Eletrônica Competências Digitais para Agricultura Familiar**, Tupã, v. 1, n. 2, p. 1-12, jul./dez. 2015.

BOLZAN, O. R. **Cultura e Escola: processos de inclusão/exclusão de caboclos**. Chapecó: Argos, 2011.

DIAS, L. M. C. Tecnologia e Educação: quais os desafios? **Educação**. Revista do Centro de Educação, v. 40, n.2, p. 295- 309, mai-ago., 2015.

CASTELLS, M. **A Galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CRAGNOLINO, E. La noción de espacio social rural en el análisis de procesos de acceso a la educación de jóvenes y adultos y apropiación de la cultura escrita. In: LORENZATTI, M. C. (comp.). **Procesos de alfabetización y acceso a la educación básica de jóvenes y adultos**. Córdoba: Vaca Narvaja Ed, 2011. p. 191-209.

DEBONA, N. I. **Memórias da Colonização de Palma Sola**. São Miguel do Oeste/SC: McLee, 2003.

EIDT, P. **Porto Novo: da escola paroquial ao projeto de nucleação – uma identidade em crise**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.

FELICIANO, A. M. et al. Inclusão digital rural: capilaridade para ações de governo eletrônico. **Revista Democracia Digital e Governo Eletrônico**, Florianópolis, v. 2, n. 3, 2010. p. 64-76.

FORNASIER, M. O. SCARANTTI, D. R. Internet no campo: direitos humanos e políticas públicas de inclusão digital. **Revista Extraprensa**, v. 10, n. 2, p. 133-152, 2017.

KUMMER, R. Juventude Rural: a permanência como problema de pesquisa. In: BONAMIGO, C. A. (org.). **História e Região: os 100 anos do Sudoeste do Paraná e do Oeste de Santa Catarina**. Francisco Beltrão: Editora Jornal de Beltrão S/A, 2016, p. 236-250.

\_\_\_\_\_. **Relatório de estágio de docência em Sociologia no Ensino Médio**. Universidade Luterana do Brasil – ULBRA: Canoas, 2017.

OCDE. **Los desafíos de las tecnologías de la información en la educación**. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España, 2001.

PAULINO-SANTOS, T. J. C. A potencialidade das tecnologias, no ensino básico. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. extr., n. 13, p. 1-6, 2015.

PETRONE, M. T. **O imigrante e a pequena propriedade**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

PIES, J. (org.). **Minha escola meu lugar**. Escola de Educação Básica Catharina Seger, 2006.

POLI, O. L. **Aprendendo a andar com as próprias pernas: o processo de mobilização nos movimentos sociais do oeste catarinense**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

REALI, N. G. **Ouvidos dominantes vozes silenciadas: a presença/ausência dos migrantes rurais no currículo escolar urbano**. Chapecó: Argos, 2001.

ZUFFO, D. R. A. **A importância da casa familiar rural no desenvolvimento da regional de Palmitos/SC**. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Regional Sustentável) – Faculdade de Itapiranga. Itapiranga, p. 1-23, 2017.

## ANEXO 1 - Questionário da Realidade Social

### QUESTIONÁRIO – E. E. B. CATHARINA SEGER

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

1) Em que localidade que reside a família:

\_\_\_\_\_.

2) Há quanto tempo a família reside na localidade atual? \_\_\_\_\_.

3) Quantas pessoas residem com a família atualmente? \_\_\_\_\_.

4) Quantas pessoas fazem parte da família no total? \_\_\_\_\_.

5) Quantos membros do grupo familiar atual estão em idade escolar (6 a 18 anos)? \_\_\_\_\_.

6) Algum membro da família já deixou o meio rural?

( ) Sim. ( ) Não. Se **SIM**, quantos? \_\_\_\_\_.

7) Dos que compõe o grupo residencial atual, quantos da família trabalham na atividade rural? \_\_\_\_\_.

8) Existem jovens (de 15 a 29 anos) morando com a família atualmente?

( ) Sim. ( ) Não. Se **SIM**, quantos? \_\_\_\_\_.

9) Existem aposentados/pensionistas no grupo residencial atual?

( ) Sim. ( ) Não. Se **SIM**, quantos? \_\_\_\_\_.

10) Dos que compõe o grupo residencial atual, algum trabalha em outra atividade fora da agricultura?

( ) Sim. ( ) Não. Se **SIM**, quantos? \_\_\_\_\_.

11) Qual o tamanho da propriedade? \_\_\_\_\_.

12) Quais atividades ou cultivos são desenvolvidas na propriedade?

( ) pecuária leiteira;

( ) pecuária de corte;

( ) milho;

( ) fumo;

( ) hortaliças;

( ) reflorestamento;

( ) frutas;

( ) feijão;

( ) arroz;

( ) soja;

( ) outras. \_\_\_\_\_.

13) Com qual das atividades desenvolvidas se obtém a maior renda?

\_\_\_\_\_.

14) Qual a renda média **MENSAL** da família?

( ) até R\$ 500,00

( ) de R\$ 501,00 a R\$ 1.000,0

( ) de R\$ 1.001,00 a R\$ 2.000,00

( ) de R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00

( ) de R\$ 3.001,00 a R\$ 4.000,00



- de R\$ 4.001,00 a R\$ 5.000,00
- Mais de R\$ 5.000,00
- Mais de R\$ 10.000,00
- Mais de R\$ 15.000,00
- Mais de R\$ 20.000,00

**15) Como a família se denomina etnicamente?**

- Italiana
- Alemã
- Afrobrasileira
- Indígena
- Outra: \_\_\_\_\_.

**16) A família recebe Bolsa Família?**

- Sim.  Não.

**17) Qual é a escolaridade dos pais ou responsáveis?**

**Mãe:**

- Nunca frequentou a escola
- Ensino Fundamental Incompleto
- Ensino Fundamental Completo
- Ensino Médio Incompleto
- Ensino Fundamental Incompleto
- Ensino Superior Incompleto
- Ensino Superior Completo
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

**Pai:**

- Nunca frequentou a escola
- Ensino Fundamental Incompleto
- Ensino Fundamental Completo
- Ensino Médio Incompleto
- Ensino Fundamental Incompleto
- Ensino Superior Incompleto
- Ensino Superior Completo
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

**18) A família possui automóvel?**

- Sim.  Não.

**19) A família possui computador?**

- Sim.  Não.

**20) A família possui acesso à internet?**

- Sim.  Não.

**21) A família possui assinatura de jornal ou revista?**

- Sim.  Não.

**ANEXO 2 - Questionário Discente****INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA – IFSC**  
**QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – TCC**

Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_. Idade: \_\_\_\_\_ anos. Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

1. Comunidade em que reside: \_\_\_\_\_

2. Possui computador/notebook?

a) ( ) sim. b) ( ) não.

3. Possui Smartphone/iPhone?

a) ( ) sim. b) ( ) não.

4. Possui internet em casa?

a) ( ) sim. b) ( ) não.

5. Utiliza redes sociais?

a) ( ) sim. b) ( ) não.

Quais?

( ) Facebook

( ) WhatsApp

( ) Instagram

( ) Youtube

( ) Twitter

( ) Skype

( ) Snapchat

( ) Outras: \_\_\_\_\_

6. Costuma utilizar o celular em sala de aula?

a) ( ) sim. b) ( ) não.

7. Você vê o uso de celulares durante as aulas como um problema?

a) ( ) sim. b) ( ) não.

8. Na sua opinião, é possível integrar o uso de celulares com a estratégia da aula?

a) ( ) sim. b) ( ) não.

9. Na sua opinião o uso de celular em sala de aula pode contribuir para a aprendizagem?

a) ( ) sim. b) ( ) não.

10. O que você entende por Educação à Distância (EAD)?

---

---

---

---

---

11. A escola disponibiliza acesso à internet?

a) ( ) sim. b) ( ) não.

12. Quais recursos didáticos os professores costumam utilizar no dia-a-dia das aulas?

---

---

---

---

13. Conhece alguma ferramenta educacional digital?

a) ( ) sim.                      b) ( ) não.

Se sim, qual(is)is? \_\_\_\_\_

14. Utiliza ferramentas educacionais digitais em seus estudos?

a) ( ) sim.                      b) ( ) não.

Se sim, qual(is)is? \_\_\_\_\_

15. Você acha produtivo o uso de Projetor Multimídia (Data Show) nas aulas?

a) ( ) sim.                      b) ( ) não.

16. Os professores costumam utilizar Projetor Multimídia (Data Show) nas aulas?

a) ( ) sim.                      b) ( ) não.

17. A escola dispõe de Laboratório de Informática?

a) ( ) sim.                      b) ( ) não.

18. Você costuma utilizar o Laboratório de Informática?

a) ( ) sim.                      b) ( ) não.

19. Você utiliza algum aplicativo para auxiliar as atividades de estudo?

a) ( ) sim.                      b) ( ) não.

Se sim, qual(is): \_\_\_\_\_

20. Costuma utilizar jogos que auxiliem o aprendizado?

a) ( ) sim.                      b) ( ) não.

21. Atualmente a escola oferece as condições necessárias e suficientes para o desenvolvimento de seus estudos?

a) ( ) sim.                      b) ( ) não.

22. Como analisa a importância do uso de tecnologias educacionais digitais no cotidiano das aulas?

---

---

---

---

23. Na sua opinião, as escolas rurais interferem na decisão dos jovens em deixar ou permanecer no campo?

a) ( ) sim.                      b) ( ) não.

Justifique: \_\_\_\_\_

---

---

24. Na sua opinião, todas as escolas rurais deveriam oferecer formação na área da Agropecuária?

a) ( ) sim.                      b) ( ) não.

25. Qual sua opinião sobre a Pedagogia da Alternância?

---

---

---

---

26. O que a escola poderia fazer para incentivar a permanência dos jovens no campo?

---

---

---

---

---

27. Como seria a escola ideal para você?

---

---

---

---

---

**ANEXO 3 - Questionário Docente****INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA – IFSC**  
**QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – TCC**

Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_. Idade: \_\_\_\_\_ anos. Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

1. Município em que reside: \_\_\_\_\_

2. Local de residência:

a) ( ) Meio Rural      b) ( ) Meio Urbano

3. Área de formação: \_\_\_\_\_

4. Teve contato com formação EAD?

a) ( ) sim.      b) ( ) não.

5. Como você percebe os processos de formação em EAD?

---

---

---

---

---

6. Nessa escola você trabalha em qual(is) disciplina(s):

---

7. Qual sua carga horária nessa escola? \_\_\_\_\_

8. Trabalha em mais de uma escola?

a) ( ) sim.      b) ( ) não.

Se sim, em qual(is)? \_\_\_\_\_

9. Atua na educação há quanto tempo: \_\_\_\_\_

10. Quais recursos didáticos costuma utilizar no dia-a-dia das aulas?

---

---

---

---

---

11. Possui computador/notebook?

a) ( ) sim.      b) ( ) não.

12. Possui Smartphone/iPhone?

a) ( ) sim.      b) ( ) não.

13. Possui internet em casa?

a) ( ) sim.      b) ( ) não.

14. Utiliza redes sociais?

a) ( ) sim.                      b) ( ) não.

Quais?

( ) Facebook

( ) WhatsApp

( ) Instagram

( ) Youtube

( ) Twitter

( ) Skype

( ) Snapchat

( ) Outras: \_\_\_\_\_

15. Conhece alguma ferramenta educacional digital?

a) ( ) sim.                      b) ( ) não.

Se sim, qual(is)is? \_\_\_\_\_

16. Utiliza ferramentas educacionais digitais em suas aulas?

a) ( ) sim.                      b) ( ) não.

Se sim, qual(is)is? \_\_\_\_\_

17. É comum que seus alunos utilizem celular em sala de aula?

a) ( ) sim.                      b) ( ) não.

18. Você vê o uso de celulares durante as aulas como um problema?

a) ( ) sim.                      b) ( ) não.

19. Na sua opinião, é possível integrar o uso de celulares com a estratégia da aula?

a) ( ) sim.                      b) ( ) não.

20. A escola dispõe de Projetor Multimídia (Data Show)?

a) ( ) sim.                      b) ( ) não.

21. Costuma utilizar Projetor Multimídia (Data Show) nas aulas?

a) ( ) sim.                      b) ( ) não.

22. A escola dispõe de Laboratório de Informática?

a) ( ) sim.                      b) ( ) não.

23. Costuma utilizar o Laboratório de Informática?

a) ( ) sim.                      b) ( ) não.

24. Você utiliza algum aplicativo para auxiliar as atividades de aula?

a) ( ) sim.                      b) ( ) não.

Se sim, qual(is): \_\_\_\_\_

25. Atualmente a escola oferece as condições necessárias e suficientes para o desenvolvimento do trabalho docente?

a) ( ) sim.                      b) ( ) não.

26. Como analisa a importância do uso de tecnologias educacionais digitais no cotidiano das aulas?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

27. Na sua opinião, as escolas rurais interferem na decisão dos jovens em deixar ou permanecer no campo?

a) ( ) sim.                      b) ( ) não.

Justifique: \_\_\_\_\_

---

---

28. Qual sua opinião sobre a Pedagogia da Alternância?

---

---

---

29. Como você define o meio rural?

---

---

---

30. Como você define o meio urbano?

---

---

---