

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**AS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO DIGITAL
EM ESCOLAS DE CONTEXTO RURAL**

GLAUCO ANTONIO SCHUCH

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Edel Ern

FLORIANÓPOLIS
2006

GLAUCO ANTONIO SCHUCH

**AS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO DIGITAL
EM ESCOLAS DE CONTEXTO RURAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Edel Ern.

FLORIANÓPOLIS
2006

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida, por ter iluminado o meu caminho e colocado nele pessoas e situações que me fizeram crescer e compreender o quanto ainda devo aprender.

Aos meus pais, irmãos, parentes e amigos que, com carinho, torceram por mim.

À professora Edel, pela paciência, incentivo, por compartilhar experiências e conhecimentos, e, principalmente, por ter acreditado no meu potencial ao me aceitar como seu orientando.

A todos os professores que ministraram os seminários dos quais participei, e que compartilharam seus conhecimentos e “desconstruíram” certezas. Não posso deixar de agradecer também a todos os professores que fizeram parte de minha vida escolar e que muito contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Aos professores da banca de qualificação que me deram sugestões importantes para o aprofundamento e continuidade de minhas discussões. Aos professores da banca de defesa que se dispuseram a ler a presente dissertação e que contribuíram com novas sugestões para enriquecê-la e deixá-la ainda mais interessante.

À coordenadora e às secretárias do Programa de Pós-Graduação em Educação pela atenção e apoio.

Às pessoas que me incentivaram a entrar no mestrado, e que, durante a minha caminhada muito contribuíram com sugestões e troca de experiências.

E a outras tantas que, de alguma maneira, também colaboraram com idéias e materiais. Aos colegas da linha de Educação e Comunicação que também contribuíram neste sentido.

E, em especial, aos professores e alunos que participaram desta pesquisa, pois sem a sua colaboração não seria possível realizar o presente estudo.

A todos, enfim, o meu muito obrigado!

SUMÁRIO

<i>LISTA DE TABELAS</i>	7
<i>LISTA DE FIGURAS</i>	8
<i>RESUMO</i>	9
<i>ABSTRACT</i>	10
<i>Capítulo Introdutório</i>	11
<i>1. O percurso da pesquisa</i>	11
1.1 Justificativa e problemática	12
1.2 Relevância da pesquisa	14
1.3 Objetivos	14
1.4 Procedimentos metodológicos	15
1.4.1 A escolha das escolas para o desenvolvimento da pesquisa	15
1.5 O processo de colonização da região e implicações educacionais no município de Rancho Queimado	15
1.5.1 Contextualização da Escola de Educação Básica “Marilda Lênia Araújo”	18
1.5.2 Contextualização da Escola de Educação Básica “Roberto Schütz”	19
1.6 Caracterizando as escolas como de contexto rural	21
1.7 Os sujeitos da pesquisa	23
1.7.1 Caracterização dos professores participantes da pesquisa	24
Tabela IV – Frequência dos professores que utilizam a Sala de Informática na escola / 2005	26
1.4 Instrumentos da pesquisa	27
1.9 A estrutura da dissertação	29
<i>Capítulo 2</i>	30
<i>Concepções sobre o espaço rural e</i>	30
<i>contextualização do município de Rancho Queimado</i>	30
2.1 Abordagens sobre o rural	31
2.1.1 O rural sob o enfoque do senso comum	31
2.1.2 Abordagens do rural para o meio acadêmico	37
2.1.3 Abordagens do rural em alguns estudos brasileiros	40
2.1.3.1 A perspectiva do <i>continuum</i> “rurbano”	41
2.1.3.2 A perspectiva das ocupações não-agrícolas e revalorização do espaço rural	42
2.1.3.3 A perspectiva territorial para o estudo das características sócio-ambientais do rural	43

2.1.4 Considerações sobre as ocupações agrícolas e não-agrícolas no município de Rancho Queimado	46
2.2 Um olhar sobre alguns aspectos referentes ao município de Rancho Queimado	49
<i>Capítulo 3</i>	55
<i>As Tecnologias da Comunicação Digital na educação de contexto rural e Representações Sociais</i>	55
3.1 Considerações sobre a inserção de tecnologias no meio rural.....	55
3.1.1 Discussões a respeito das TCDs nas áreas de Educação Rural, Educação <i>do Campo</i> e Comunicação Rural	59
3.1.2 Implicações da inserção e uso das TCDs na sociedade e no contexto rural.....	64
3.1.2.1 Inserção das TCDs no mundo do trabalho e reflexos na Educação.....	65
3.1.2.2 As TCDs e as novas formas de comunicação.....	69
3.1.2.3 O modelo de comunicação em rede e abordagens pedagógicas no uso das TCDs.....	71
3.1.2.4 Alguns posicionamentos docentes diante da incorporação das TCDs na educação	75
3.1.2.5 As TCDs e as transformações nas categorias de tempo e de espaço.....	77
3.2 O universo das Representações Sociais.....	79
3.2.1 O objeto e o fenômeno da pesquisa.....	79
3.2.2 O conceito e a Teoria das Representações Sociais.....	80
<i>Capítulo 4</i>	85
<i>A análise das representações sociais sobre a inserção da Sala de informática e das Tecnologias de Comunicação Digital em escolas de contexto rural</i>	85
4.1 Considerações sobre a frequência de uso e atividades desenvolvidas pelos professores	85
4.2 Importância da inserção e uso das TCDs em escolas de contexto rural: um estudo das representações sociais.....	88
4.2.1 As impressões sobre o uso e importância do ambiente informatizado em escolas de contexto rural.....	90
4.2.2 Representações Sociais sobre a inserção e uso das TCDs em escolas de contexto rural.....	93
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	106
ANEXOS	113
Anexo 1	114
Questionário aplicado junto aos alunos do Ensino Fundamental das Escolas Estaduais do município de Rancho Queimado	114
Anexo 2	115
Questionário aplicado aos professores participantes da pesquisa	115

Anexo 3	119
Transcrição das respostas referentes às questões abertas do questionário	119

LISTA DE TABELAS

Tabela I – Localização espacial dos alunos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino do município de Rancho Queimado / Set. 2005.....	16
Tabela II – Faixa etária dos professores / 2005	18
Tabela III – Anos de atuação dos professores na Rede Estadual de Ensino do município de Rancho Queimado / 2005.....	19
Tabela IV – Frequência dos professores que utilizam a Sala de Informática na escola / 2005.....	19
Tabela V – Professores capacitados para utilizar as TCDs nas escolas estaduais do município de Rancho Queimado / 2005.....	20
Tabela VI – Ocupações das famílias dos alunos das escolas estaduais de Rancho Queimado / 2005.....	34
Tabela VII – Evolução populacional de Rancho Queimado entre 1970 e 2000.....	37
Tabela VIII – Uso do solo do município de Rancho Queimado em junho de 2001.....	38

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Escola de Educação Básica “Marilda Lênia Araújo”	19
Figura 2 – Escola de Educação Básica “Roberto Schütz”.....	21

RESUMO

Esta investigação teve como objetivo analisar as Representações Sociais de professores sobre a inserção das Tecnologias da Comunicação Digital disponíveis nas Salas Informatizadas de escolas caracterizadas como de contexto rural do município de Rancho Queimado/SC. Procurou-se as interfaces existentes entre tecnologias da comunicação digital, educação e contexto rural, à luz dos processos de formação das Representações Sociais e dos universos que constituem as representações. Os dados foram coletados por meio de questionário com questões fechadas e abertas e utilizou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (1979) para analisar as informações. Os resultados da pesquisa demonstram que, o desconhecimento técnico e pedagógico das Tecnologias da Comunicação Digital contribui para o desuso e subutilização das mesmas nas escolas. Ao analisar as representações dos professores, verificou-se que eles percebem a Sala de Informática e as Tecnologias da Comunicação Digital como algo positivo pela possibilidade de buscar informações e atualizá-las rapidamente, bem como utilizá-las como um recurso pedagógico, incrementando a sua prática docente. No entanto, eles também ponderam que o uso destas tecnologias deve ser controlado, devido a variedade de informações, algumas não muito adequadas pedagogicamente, e levantam como empecilho para a boa utilização do espaço da Sala de Informática e, conseqüentemente, das tecnologias, a falta de políticas que garantam a manutenção dos equipamentos e rede. Considerando o uso das Tecnologias da Comunicação Digital em contexto rural, a superação geográfica e a possibilidade de manter contato com outros centros de informação são as mais citadas pelos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias da Comunicação Digital, educação, contexto rural, representações sociais.

ABSTRACT

This investigation has focused to analyze teachers Social Representations about the insertion of Digital Communication Technologies which are available in Computer Class Rooms of schools characterized as rural context in Rancho Queimado City – Santa Catarina State. Interfaces were searched among digital communication technologies, education and rural context through the formation process of Social Representations and the universes, which constitute such representations. Data were collected through a questionnaire with closed and opened questions as well as a contents analysis purposed by Bardin (1979) in order to analyze such information. The research results demonstrate that the technical and pedagogical unknown of Digital Information Technologies contribute to their disuse as well as their underutilization in schools. During the teachers representations analysis, it was verified that they see the Computer Class room and Digital Communication Technologies as positive by the possibility of searching for information and update them quickly and use them as a pedagogical resource as well, improving their teaching practice. However they also reflect that the use of such technologies must be controlled due to the information variety – some of them not so pedagogically proper. What they also complain about is the lack of policies to guarantee equipments and net keeping in the Computer Class Room. Considering the use of Digital Information Technologies in a rural context, the geographic overcoming and the possibility of keeping in contact with other information centers are the most cited by the teachers.

KEY-WORDS: Digital Communication Technologies, education, rural context, social representations.

Capítulo Introdutório

1. O percurso da pesquisa

O acelerado processo de desenvolvimento e incorporação das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na sociedade contribui significativamente para profundas transformações sociais. Modifica-se o modo das pessoas se comunicarem e produzirem a sua existência, tanto no espaço urbano como no rural. O aperfeiçoamento gradativo das Tecnologias da Informação e da Comunicação, em geral, e a inserção destas em diversas áreas instituiu novas formas de produção, de armazenamento e difusão de informações e de produção de conhecimento.

A educação é a área que está sendo constantemente influenciada por estas mudanças. Mesmo havendo certo descompasso desta área se comparado com as outras esferas da sociedade, ocorre também a incorporação das tecnologias informatizadas no ambiente escolar. O tratamento dado à informática no interior das escolas tem acontecido de forma vertical e linear, priorizando o conhecimento físico das máquinas, resquícios ainda da educação tecnicista. Atualmente se percebe que as necessidades são outras. Diante da capacidade de interatividade comunicacional das pessoas por meio de computadores conectados em rede, as pessoas podem manter contato a longas distâncias, acessar infinitas informações e difundir tantas outras. Como instituição legitimadora do conhecimento científico, a escola é constantemente desafiada a repensar o seu papel e seu espaço, diante da incorporação das Tecnologias da Comunicação Digital (TCDs) que hoje permeiam a sociedade.

A necessidade de que a educação acompanhe o processo tecnológico a partir da introdução das tecnologias informatizadas no espaço escolar, torna-se parte integrante dos discursos governamentais em diversos países, inclusive no Brasil (QUARTIERO, 2002). A gestão escolar, a formação de professores e a disseminação da informática nas escolas são as prioridades enfatizadas, visando democratizar o acesso às TCDs.

Pesquisadores e estudiosos que tematizam a complexa relação entre educação e tecnologia advertem que não basta simplesmente equipar as escolas com computadores de última geração e conexão com a Internet para que aconteça, de fato, a democratização destes recursos tecnológicos. Urge proporcionar aos educadores uma sensibilização e conscientização acerca do uso destes recursos na prática pedagógica. Em contrapartida, os educadores precisam estar abertos à reflexão sobre a inserção das tecnologias informatizadas no ambiente escolar. Se não houver tal sintonia, não acontecerá a devida democratização.

Em outras palavras, a simples incorporação tecnológica na escola não garantirá uma definitiva mudança de postura docente frente ao seu fazer pedagógico e uso adequado junto a seus alunos. A formação do professor para a utilização destes recursos é uma das necessidades prementes, pois é imprescindível que ele esteja preparado e atento para integrar as tecnologias em sua prática pedagógica, relacionando-a ao contexto no qual está inserido.

Dentre os programas de incorporação de computadores nas escolas públicas, o PROINFO – Programa Nacional de Informática na Educação – é um dos que mais se destacou nos últimos anos. Um dos objetivos do programa é o de equipar as escolas com computadores, *skanners* e impressoras, implementando assim as Salas de informática.

1.1 Justificativa e problemática

No município de Rancho Queimado, localizado no Estado de Santa Catarina, a implementação das Salas de Informática nas duas escolas estaduais deu-se a partir de 2000. Até então, a comunidade escolar não tinha acesso às TCDs. Computadores e equipamentos periféricos, como o *skanner* e a impressora, eram utilizados apenas para atividades administrativas nas secretarias destas escolas.

Mesmo com a implementação de Salas Informatizadas nestas escolas, é perceptível o desconhecimento de muitos alunos e professores em como lidar com as tecnologias disponíveis, o que traz conseqüências negativas para a sua integração no processo educativo. Como responsável pela Sala de Informática em 2003, na Escola de Educação Básica “Roberto Schütz”, observando o desenvolvimento de atividades no ambiente informatizado, verifiquei que alguns professores não tinham conhecimento, ou quando o tinham, possuíam um limitado conhecimento sobre a utilização das tecnologias informatizadas e das possibilidades pedagógicas de interação e de comunicação por meio destes recursos. Conseqüentemente, os docentes faziam usos “banais” destas tecnologias, utilizando os *softwares* para desenvolver atividades que poderiam ser realizadas em sala de aula. Como exemplos, cito a digitação de redações produzidas em sala de aula no computador utilizando-se o editor de textos, desenhos no programa *Paint*, entre outros. De nenhuma maneira quero dizer que estas atividades estavam destituídas de planejamento por parte do professor. Ele as desenvolvia de acordo com o que pensava ser metodologicamente conveniente e/ou mesmo baseado no conhecimento que tinha sobre o programa computacional. Em outras palavras, não havia uma potencialização na metodologia pedagógica do docente ao desenvolver as atividades. A exploração destas

tecnologias educacionais não agregava novos conhecimentos, novas atitudes e práticas nem ao professor e nem ao aluno.

Alguns professores também não a utilizavam, demonstrando certa resistência. Os que encontravam dificuldades em utilizar os equipamentos e que não conseguiam alcançar os objetivos de sua aula, não utilizavam mais a Sala ou então poucas vezes a freqüentavam. Tal situação colaborava para a ociosidade das máquinas.

A escola não tinha sido ainda contemplada com algum curso de aperfeiçoamento para os professores trabalharem pedagogicamente com as TCDs. O curso seria oferecido e ministrado pela equipe do Núcleo de Educação Tecnológica – NTE – da região da 18ª GEREI¹ – Gerência de Educação e Inovação. Como o curso estava sendo proposto para o fim daquele ano ou no início do ano de 2004, o Anteprojeto que apresentei para a seleção do mestrado teve como tema “a apropriação das ferramentas disponíveis na Sala de Informática da Escola de Educação Básica ‘Roberto Schütz’ pelos professores e sua relação com o planejamento”.

Em virtude das discontinuidades administrativas, como nos esclarece Quartiero – “mudança de governo; redirecionamento de prioridades de um governo para o outro e no interior do próprio governo, suspensão de financiamento” como fatores que colaboram para o fracasso de políticas públicas educacionais (2002, p.12) -, principalmente na Secretaria Estadual da Educação, aliadas à desarticulação das atividades desenvolvidas pelo NTE da 18ª GEREI, não aconteceu o tão esperado curso na escola. Além disso, não houve contratação de responsáveis para a Sala de Informática.

Diante de tal situação e cursando as disciplinas do mestrado redimensionei alguns enfoques, modificando a temática de estudo que agora apresento, analisando as representações sociais dos professores sobre a inserção e uso das TCDs em escolas de contexto rural. Acompanhei também, como professor da rede estadual de ensino, as discussões do Projeto Político Pedagógico (PPP) do município de Rancho Queimado. Participaram das discussões do PPP, os professores das redes estadual e municipal de ensino, representantes de alunos das escolas estaduais e municipais, a secretaria municipal de educação e as direções das duas escolas estaduais. Poucas foram as reflexões no PPP (RANCHO QUEIMADO, 2004) que consideram a inserção de TCDs e uso de Salas Informatizadas nas escolas estaduais. Outro aspecto que não tem sido explorado na ocasião e que não consta no documento do PPP, diz respeito ao contexto rural das escolas. Assim sendo, aproveitei o momento para discutir tanto a

¹ Hoje GEECT – Gerência de Educação, Ciência e Tecnologia.

inserção das TCDs nas escolas estaduais do município, como também saber quais são as opiniões dos professores destas escolas sobre as TCDs, levando em consideração o contexto rural e as contribuições da inserção das TCDs neste contexto, mediante a análise das representações sociais destes professores.

Em conversas informais com colegas docentes das duas escolas estaduais de Rancho Queimado, estes demonstram dificuldades de uso e de articulação metodológica para utilizar com aproveitamento a Sala de Informática, no que diz respeito aos equipamentos, programas ou *softwares* e à Internet. Conseqüentemente, prossegue o desenvolvimento de atividades destituídas de uma reflexão mais acurada dos artefatos tecnológicos, tão importante para a formação crítica dos alunos.

Assim sendo, constitui-se como desafio aos professores criar condições para que o ambiente informatizado seja verdadeiramente inovador, superando práticas pedagógicas conservadoras. A simples utilização dos artefatos tecnológicos sem reflexão, apenas dá um toque moderno na educação, negligenciando-se dessa forma a apropriada articulação entre o técnico e o pedagógico.

1.2 Relevância da pesquisa

O fato de convivermos com um fenômeno recente como é o caso da inserção das TCDs no ambiente escolar e, mantermos uma relação, não apenas como espectadores destas tecnologias, mas também enquanto usuários destes objetos, contribui para que tenhamos diferentes olhares sobre a inserção e o uso destas na escola.

Em nível local, o estudo poderá proporcionar uma reflexão mais pertinente sobre a inserção das TCDs em contexto rural e da própria noção de rural para o Projeto Político Pedagógico – PPP - do município de Rancho Queimado. Poderão se beneficiar deste trabalho escolas e municípios que apresentam características rurais semelhantes ao contexto aqui descrito. Há uma necessidade latente também de se discutir a inserção das TCDs em meio/contexto rural, já que a área de educação carece de estudos acadêmicos voltados a esta temática, com ênfase no processo comunicativo.

1.3 Objetivos

O meu objetivo geral nessa dissertação é de analisar as representações sociais de professores das escolas estaduais do município de Rancho Queimado sobre a inserção das

tecnologias da comunicação digital disponíveis nas Salas Informatizadas em escolas caracterizadas como de contexto rural.

Objetivos específicos:

- Discutir a inserção das Tecnologias de Comunicação Digital no meio/contexto rural e sua incorporação em escolas de contexto rural;
- Analisar a inserção das TCDs nas escolas estaduais de Rancho Queimado, caracterizadas como de contexto rural;
- Analisar as representações sociais dos professores sobre o uso das TCDs nestas escolas, considerando o contexto rural no qual estão inseridos;
- Identificar aspectos relacionados ao uso das TCDs e do ambiente informatizado destas escolas.

1.4 Procedimentos metodológicos

1.4.1 A escolha das escolas para o desenvolvimento da pesquisa

Com a intenção de alcançar os objetivos propostos, considerando a inserção de TCDs em escolas de contexto rural, selecionei como campo desta pesquisa as duas escolas estaduais do município de Rancho Queimado/SC. Estas escolas apresentam uma expressiva clientela discente oriunda da zona rural. Além disso, nessas escolas estão presentes Salas de Informática implementadas pelo PROINFO. Atualmente, os computadores das Salas Informatizadas destas escolas encontram-se conectados à Internet.

1.5 O processo de colonização da região e implicações educacionais no município de Rancho Queimado

Neste tópico, resgato aspectos históricos relacionados à colonização da região e o surgimento das escolas estaduais. Na seqüência, apresento um breve histórico de cada uma das escolas pesquisadas. E por fim, identifico as escolas estaduais do município de Rancho Queimado como de contexto rural, em função da parcela significativa dos alunos atendidos em cada uma delas serem provenientes da zona rural.

Historicamente, o surgimento e a consolidação das duas escolas estão relacionados ao processo de colonização germânica na Colônia Alemã de Santa Izabel – a mais antiga colônia de imigrantes alemães em Santa Catarina, às margens do Rio dos Bugres, na metade do século XIX e início do século passado. Mesmo estando desorganizadas burocraticamente, as escolas alemãs tiveram seu papel importante na educação de filhos e descendentes dos imigrantes alemães da região, embora a língua e os “conteúdos” que eram ensinados pelos professores teuto-brasileiros não estivessem de acordo com as imposições nacionalistas dos governos brasileiros no início do século XX.

Estas escolas – alemãs – geralmente funcionavam na residência de algum imigrante ou junto às capelas que eram construídas na região. Como descrito por Campos (2000, p. 149), formavam-se grupos de crianças para serem assistidos por um professor teuto-brasileiro, o qual passava nos domicílios ou nas capelas com a missão educadora. Por desconhecimento da língua portuguesa e dos costumes locais, os imigrantes conservaram tradições da região de origem. “A escola passou a ser a instituição preservadora da cultura estrangeira” (Idem, p. 154). A nacionalidade brasileira era praticamente ignorada.

A “escola alemã” perdurou até meados da segunda década do século XX, quando então as escolas foram fechadas e os professores teuto-brasileiros proibidos de lecionar. As escolas que persistiram eram clandestinas. Na década de 1930 acentuou-se ainda mais a pressão sobre as colônias de imigrantes europeus, principalmente as colônias alemãs. O governo de Getúlio Vargas a nível nacional e o governo de Nereu Ramos no Estado de Santa Catarina, apoiados por princípios nacionalistas de combate à intervenção estrangeira no Estado Novo e pautado nos ideais de unificação nacional, passam a intervir constantemente nas regiões de colonização alemã, proibindo a propagação da língua e dos costumes germânicos. Desta forma, pressupunha-se que os imigrantes alemães e seus descendentes, por estarem ligados culturalmente ao país de origem, poderiam, além de comprometer a brasilidade, serem disseminadores da propaganda nazista. O governo se referia a isto como “perigo alemão”.

Como medida de intervenção, instaura-se no período o processo de educação popular, difundindo-se na prática educativa o nacionalismo, ressaltando-se o civismo e o patriotismo. O sistema educacional vai aos poucos incorporando concepções de ensino e currículos que atendiam a necessidade de uma sociedade industrial emergente. O progresso torna-se objetivo e lema dos governos brasileiros desde então. O modelo urbano-industrial supria a necessidade da industrialização nas cidades, e a modernização no campo seria com o tempo alimentada pelo mesmo princípio.

Disseminam-se as escolas no interior dos estados. As “escolas isoladas” mantinham séries multisseriadas, onde as aulas eram ministradas por professores que mal tinham a formação primária, muitos com apenas a 4ª Série do Ensino Primário. Segundo a análise de Vendramini (2003, p.162-163), a educação rural a partir da década de 1920 “continua precária, não conseguindo garantir escolaridade mínima fundamental ao homem do campo”. Em relação à formação docente no período complementar: “é grande o número de professores rurais que não completaram seus estudos primários ou secundários”. Situação semelhante, como era de se esperar, ocorre nas escolas da região de Rancho Queimado.

Além da precária formação dos professores, estes lecionavam e desempenhavam a função de serventes e merendeiras ao mesmo tempo. A precariedade do ensino traduzia-se numa educação com pouca qualidade às demandas de alunos no meio rural e também das escolas localizadas nos pequenos vilarejos. A partir do Decreto Lei Nº 311/38, os vilarejos passaram a ter sua configuração territorial reconhecida como perímetro urbano.

Rancho Queimado e Taquaras tornaram-se vilas e distritos do município de São José. Sobre as aulas ministradas nas escolas isoladas ou mistas pouco, praticamente nada, encontra-se registrado, mesmo após a emancipação política do município de Rancho Queimado, em novembro de 1962. Nas três décadas subseqüentes, observou-se um alto índice de evasão escolar nas escolas localizadas no meio rural do município, principalmente das escolas isoladas.

As turmas de Escolas Isoladas do município de Rancho Queimado eram formadas por poucos alunos. Com o tempo estas escolas foram extintas. Dentre os principais aspectos que levaram ao fechamento destas escolas está:

- Alto índice de evasão escolar;
- Êxodo rural acentuado, principalmente nas décadas de 70, 80 e 90;
- Implantação do transporte escolar nas áreas rurais do município.

Com o processo de nucleação das escolas na metade da década de 1990, em todo o estado, os alunos das escolas isoladas - que ainda persistiam -, passaram a frequentar as escolas de maior porte, no caso as escolas estaduais situadas na sede e no distrito do município de Rancho Queimado, pois lhes era oferecido o transporte escolar. Mantiveram-se apenas duas escolas em áreas rurais do município, mantidas ainda hoje pela prefeitura, oferecendo o ensino de Séries Iniciais em classes multisseriadas, e, em apenas uma escola municipal, o Pré-Escolar.

1.5.1 Contextualização da Escola de Educação Básica “Marilda Lênia Araújo”

A Escola de Educação Básica “Marilda Lênia Araújo” está localizada na Sede do município de Rancho Queimado. Seu surgimento data de 1908, quando o então governador Gustavo Richard transferiu a denominada *Escola Mista de Santa Isabel* para a localidade de Rancho Queimado, ocupando o lugar das escolas alemãs da região. Tratava-se da primeira escola estadual no local oferecendo ensino em língua portuguesa. Em 1935, a instituição passou a ser conhecida como *Escola Isolada Pública Estadual de Rancho Queimado*. A partir de 1958, a escola passou a ser designada *Escola Reunida de Rancho Queimado*, oferecendo o ensino às quatro séries primárias, funcionando nas dependências do prédio que hoje é a “Casa da Cultura” e “Biblioteca Pública Municipal de Rancho Queimado”, na Praça Leonardo Sell, na Sede de Rancho Queimado (RANCHO QUEIMADO, 2004).

Em 1974, a escola passa a oferecer a 5ª Série, e em 1976, as duas séries subseqüentes. As aulas ainda eram ministradas no prédio citado anteriormente, e a unidade escolar era chamada de *Escola Básica “Professora Marilda Lênia Araújo”*. Em 1977, passa a funcionar no prédio atual, oferecendo todas as séries do Ensino Fundamental e é inaugurada como *Escola Básica “Marilda Lênia Araújo”*.

A escola passa a ser chamada de *Colégio Estadual “Marilda Lênia Araújo”* em 1981, devido ao funcionamento do curso de 2º Grau com habilitação básica em Agropecuária. O curso perdurou até 1985. A direção da escola solicita a abertura do curso de Magistério com habilitação em Séries Iniciais. Tal curso só teve o seu reconhecimento pela Secretaria Estadual de Educação em 1992.

Em 1983 passa a funcionar nas dependências da escola o Jardim de Infância, mantido pela Prefeitura Municipal. Em 1988, o Colégio, com o incentivo da Fundação Catarinense de Educação Especial/FCEE, cria a Sala de Recursos. O pré-escolar do Colégio foi criado em setembro de 1994.

No ano de 1999 extinguiu-se o Curso de Magistério no colégio, passando a oferecer o Ensino Médio. Em 2000, a escola é contemplada pelo Programa Nacional de Informática na Educação – o PROINFO-, implementando a Sala de Informática com computadores, *Skanners*, impressoras, estabilizadores, mesas e cadeiras; começando a funcionar um ano mais tarde. Em novembro de 2003, por solicitação da direção da escola à Secretaria Estadual de Educação, os computadores da escola são conectados à Internet via linha telefônica por meio da linha gratuita do governo estadual conhecida como “Linha 2”.

Em 2000, em função da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9394/96, o Colégio passou a ser chamado de *Escola de Educação Básica “Marilda Lênia Araújo”*.

Atualmente a escola atende alunos do Pré-Escolar ao terceiro ano do Ensino Médio.



Figura 1: Escola de Educação Básica “Marilda Lênia Araújo”
Foto: Glauco Antonio Schuch

1.5.2 Contextualização da Escola de Educação Básica “Roberto Schütz”

Assim como existia a Escola Mista em Rancho Queimado, na região de Rancho Queimado antes da metade do século passado, em Taquaras também existia uma, e se chamava *Escola Mista de Navalhas*. Esta escola foi transferida em 1958 para o lugar onde hoje funciona a atual, passando a ser chamada de *Grupo Escolar “Roberto Schütz”*. Dois anos mais tarde passou à categoria de *Escola Reunida*. Com o oferecimento das últimas quatro séries, além das Séries Iniciais, em 1975, a nomenclatura foi mudada para *Escola Básica “Roberto Schütz”*. Em 1981, começa a atender crianças na Pré-Escola.

Em dezembro de 1999 formaram-se os primeiros alunos jovens e adultos que freqüentaram as últimas séries do Ensino Fundamental, no período noturno, desde 1996. Em

2000, pelas mesmas razões que a escola de Rancho Queimado, a escola de Taquaras passa a ser chamada de *Escola de Educação Básica Roberto Schütz*.

Por meio do PROINFO, em 2002, a Sala de Informática da escola é implementada. No entanto, os computadores são instalados no começo do seguinte ano, quando então são contratados os responsáveis pela sala.

Em 2002, a escola passa a oferecer o ensino de 5ª a 8ª Série a uma turma de jovens e adultos, a qual ficou conhecida como Classe de Aceleração, proposta pela Secretaria Estadual de Educação. Em agosto de 2003, os computadores da Sala de Informática são conectados à Internet por meio do Programa GESAC - Governo Eletrônico: Serviço de Atendimento ao Cidadão -, ligado ao Ministério das Comunicações do Governo Federal. Tal programa tem como objetivo democratizar o acesso à Internet aos brasileiros que se encontram em regiões remotas. Os computadores têm a conexão à internet estabelecida via satélite.

Em 2004, a escola passa a oferecer o Ensino Médio, em regime especial, para uma Turma de EJA – Educação de Jovens e Adultos -, utilizando como base metodológica e curricular o material do Telecurso 2000. Logo após a formatura em outubro de 2005, a escola abre outra turma de EJA, da mesma modalidade, oferecendo aos alunos jovens e adultos o curso de 5ª a 8ª Série do Ensino Fundamental, cuja formatura está prevista para o fim do ano de 2006. Por meio do Programa “Brasil Alfabetizado”, a escola oferece, desde 2004, aulas para uma turma de alfabetização de jovens e adultos. Além das séries relacionadas à Educação Infantil, e ao Ensino Fundamental na modalidade normal e emergencial, a escola também oferece atendimento escolar aos alunos com necessidades especiais, na Sala de Atendimento Alternativo, implantada em abril de 1996.

Atualmente a escola atende alunos do Jardim de Infância à 8ª Série do Ensino Fundamental, além da Classe de alunos com necessidades especiais, e alunos em classes emergenciais do EJA.

Verifica-se que há, nas propostas de trabalho da EEB “Roberto Schütz”, pelo fato de eu ter trabalhado alguns anos nesta unidade, um grande envolvimento dos profissionais em realizar propostas inovadoras de atividades pedagógicas como feiras pedagógicas, projetos de trabalho envolvendo, em alguns casos, todas as turmas, tanto intra como extraclasse, caracterizando-se como projetos interdisciplinares.



Figura 2: Escola de Educação Básica “Roberto Schütz”

Foto: Glauco Antonio Schuch

Expostos alguns momentos históricos de consolidação das duas escolas estaduais do município, exponho agora um dos motivos que influenciou na caracterização das duas escolas descritas como de contexto rural: a clientela por elas atendida.

1.6 Caracterizando as escolas como de contexto rural

Partindo do pressuposto de que a caracterização das escolas como de contexto rural dependeria da localização territorial da clientela atendida por cada uma delas, realizei um levantamento junto aos alunos do Ensino Fundamental das duas unidades escolares. A parcela maior de alunos da zona urbana ou da zona rural do município definiria as escolas de contexto rural ou não, embora outras evidências, como o contexto e atividades desenvolvidas no município as poderiam qualificar neste sentido.

O levantamento foi realizado em setembro de 2005, por meio de questionário (Anexo 1, p. 114) com perguntas de respostas fechadas aplicados aos alunos do Ensino Fundamental

das duas escolas. Foram questionados todos os alunos. Os dados foram quantificados, resultando na seguinte tabulação:

Tabela I – Localização territorial dos alunos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino do município de Rancho Queimado / Setembro de 2005

Série	EEB Marilda Lênia Araújo (Sede)			EEB Roberto Schütz (Taquaras)		
	Perímetro Urbano	Zona Rural	Total	Perímetro Urbano	Zona Rural	Total
1 ^a	07 + 05 ²	13 + 15	40	04	06	10
2 ^a	09	14	23	06	07	13
3 ^a	12 + 08	06 + 09	35	05	01	06
4 ^a	10	15	25	04	07	11
5 ^a	15	13	28	08 + 01	05 + 21	35
6 ^a	17	10	27	08	15	23
7 ^a	18	14	32	03	16	19
8 ^a	15	10	25	09	11	20
Total	116 (49,4%)	119 (50,6%)	235	48 (35,1%)	89 (64,9%)	137

Dados coletados pelo pesquisador em 2005.

Os dados da tabela dão algumas informações sobre a realidade dos alunos que freqüentam as duas escolas da rede estadual de ensino, comprovando que as escolas podem sim ser consideradas como escolas de contexto rural dada a parcela maior de alunos vindos da zona rural do município. No entanto, há alguns aspectos que merecem ser destacados, pois os números não conseguem por si só expressar.

O referido levantamento é resultado da reflexão sobre a abordagem territorial utilizada pelo IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – nas pesquisas censitárias. Nestas pesquisas, a caracterização de habitantes rurais e habitantes urbanos é realizada de acordo com o espaço territorial do município, ou seja, os habitantes residentes no perímetro urbano são considerados urbanos e os residentes em zona rural, rurais. Tal perspectiva começou a gerar controvérsias, fomentando discussões sobre a forma de caracterização dos espaços e, conseqüentemente das populações. Os estudiosos Eli da Veiga (2003) e Abramovay (2003), importantes expoentes na área, fazem tal análise. O leitor terá maiores detalhes no segundo capítulo desta dissertação.

A partir dos dados da tabela 1, percebe-se certa equivalência no número de alunos que freqüentam a Escola de Educação Básica (EEB) “Marilda Lênia Araújo” (sede) que moram no perímetro urbano e na zona rural do município. Apenas nas 1^a, 2^a e 4^a séries observam-se o número maior de alunos que residem na zona rural. Nas demais séries, prevalecem os residentes no perímetro urbano. Assim, 50,6% dos alunos residem em zona rural, enquanto que 49,4% residem no perímetro urbano.

² Os dados que possuem sinal de adição indicam duas classes da mesma série.

No entanto, na EEB “Roberto Schütz”, apenas na 3ª série é que se registrou maior número de alunos que residem em perímetro urbano. Na 8ª série quase há equivalência de alunos tanto de zona urbana como de rural. Nota-se também um aumento no número de alunos, principalmente de zona rural, nas últimas quatro séries do Ensino Fundamental. Este aumento se deve à matrícula de alunos que saem da 4ª Série das escolas municipais que ficam na zona rural do município, isto é, de alunos das comunidades de Mato Francês e Invernadinha e que começam a freqüentar esta escola a partir da 5ª Série do Ensino Fundamental. Poucos alunos da comunidade de Invernadinha são transferidos para a escola da sede do município. Logo, 64,9% dos alunos da EEB Roberto Schütz são oriundos da zona rural, enquanto que 35,1% dos alunos moram no perímetro urbano.

A seguir indico os sujeitos desta pesquisa.

1.7 Os sujeitos da pesquisa

Compõe a população da pesquisa vinte professores, nove da Escola de Educação Básica “Marilda Lênia Araújo” e onze da Escola de Educação Básica “Roberto Schütz”.

Estes sujeitos da pesquisa são professores efetivos e ACT’s – admitidos em caráter temporário -, da rede estadual de ensino, que atuam em escolas estaduais do município há pelo menos três anos. A constante mobilidade do corpo docente das e nas escolas pesquisadas antes do período da pesquisa, constitui-se como um dos maiores empecilhos para a realização deste estudo, no que diz respeito ao tamanho da população. Em função da mobilidade do corpo docente, reduziu-se acentuadamente o número de professores que se enquadrariam no perfil do professor para esta pesquisa, considerando-se os critérios de seleção. Tal fenômeno – o da mobilidade - está relacionado ao processo de efetivação dos profissionais por meio dos concursos públicos no magistério público estadual, realizados nos anos de 2001 e 2004. Assim, alguns professores ACT’s efetivaram-se em outras escolas; e alguns professores efetivos transferiram-se das escolas pesquisadas para outros municípios.

Além dos professores com três ou mais anos de atuação nas escolas estaduais do município, foram pesquisados também os professores que estavam desempenhando funções administrativas na secretaria destas escolas. Trata-se de profissionais efetivos em determinadas disciplinas – quando é professor de 5ª a 8ª Série – e de turmas – referindo-se a professores de Séries Iniciais – na mesma escola. Assim que deixam o cargo de direção – o de diretor e o de secretário – retornam ao cargo de professor. Todos os professores pesquisados fazem parte do corpo docente que atua no Ensino Fundamental.

1.7.1 Caracterização dos professores participantes da pesquisa

Baseado no levantamento dos dados obtidos junto aos professores das duas escolas da rede estadual de ensino do município de Rancho Queimado, identifiquei alguns aspectos relacionados a gênero, idade, formação acadêmica, tempo de atuação e acessibilidade às TCDs – computador e Internet. No entanto, apresento aqui a quantificação de alguns dados. Em outro momento analiso-os juntamente com as respostas do questionário, subsidiando qualitativamente o estudo das representações sociais sobre a inserção de TCDs nas escolas de contexto rural.

Com relação ao gênero dos professores pesquisados, constata-se que dezesseis são mulheres e quatro são homens, o que na educação, principalmente no ensino fundamental, é típico. Esta disparidade entre os sexos é compreensível, já que historicamente o ensino tem sido ministrado por mulheres, especialmente nas séries iniciais (SHUI, 2003).

As idades variam de 21 a 48 anos de idade, com intervalos etários bem distribuídos conforme apresento na tabela abaixo:

Tabela II – Faixa etária dos professores / 2005

Faixa etária (idade)	Professores			Porcentagem
	EEBMLA	EEBRS	Total	
De 21 a 25 anos	01	01	02	10%
De 26 a 30 anos	00	04	04	20%
De 31 a 35 anos	01	01	02	10%
De 36 a 40 anos	02	02	04	20%
De 41 a 45 anos	03	02	05	25%
De 46 a 48 anos	02	01	03	15%
Total	09	11	20	100%

Dados coletados pelo autor em 2005.

Verifica-se que há uma quantidade maior de professores acima dos 36 anos no conjunto total da população docente pesquisada. No entanto, comparando a idade dos docentes de cada escola, constata-se que na EEB “Marilda Lênia Araújo” – EEBMLA -, sete dos nove professores tem idade superior a 36 anos. Enquanto que na outra escola há uma equivalência de idade, sendo que seis professores possuem idade entre 21 e 35 anos. Os outros cinco, tem de 36 a 48 anos de idade. No entanto não posso julgar que o corpo docente da primeira escola seja relativamente mais velho, pois não considerei para a pesquisa os demais professores que atuam há menos de três anos nas escolas estaduais do município.

Com relação à situação funcional, quinze professores são efetivos e cinco são ACT's. Na EEB “Marilda Lênia Araújo”, na Sede, dos nove entrevistados um é ACT, e todos têm

formação acadêmica condizente com a disciplina ou série que atuam. No entanto, dos onze entrevistados na EEB “Roberto Schütz” – EEBRS -, em Taquaras, sete professores são efetivos e cinco são ACT’s. Todos os efetivos também possuem formação acadêmica na área em que atuam. Porém, mesmo com curso superior e alguns com a especialização ou Pós-Graduação *Lato Sensu*, os ACT’s pesquisados desta escola, lecionam determinada disciplina de 5ª a 8ª Série, mas não possuem formação inicial na área.

Quanto à formação acadêmica, na EEB “Marilda Lênia Araújo”, cinco professores tem Curso Superior em Pedagogia com habilitação em Séries Iniciais, todos com especialização em educação. Um docente possui duas faculdades. Dois professores concluíram o Curso Superior em Letras Português-Inglês, e um destes tem especialização *Lato Sensu*. Apenas um professor tem formação no Magistério/2º Grau e não fez faculdade.

Na EEB “Roberto Schütz”, todos os professores têm curso superior. Destes, nove possuem o Curso Superior de Pedagogia, mas com habilitações diferentes: seis somente com habilitação em Séries Iniciais, um com habilitação em Educação Infantil, um com habilitação em Séries Iniciais e Educação Infantil e um professor com duas habilitações: em Séries Iniciais e em Supervisão Escolar. Dos pedagogos apenas um não possui especialização *Lato Sensu*. Dois professores têm habilitação em Matemática e Ciências, um deles com especialização.

Grande parte destes profissionais conseguiu fazer faculdade em cursos emergenciais oferecidos nos finais de semana e férias. Destaco que metade dos docentes formada no Ensino Superior formou-se em Pedagogia, na modalidade à distância, oferecida pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC -, a partir de 1999. A maioria destes, juntamente com outros profissionais formados em outras universidades, fizeram especialização *Lato Sensu* em educação.

No que se refere aos anos de atuação no magistério, independente se atuou ou não nas escolas estaduais do município de Rancho Queimado, constata-se que na EEB “Marilda Lênia Araújo”, sete docentes atuam a mais de 21 anos, um atua de 11 a 20 anos e outro atua de 3 a 5 anos. Na EEB “Roberto Schütz”, na população de docentes pesquisados, um professor atua há mais de 21 anos, cinco atuam de 11 a 20 anos e os cinco restantes atuam de 6 a 10 anos, conforme tabela 3.

Tabela III: Anos de atuação dos professores na rede estadual de ensino do município de Rancho Queimado / 2005

Anos de atuação no magistério	Escolas Estaduais do município de Rancho Queimado		Total
	EEBMLA (Sede)	EEBRS (Taquaras)	
De 3 a 5 anos	01	00	01
De 6 a 10 anos	00	05	05
De 11 a 20 anos	01	05	06
Mais de 21 anos	07	01	08
Total	09	11	20

Dados coletados pelo autor em 2005.

Caracterizando os professores como urbanos ou rurais, constata-se que doze professores moram no perímetro urbano e oito na zona rural. Dos professores da EEB “Marilda Lênia Araújo”, seis moram na zona urbana e três moram em zona rural. Na EEB “Roberto Schütz”, seis professores moram no perímetro urbano, enquanto que cinco moram em zona rural.

Quanto à questão de acessibilidade ao computador e conexão à Internet em seus domicílios, onze professores possuem computador, dois têm computador conectado à Internet e moram em perímetro urbano. Seis professores que moram em zona rural possuem computador em suas residências.

Porém, 95% dos professores utilizam a Sala de Informática da escola *para uso pessoal*. Um dos professores deixou de assinalar as alternativas relacionadas à questão. A frequência de uso da Sala Informatizada presente no espaço escolar pelos professores é percebida na Tabela 4.

Tabela IV – Frequência dos professores que utilizam a Sala de Informática na escola / 2005

Frequência de uso	Professores da EEBMLA	Professores da EEBRS	Total
Muitas vezes	01	01	02
Algumas vezes	01	05	06
Poucas vezes	05	04	09
Raramente	01	01	02
Total	08	11	19 (95%)

Dados coletados pelo autor em 2005.

Apenas um professor admitiu não usar a Sala de Informática por desconhecer como funcionam as TCDs.

Finalizando o item, apresento na Tabela 5, a quantidade de profissionais pesquisados que receberam capacitação para atuar pedagogicamente com as tecnologias informatizadas, e/ou que possuem capacitação técnica dissociada do pedagógico com o objetivo de formação

de usuário, ou seja, para saber lidar com os programas do sistema operacional *Windows* - como *Microsoft Word*, *Microsoft Power Point*, *Microsoft Excel*, dentre outros .

Tabela V – Professores capacitados para utilizar as TCDs nas escolas estaduais do município de Rancho Queimado / 2005

Cursos realizados	Prof.s da EEBMLA (Sede)		Prof.s da EEBRS (Taquaras)	
	Sim	Não	Sim	Não
Curso para lidar pedagogicamente com as tecnologias	05	03 ³	03	08
Curso de capacitação técnica para formação de usuários	05	03 ⁴	09	02

Dados coletados pelo autor em 2005.

Os cursos oferecidos para capacitar o professor para utilização pedagógica das tecnologias geralmente eram ministrados pela equipe de docentes do Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE – da região, ou em cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação em outros municípios. Os cursos eram geralmente desenvolvidos ao longo de uma semana, em período integral, com carga horária variando entre 40 e 60 horas/aula. Constatase, como enfatizei anteriormente, que na EEB “Roberto Schütz” não houve capacitação pedagógica. Assim, 85% dos professores pesquisados não receberam curso do NTE voltado à utilização pedagógica da informática. Porém, quando foi oferecido curso para formação técnica, 90% deles fizeram o curso. O curso foi financiado pelo próprio profissional e era ministrado por técnicos em informática. Além disso, o curso era oferecido para a comunidade em geral, não havendo uma reflexão sobre o uso pedagógico, enfatizando-se apenas a exploração técnica dos aplicativos informáticos.

Retornarei a explorar estes e outros dados quando analisarei as representações dos professores, no capítulo 4. Descrevo agora os instrumentos utilizados nesta pesquisa.

1.4 Instrumentos da pesquisa

A proposta da pesquisa é de estudar as representações sociais de professores que atuam em escola de contexto rural sobre a inserção das Tecnologias de Comunicação Digital.

Geralmente os pesquisadores que desenvolvem estudos sobre as Representações Sociais privilegiam a entrevista como técnica para a coleta de dados, pois partem do pressuposto de que esta é a melhor maneira para se captar e apreender o conhecimento elaborado no cotidiano, de senso comum. Assim, Spink (1993) chama a atenção que é a partir

³ Um professor não respondeu o item no questionário.

⁴ Novamente um dos professores não respondeu a questão.

do diálogo que as representações de cada indivíduo emergem. No entanto, o pesquisador tem três formas de obter e analisar esse diálogo. Trata-se das *técnicas verbais* como a entrevista, o *questionário* com questões abertas, e, as *palavras-estímulo* pelo uso da associação livre. Na presente pesquisa, optei pelo questionário (Anexo 2, p. 115) com questões de múltipla escolha, a fim de identificar, no grupo de professores pesquisados, aspectos relacionados à idade, formação acadêmica, e contato com as Tecnologias da Comunicação Digital e Sala de Informática, tanto para uso individual como também com alunos; e questões abertas a fim de que os professores registrassem suas opiniões acerca da inserção das Tecnologias de Comunicação Digital disponíveis nas Salas Informatizadas em suas escolas.

Para o tratamento dos dados coletados, procedeu-se a análise temática proposto por Bardin (1979, p. 105 - 106) na Análise do Conteúdo. A análise temática é utilizada como procedimento para se “descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação”. Conforme o autor, a presença ou frequência com que aparecem nas respostas podem “significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

Além do questionário aplicado junto aos professores selecionados para a pesquisa, realizei um levantamento junto aos alunos das duas escolas por intermédio de questionário com questões de múltipla escolha (Anexo 1, p. 114), identificando a localização territorial destes no município, caracterizando-os de acordo com o espaço rural e urbano. Também levanto alguns dados sobre a ocupação familiar dos alunos, objetivando identificar e confrontar com os estudos brasileiros que evidenciam as dinâmicas que ocorrem no espaço rural.

São referências deste trabalho, artigos e textos publicados em livros, revistas especializadas e em páginas da Internet, cujos assuntos estão relacionados aos itens apresentados. Realizei também uma revisão bibliográfica, buscando nos bancos de teses e dissertações do CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica – do Paraná, e da UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. Da primeira instituição destaco as dissertações de Volpato (1999), Bueno (1999), Jacisnki (2001) e Mendes (2002). Da segunda, destaco as dissertações de Wendt (2000), Shui (2003), Telemberg (2004), e a tese de Quartiero (2002). Estes trabalhos têm coerência com a temática aqui proposta, levantam questões pertinentes sobre vários aspectos da inserção das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na educação. Como um dos elementos diferenciais desta dissertação, apresento o estudo do contexto rural. As discussões aqui realizadas acerca da inserção das TCDs em escolas de contexto rural podem contribuir para os estudos realizados na área da educação voltados à

tecnologia, à comunicação, à prática pedagógica mediada por TCDs e, sobretudo, à formação dos docentes principalmente aos que conhecem uma realidade rural semelhante.

1.9 A estrutura da dissertação

A dissertação está organizada em quatro capítulos.

No capítulo introdutório, são levantados aspectos relacionados ao percurso metodológico desta pesquisa, bem como a caracterização das escolas nas quais os professores, sujeitos desta pesquisa, lecionam. São disponibilizados e discutidos alguns dados relacionados ao grupo dos professores pesquisado, como gênero, idade, anos de atuação no magistério e formação acadêmica. São expostos também os procedimentos para apreensão dos dados que serão utilizados para analisar as representações sociais sobre a inserção e uso das TCDs em escolas de contexto rural.

No segundo capítulo são realizadas algumas considerações sobre a noção de rural a partir de três abordagens de análise: o rural sob o enfoque do senso comum, o rural na perspectiva acadêmica e à luz de estudos contemporâneos no Brasil, cujos estudos apontam a um novo dinamismo que acontece no ambiente campesino sobre diversos aspectos. Pensando nas colocações, exploro algumas características e questões relacionadas ao contexto rural do município de Rancho Queimado.

No terceiro capítulo, com o objetivo de trazer elementos para discutir as TCDs no ambiente rural e na escola de contexto rural, são realizadas algumas considerações sobre as implicações das tecnologias no meio campesino. Também são discutidos aspectos relacionados à inserção e uso das TCDs na sociedade, de um modo geral, e na educação, especificamente. Ao final do capítulo, abordo o conceito de Representação Social, assim como a construção do objeto e do fenômeno desta pesquisa à luz da Teoria das Representações Sociais.

No quarto capítulo, a partir dos, são analisadas as representações sociais dos professores acerca da inserção e uso da Sala de Informática e das TCDs na escola de contexto rural, dando suporte à algumas constatações que influem sobre o processo pedagógico.

Nas Considerações Finais, retomo alguns pontos que poderiam ser aprofundados em outro estudo referente ao contexto rural e a relação com as tecnologias da comunicação digital e os meios de comunicação.

Capítulo 2

Concepções sobre o espaço rural e contextualização do município de Rancho Queimado

Não faz sentido falar em rural sem antes compreender algumas concepções e conceitos que definem este espaço ou que ainda possam caracterizá-lo como tal. Atualmente, o processo de desenvolvimento científico e tecnológico, aliado à expansão dos mercados e à globalização no campo econômico, estabelece novas dinâmicas no espaço rural, modificando profundamente as relações de produção e da existência humana neste ambiente. A modernização do campo via incorporação de tecnologias, principalmente em relação à atividade agrícola, afeta subjetivamente aspectos referentes à ruralidade dos camponeses, ou seja, as relações e condições de vida dos indivíduos no meio rural são abaladas.

Algumas características que até bem pouco tempo diferenciavam o ambiente urbano do rural vêm sendo superadas. Estas se referem não só às novas dinâmicas nas relações produtivas do campo, mas também às relações sociais e condições de vida que estas dinâmicas têm proporcionado aos camponeses. No meio rural, a produção agrícola ainda pode ser considerada a principal atividade econômica. No entanto, a agricultura concorre com outros setores que vêm se instaurando neste espaço, como atividades industriais, prestação de serviços e serviço público. Acontece, portanto, uma ruptura com as concepções que até então definiam e dicotomizavam exaustivamente as relações entre a cidade e o campo.

O debate sobre estas concepções e definições de rural propicia a compreensão de como foram e continuam sendo engendradas, processadas e estabelecidas as dinâmicas no campo. Tal compreensão nos remete também aos modos pelos quais a educação foi e é concebida neste espaço e que cultura a escola difundiu e continua difundindo. A incorporação de tecnologias da informação e da comunicação nas escolas de meio/contexto rural favorece pertinentes discussões acerca do processo comunicativo, embora as tecnologias informatizadas tenham sido incorporadas com maior ênfase no processo produtivo do meio rural, especialmente na agricultura.

Portanto, nas seções que dividem o presente capítulo, apresento algumas concepções sobre o espaço rural, as quais proporcionam distintas definições, relacionando-as às particularidades do município de Rancho Queimado. Destaco também algumas especificidades deste município, tais como os aspectos geográficos, históricos, ambientais, educacionais e culturais.

No entanto, antes de adentrar na contextualização do município de Rancho Queimado, apresentarei primeiramente as concepções sobre o rural, em três abordagens principais, as quais não devem ser analisadas de forma estanque e fragmentada. Trata-se da análise do:

- Rural na abordagem do senso comum;
- Rural para e nos estudos acadêmicos;
- Rural nos recentes estudos brasileiros, em três perspectivas distintas: a do *continuum urbano*, da pluriatividade e revalorização do espaço rural, e da abordagem territorial⁵.

Diante desta discussão introdutória, o que seria o rural? A questão parece simples, mas apreender um conceito definido é demasiadamente complicado, o que dificulta sua sistematização. Portanto, este capítulo tem como objetivo problematizar o conceito de rural, apresentando diferentes abordagens sobre o rural. Esta apresentação constitui-se como a primeira parte deste capítulo, cuja seção será finalizada com uma breve análise sobre as ocupações agrícolas e não-agrícolas do município de Rancho Queimado. Os dados para esta análise foram possíveis por meio do levantamento realizado junto aos alunos do Ensino Fundamental das escolas pesquisadas, confrontando tais dados com as perspectivas do espaço rural preconizadas nos estudos de pesquisadores brasileiros.

2.1 Abordagens sobre o rural

Na próxima subseção, discuto o conceito de rural a partir do senso comum, trazendo à discussão possíveis fatores históricos, inclusive na educação nacional, que possam ter contribuído e alimentado impressões negativas e preconceituosas em relação ao mundo rural.

2.1.1 O rural sob o enfoque do senso comum

Por muitos anos, por décadas até, o espaço rural tem sido percebido e concebido como o ambiente antagônico quando comparado ao espaço urbano, resultado constante da ideologia urbana. Tal ideologia tem se manifestado nitidamente após a Revolução Industrial, quando a industrialização começa a se difundir e crescer nas cidades.

⁵ Utilizei como roteiro de exploração das idéias sobre as abordagens do rural, os tópicos expostos na dissertação de Roni Blume (2004), sobre “território e ruralidade”. Aproveitei a bibliografia mencionada pelo autor, complementando com outras referências referentes à educação no “espaço” rural.

Assim, uma das concepções do senso comum, parte do pressuposto de que o rural esteve [e ainda está] associado à imagem de tradição, de passado, de atraso tanto cultural, como econômico, social e tecnológico. Estas imagens dicotômicas entre o rural e o urbano contribuem para a formação de estereótipos que reduzem o campesino à figura de matuto, de caipira, que está localizado espacialmente em um espaço atrasado e ignorante, se comparado aos valores culturais do cidadão, que tem sido visto como moderno.

Estas representações dicotômicas entre o rural e o urbano vêm sendo historicamente construídas. Raymond Williams, em seu livro *O campo e a cidade na história e na literatura* (1989) enfatiza as *atitudes emocionais* relacionadas a estes dois ambientes: ao mesmo tempo em que o ambiente rural era associado a uma forma natural de vida, era também associado a um lugar de atraso. Em contrapartida, aumentando ainda mais a dicotomia entre os espaços, o urbano foi associado à idéia de progresso, de conhecimento, de trabalho, enfim, o espaço das realizações, como também do espaço caótico.

Nas palavras do autor (WILLIAMS, 1989, p. 11):

Em torno das comunidades existentes, historicamente bastante variadas, cristalizaram-se e generalizaram-se atitudes emocionais poderosas. O *campo* passou a ser associado a uma forma natural de vida – de paz, inocência e virtudes simples. À *cidade* associou-se a idéia de centro de realizações – de saber, comunicações, luz. Também constelaram-se poderosas associações negativas: a cidade como lugar de barulho, mundanidade e ambição; o campo como lugar de atraso, ignorância e limitação (grifos meus).

As representações ambíguas descritas ressaltaram-se ainda mais com a ascensão do capitalismo industrial, principalmente após a Revolução Industrial. Siqueira & Osório (2005) constata que a discussão sobre o rural e o urbano seria bem diferente se cidade e campo fossem analisados na Idade Média. O estudo sobre o rural nessa época seria irrelevante, pois uma parcela pouco significativa da população na Idade Medieval residia nas cidades (idem), e a condição do camponês inserido numa sociedade feudal permanecia estática “com relação entre senhor e servo fixada pela tradição” (HUBERMAN, 1986, p.42). As cidades eram “pontos onde se localizavam o(s) santuário(s), onde se realizavam troca de mercadoria e portanto centros comerciais e administrativos” (SIQUEIRA & OSÓRIO, 2005, p.72). As cidades, porém, começam a ter a sua significativa importância no processo de transição do capitalismo comercial para o capitalismo industrial, onde grande contingente populacional migra das áreas rurais para as áreas urbanas para trabalhar nas indústrias. Entretanto, como apontam os autores, esta migração aconteceu depois do desenvolvimento da máquina a vapor.

Nos primórdios da industrialização, a técnica ainda não havia produzido meios de domar as forças capazes de prover movimento às máquinas e, assim, as indústrias tinham que

ser no campo. Com o desenvolvimento da máquina a vapor, a força motriz foi domada e a indústria tornou-se espacialmente independente, podendo se instalar nos centros urbanos (p. 72 – 73).

Conforme Huberman (1986, p.42) no momento que surgem as cidades, surge também a divisão do trabalho entre cidade e campo. “Uma se concentra na produção industrial e no comércio, o outro na produção agrícola para abastecer o crescente mercado representado pelos que deixaram de produzir o alimento que consomem”. Outro fator importante destacado pelo autor é de que o camponês feudal, na condição de servo do senhor feudal, não conseguia melhorar sua condição, pois “estava preso a uma camisa-de-força econômica”. No entanto, foi “o crescimento do comércio, a introdução de uma economia monetária, o crescimento das cidades”, que proporcionou que o camponês feudal rompesse “os laços que o prendiam tão fortemente”.

Nos dias atuais, estereótipos relacionados ao ambiente rural, alicerçado na dicotomia urbano-rural, estão sendo superados, ou estão gerando novos preconceitos, mas de forma contrária, ou seja, há um preconceito em relação ao urbano, ao estilo e qualidade de vida dos cidadãos. O crescimento e expansão territorial, juntamente com os problemas sócio-ambientais das cidades conseqüentes também deste processo, têm colaborado para a revisão do pensamento sobre o espaço rural e ruralidade.

Assim, o espaço rural vem cada vez mais sendo visto pelos cidadãos com certo saudosismo, identificando-o como lugar idílico, ressaltando-se uma visão romântica, natural. O ambiente caótico das cidades, principalmente as de grande porte, contribui significativamente aos constantes questionamentos dos cidadãos sobre sua qualidade de vida e bem estar. A visão progressista e modernista tão difundida e alimentada no passado está sendo revista. Esse fato fica claro se levado em consideração as grandes proporções de pessoas deste meio que procuram no campo aquilo que a cidade não consegue mais proporcionar.

Gislene Silva (2000), ao realizar um estudo a partir do imaginário rural do leitor urbano sobre o sonho da casa no campo, supôs que os leitores da revista *Globo Rural* estariam se voltando para o saudosismo do

passado rural, vivido real ou arcaicamente, ao mesmo tempo em que estariam fazendo uma crítica profunda ao modelo civilizatório da urbanidade. Esse sonho construiria-se a partir de um desacordo com a metrópole paulista – especialmente quanto aos problemas de violência, poluição e trânsito (p. 05⁶).

⁶ As partes da tese estão separadas no arquivo “zipado”. A citação se encontra na 5ª página do arquivo do *Word* intitulado “introdução”.

A pesquisadora, com base nas opiniões dos leitores entrevistados chega a seguinte conclusão:

suas opiniões os inscrevem num processo histórico de contestação à cidade capitalista, ao fluxo atropelador do capital e a todas as formas de exclusão. Essas pessoas querem *escolas para os filhos*, moradia e transportes decentes, menos criminalidade, chances de trabalho, *melhor qualidade de vida* (p. 05⁷, grifos meus).

Além dos aspectos dicotômicos associados ao ambiente rural e urbano, o atrasado e o moderno, o idílico e o caótico, outra concepção que se tem do rural está associada ao agrícola, como se o campo se reduzisse simplesmente ao universo agrícola, à agricultura, deixando de se considerar o dinamismo que movimenta o espaço rural, como mostram muitos estudos na área. Como nos diz Schmidt, Schmidt & Turnes (2003, p. 288), “há uma forte confusão entre ‘rural’ e ‘agrícola’”. No entanto, enfatizam que, no Brasil, a agricultura “ainda é um forte componente da economia no espaço rural”. Esta visão tem suas razões elaboradas e difundidas pelo meio acadêmico, a partir do momento que a Sociologia Rural passa a se consolidar na vertente da agricultura, onde o interesse dos estudos se concentra na estrutura agrária e na própria agricultura.

Tal compreensão também ganha força no campo educacional, especificamente no Brasil, por meio dos programas governamentais voltados à educação rural. Representações negativas sobre o espaço rural podem estar associadas às formas como foi conduzida a educação no campo, mais precisamente a partir das primeiras décadas do século passado.

Segundo Calazans (1993, p.15), o ensino regular no Brasil, em áreas rurais, surgiu com a intenção de suprir as novas demandas de trabalhadores rurais com qualificação para a agricultura. Desta forma, “as necessidades foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas sócio-agrárias do país”.

No entanto, como aponta Speyer (1983, p.68), as populações rurais eram servidas essencialmente por escolas isoladas de uma só classe e por professores improvisados.

Em virtude dos problemas relacionados à posse da terra em função das modificações agrárias, principalmente com a abolição da escravatura, aconteciam migrações internas do campo para a cidade. Com a intenção de conter esta migração, a classe dominante preocupava-se “em fixar o homem à terra”, ao campo, visando “modificar as condições precárias de vida da população rural” (Idem). A educação escolar, então, torna-se a área que “promete” ampliar o desenvolvimento social e econômico das regiões rurais. Impõe-se a crença de que a educação poderia solucionar os problemas sociais. Tal idéia, em ebulição desde a segunda

⁷ A citação se encontra na 5ª página do arquivo do *Word* intitulado “conclusão”.

década do século passado, teve sua consolidação na década de 1930. Surgia então o movimento de cunho nacionalista denominado “ruralismo pedagógico”, que teve como objetivo “ruralizar o ensino primário”, fazendo (com) que este se transformasse em instrumento de fixação do homem no campo, na busca de esvaziar as correntes migratórias” (p.69).

O “ruralismo pedagógico” manteve-se presente até a década de 1960, servindo como base e “filosofia” para muitas iniciativas governamentais, que contaram com o apoio e patrocínio dos ministérios da Agricultura, da Educação e da Saúde, bem como com o “patrocínio” de programas norte-americanos. Extensão rural, cursos técnicos e treinamento agrícola tornam-se recursos principais para que estes programas possam se consolidar. Destaco aqui a influência da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais – a CBAR – na década de 40 e, na década de 50, da Campanha Nacional de Educação Rural – a CNER, que tinha como meta “preparar ‘técnicos’ para atender às necessidades de educação de base” - e do Serviço Social Rural – o SSR – que vinha repetindo programas desenvolvidos pela CNER, focando em assuntos ligados ao cooperativismo, associativismo, economia doméstica e outros (CALAZANS, 1993, p. 21-23).

Por meio do programa de educação rural CBAR, funcionaram três subprogramas: Centro de Treinamento, Semanas Ruralistas e Clubes Agrícolas (CALAZANS, 1993, p.21). Em nota, a autora destaca que entre o acordo firmado entre o governo brasileiro e norte-americano, dentre os objetivos, incluía-se o de “possibilitar que, no setor da educação rural, sejam programadas outras atividades que possam interessar a ambas as partes contratantes”.

O extensionismo rural desenvolvido pelos programas, principalmente os vinculados à Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural – a ABCAR – criada em 1956 e que era patrocinado por organizações ligadas diretamente ao governo norte-americano; corporações, associações e fundações privadas ligadas ao capital monopolista americano; e organismos internacionais afins aos interesses dos grupos mencionados, contribuíram para a política econômica do país, no que tange a disseminação de produtos que faziam parte dos chamados “pacotes tecnológicos” (CALAZANS, 1993).

Logo, a extensão rural surge com o objetivo de suprir as deficiências na educação formal no campo como “uma nova modalidade de assistência técnica ao meio rural que, ao lado da assistência de fomento agrícola [...] (preocupação com solos, adubação, animais e outros fatores de produção), amplia o enfoque para traduzir uma preocupação bem definida com o desenvolvimento” (SPEYER, 1983, p. 70).

A tentativa dos programas vinculados às instituições norte-americanas era de tornar o pequeno produtor brasileiro em um *farmer* americano. O impacto econômico, como destaca Calazans (1993), só começou a ser percebido nos últimos anos da década de 50. Cabe ainda salientar que estes programas favoreceram significativamente para a disseminação dos pacotes tecnológicos oriundos da *Green Revolution* – Revolução Verde. O pequeno produtor adequa-se a agricultura convencional e não consegue mais conviver sem o uso de fertilizantes químicos, pesticidas, herbicidas, sementes híbridas e produtos orgânicos em suas lavouras. O *agrobusiness* encontra campo fértil para desenvolver e torna-se uma das atividades promissoras e mais lucrativas do capitalismo no meio rural.

Em linhas gerais, o “ruralismo pedagógico”, mesmo tendo aumentado a oposição campo-cidade, esteve muito mais preocupada em manter as populações rurais no campo, não por motivos humanistas e culturais, mas sim por motivos políticos, e, sobretudo econômicos, como evidenciado por Speyer (1983).

A crença pragmática e utilitarista, como eu expus anteriormente, de que a educação solucionaria os problemas sociais do campo, contribuiu para um resultado contrário na relação dicotômica do espaço rural em relação ao urbano, alimentando a educação rural como sinônimo de educação atrasada. O espaço urbano caracteriza-se ainda mais como ambiente de progresso.

Segundo a análise de Vendramini (2003, p.162-163), a educação rural a partir da década de 1920 “continua precária, não conseguindo garantir escolaridade mínima fundamental ao homem do campo”. Em relação à formação docente no período complementa: “é grande o número de professores rurais que não completaram seus estudos primários ou secundários”. Esta situação era e ainda é, em algumas regiões do Brasil, um fato.

Depois desta rápida consideração das formas como a educação no espaço rural tem se manifestada, conseqüências também das novas relações de trabalho e economia que contribuíram para a formação de representações negativas em relação a este espaço, exponho, a seguir, as abordagens do rural para o meio acadêmico. Estas abordagens colaboraram amplamente para a compreensão da visão do espaço rural enquanto espaço agrícola e que disseminou suas bases na educação rural como evidenciei há pouco.

2.1.2 Abordagens do rural para o meio acadêmico

Esta subseção tem como objetivo apontar algumas vertentes da sociologia rural norte-americana. Estas, por sua vez, influenciaram e continuam influenciando as definições de rural. O breve debate expõe elementos e processos históricos relacionados às três tendências.

Para a academia, o rural é concebido como um objeto empírico de análise associado a correntes teóricas, na busca de “aprender cientificamente as relações materiais e históricas que o caracterizam como espaço” (BLUME, 2004, p.18). No campo das ciências sociais, a sociologia criou e desenvolveu conceitos analíticos sobre o rural. Mas foi a partir da década de 1920, com a sociologia rural norte americana que o rural “tornou-se um problema de pesquisa particularizado, recebendo influência de enfoques diferenciados”, os quais apresentarei a seguir.

O percurso da sociologia rural norte-americana eclodiu no momento em que o rural emerge como objeto empírico de estudo, no período Pós-Guerra Civil (1861-1865), nos Estados Unidos, associado aos problemas agrários deste período. Três momentos distintos perpassam o então percurso da sociologia rural norte-americana, apontados por Schneider (1997): (a) Enfoque analítico proporcionado pela concepção da sociologia rural clássica, “caracterizada pelos estudos de comunidade” (p.7) – do final do século XIX até 1950; (b) enfoque difusionista ou psicológico-behaviorista com a modernização da agricultura e transformação do espaço rural – de 1950 até 1970; (c) enfoque oposto aos pressupostos da sociologia rural, preocupando-se com o “estudo da ‘estrutura da agricultura’ a partir de uma ‘perspectiva crítica’” (p.13) – meados de 1970 até os dias atuais.

No primeiro momento, estudiosos que realizaram as primeiras pesquisas sobre o rural adotaram uma visão dicotômica entre comunidade-sociedade, rural-urbano, distinguindo os dois ambientes, “se preocupando em identificar possíveis relações de influência que poderiam ocorrer entre as mesmas” (BLUME, 2004, p.31). Esta perspectiva analítica estava fundamentada na teoria de Ferdinand Tönnies, a qual se baseava “na idéia de que existia um *continuum* entre o estágio comunitário, onde as relações sociais se caracterizam pela coesão emocional, pela intensidade e pela continuidade, e o estágio societário, onde as relações eram impessoais, racionalizadas e contratuais” (SCHNEIDER, 1997, p. 8). Desta forma seria possível distinguir as características próprias do rural e que se contrapõem à realidade urbana. Como aponta Blume (2004, p. 32), “o rural foi permanentemente estudado pela exploração de suas diferenças em relação ao urbano, sendo o urbano eleito como o modelo ideal para o rural”.

Sorokin, Zimmerman & Galpin (1981, p. 198-223) apontam nove características que diferem o ambiente urbano do rural como dois meios qualitativamente distintos, as quais (características diferenciais) estão intimamente interligadas entre si:

- *Diferenças ocupacionais*: no rural os indivíduos estão envolvidos em atividades agrícolas, no cultivo de plantas e animais, enquanto que no urbano as pessoas estão envolvidas em atividades diferentes;
- *Diferenças ambientais*: no campo as pessoas estão expostas ao ambiente natural, em contato direto com a natureza, enquanto que “o morador da cidade é separado de tudo isto pelas grossas paredes das gigantescas construções urbanas e pelo ambiente artificial da cidade de pedra e ferro” (p. 201);
- *Diferenças no tamanho das comunidades*: em função da própria atividade, as famílias camponesas ocupam mais espaço territorial do que um cidadão, o que colabora à baixa densidade demográfica no rural;
- *Diferenças na densidade populacional*: relacionado ao item anterior, devido ao desenvolvimento da atividade agrícola;
- *Diferenças na homogeneidade e na heterogeneidade das populações*: principalmente nas características psico-sociais e raciais, pois a população rural tende ser mais homogênea, fato marcante também na divisão social do trabalho em função de atividade mais simples e de baixa mobilidade do que as desenvolvidas no espaço urbano;
- *Diferenças na diferenciação, estratificação e complexidade social*: no meio urbano o “corpo social” é mais diversificado e estratificado que no meio rural, apresentando também uma divisão do trabalho bem maior;
- *Diferenças na mobilidade social*: existem dois tipos de mobilidade: a territorial e a ocupacional. Na primeira a população urbana se desloca com mais frequência do que a rural, seja em suas atividades, como também de domicílios. E a segunda, a ocupacional, os filhos de agricultores geralmente “herdam” a atividade dos pais no rural, enquanto que na cidade isto não acontece;
- *Diferenças na direção de migração*: as pessoas do meio rural migram mais para a cidade do que os cidadãos ao campo. Quando há uma inversão – da

cidade para o campo – geralmente está associado a períodos catastróficos: epidemias, sinistros etc;

- E, finalmente, *diferenças no sistema de integração social*: em função da baixa mobilidade territorial e pequena população, os contatos pessoais de um camponês são bem menores se comparado dos de um cidadão, porém, a qualidade do contato do primeiro é bem maior e mais densa do que o segundo.

É interessante notar que os autores já alertam a uma possível minimização das diferenças entre o rural e o urbano.

Se o processo de urbanização continuar e a tendência atual para a minimização das diferenças entre a cidade e o campo prosseguir, então a diferença em mobilidade, assim como todas as outras diferenças, também estará condenada a desaparecer. Mas quando isto acontecer, se acontecer, significará tão somente que a própria divisão das comunidades em rurais e urbanas está acabada, e não que o traço estudado tenha sido erroneamente interpretado como um traço diferencial entre a cidade e o campo” (p. 217).

Perceberemos que existe sim, hoje, a minimização entre os espaços urbano e rural. Os estudos brasileiros, que veremos adiante, apontam justamente para algumas superações e tendências em relação ao espaço rural.

Com o advento da modernização agrícola, a sociologia rural passa a ter o seu enfoque difusionista, considerando o rural como sinônimo de agrícola. Atente aqui uma certa semelhança com as estratégias de educação rural no Brasil neste período, principalmente em relação à extensão rural com incentivo norte-americano, sobretudo. A mudança de enfoque tem suas razões no processo de transformação social e econômica sobre a estrutura agrária dos Estados Unidos por meio da modernização da agricultura e modificação do espaço rural. A sociologia passa então a elaborar “estudos sobre a difusão/inação das novas tecnologias bem como seus impactos psico-comportamentais sobre os indivíduos” (SCHNEIDER, 1997, p.8). Assim, o rural torna-se o “palco da inovação tecnológica” (BLUME, 2004, p.34). “A vertente difusionista torna-se responsável pela sedimentação de uma visão estreitamente agrícola do rural, pois o que realmente interessava para as análises era o produtor agrícola e o pacote tecnológico que poderia ser associado” (Idem). Não é por acaso que os difusionistas partiam do princípio de que a modernização tecnológica, a incorporação de tecnologias ao processo produtivo rural – ou agrícola -, seria a garantia de desenvolvimento e de superação da visão dicotômica existente entre o ambiente urbano e rural. A solução estaria, portanto, em

“fazer avançar o progresso [...] pela eliminação ou transformação do *pólo atrasado*” (OLIVEIRA, 1988, p.39 – grifo meu), no caso, o meio rural.

Na década de 60, disseminou-se amplamente o uso de equipamentos mecânicos, de insumos agrícolas inorgânicos, como os fertilizantes, adubos químicos, pesticidas, herbicidas, etc, alterando profundamente a estrutura produtiva da agricultura pela internalização de aspectos de produção industrial, a que ficou conhecida como *Green Revolution* (SCHNEIDER, 1997, p.12).

Influenciados pela tradição marxista clássica - Tendo em Marx, Lênin e Kautsky seus maiores expoentes (SCHNEIDER, 1997, p.13) -, pelos movimentos sociais nas décadas de 60 e 70 – direitos civis, *hippies*, feministas e outros -, pelos impactos ambientais já perceptíveis conseqüentes da *green revolution*, muitos sociólogos “filiam-se” a uma perspectiva crítica. Insatisfeitos pelos dados causados pela abordagem difusionista na qual a sociologia rural tenha se inserido, o estudo do rural é substituído pelo estudo da agricultura. Como conseqüência, neste terceiro momento, a sociologia rural é substituída pela sociologia da agricultura, que, nos países desenvolvidos têm focalizado a estrutura da agricultura e o sistema agro-alimentar (SCHNEIDER, 1997). Desta forma, a sociologia de agricultura emerge e se consolida como “uma vertente alternativa de análise dos fenômenos e processos sociais agrários” (p. 3). Segundo Blume (2004, p.34), “o rural perde totalmente a sua importância como elemento empírico de definição dos objetos de estudo e também como tema de formulação de teorias. (...) o que se destaca não é mais o recorte físico-geográfico, mas a análise dos processos sociais”.

Atualmente, com a emergência de novas questões sobre a ruralidade, o rural surge “como um espaço diferenciado do agrícola” (Idem, p. 35). As noções apresentadas até o momento, e que serviram como base às noções de rural no meio acadêmico, aparecem no discurso de muitos estudos. Assim, essas noções não podem ser consideradas como obsoletas, pois aparecem com certa intensidade nos trabalhos acadêmicos.

Passarei, na próxima subseção, a explicar algumas abordagens de análise do rural nos estudos brasileiros e que estão sendo incorporados também no meio acadêmico.

2.1.3 Abordagens do rural em alguns estudos brasileiros

Hoje em dia, debates sobre o espaço rural têm colaborado para reflexões interessantes aqui no Brasil e no mundo, e que, em muitos e em diferentes aspectos, geram controvérsias. O

objetivo desta subseção é o de apresentar algumas das perspectivas que alimentam as discussões de pesquisadores e estudiosos em relação ao meio/contexto rural brasileiro.

Estes pesquisadores, embora demonstrem enfoques diferenciados para analisar o rural, apresentam preocupações em relação às novas dinâmicas sociais, econômicas e culturais que nele se estabelecem. Já são perceptíveis diferenças entre as características apresentadas por Sorokin, Zimmerman & Galpin (1986) há sete décadas atrás e os recentes estudos sobre o espaço rural e ruralidade. No entanto, as perspectivas que apresentarei não estão dissociadas do espaço urbano, já que existem algumas relações de superação entre estes espaços. No entanto, cabe lembrar que cidade e campo ainda mantêm cada qual a sua particularidade.

Enfatizo três perspectivas de análise do rural, a saber:

- a) a do *continuum rurbano*⁸, a qual preconiza o fim do rural via urbanização do espaço rural;
- b) a expansão das atividades não-agrícolas e da pluriatividade, bem com a revalorização do espaço rural, oposta a vertente anterior; e,
- c) a abordagem baseada na perspectiva territorial, na qual valorizam-se os aspectos sócio-ambientais do espaço rural.

2.1.3.1 A perspectiva do *continuum* “rurbano”

A primeira perspectiva, tendo em Graziano da Silva um dos maiores expoentes, trata do que o pesquisador chama de “novo rural”. Ele e outros pesquisadores que fazem parte do “Projeto Rurbano”, analisaram recentes transformações nas relações entre o urbano e o rural, chegando à conclusão de que o espaço rural não pode ser mais considerado como sinônimo de espaço agrícola. A modernização e o processo de urbanização do e no meio rural favoreceu e favorece o surgimento de ocupações não-agrícolas. Desta forma, a explicação destes estudiosos é a de que a atividade agrícola está sendo constantemente solapada por atividades consideradas urbanas, fruto do processo de urbanização do campo – o *continuum* rurbano -, preconizando-se o fim do rural.

A partir da leitura do artigo de Graziano da Silva et al. (2002), desejo registrar algo ambíguo e que está muito longe da realidade do município de Rancho Queimado. Ao analisar as ocupações rurais não-agrícolas no Brasil, os autores observam uma “expansão das

⁸ O termo é uma simplificação das palavras rural-urbano, e que apresenta a idéia da relativa imbricação destes espaços.

construções rurais, quer para segunda moradia das famílias urbanas de rendas média e alta, em chácaras e sítios de lazer no interior, *quer para moradia da população menos favorecida*” (grifo meu) (p. 42). A primeira preposição – o espaço rural como local propício para segunda moradia de famílias de classe média e alta – vem ao encontro da realidade ranchoqueimadense. Porém, a procura dos moradores de segunda residência, geralmente chamados de *sitiantes*, e a compra de terrenos efetuada por eles, são fatores que contribuem para uma nova configuração espacial, econômica e social ao município. Isto colabora significativamente para o aumento do preço das propriedades na região, tanto daquelas situadas na zona rural como nas de perímetro urbano. Logo, o preço dos terrenos é definido de acordo com o valor que os *sitiantes* conseguem pagar. Inicia-se, assim, um processo de desordenamento não só territorial, mas também econômico, cultural e social, na qual “a população menos favorecida” não tem condições de acompanhar.

As pesquisas do Projeto Rurbano têm colaborado para derrubar alguns mitos sobre o rural. Dentre eles posso destacar a idéia de que o rural é sinônimo de agrícola e de atraso. Neste sentido, pressupõe-se que somente o desenvolvimento agrícola – agricultura extensiva – leva ao desenvolvimento rural, e de que a gestão das pequenas e médias propriedades rurais seja essencialmente familiar. Porém, como apontam os estudiosos, isto pode ter contribuído para o surgimento de novos mitos. Alguns destes mitos dizem respeito às ocupações rurais não-agrícolas, como se estas ocupações poderiam solucionar problemas de desemprego e que fomentando e garantindo o desenvolvimento de regiões atrasadas. Desta forma, o desenvolvimento local geraria automaticamente desenvolvimento econômico (GRAZIANO DA SILVA et al, 2002; GRAZIANO DA SILVA, 2005).

2.1.3.2 A perspectiva das ocupações não-agrícolas e revalorização do espaço rural

Motivados pelas estatísticas que demonstram um aumento de ocupações não-agrícolas no espaço rural brasileiro, pesquisadores adeptos a esta perspectiva fomentam discussões sobre a expansão destas atividades, além da pluriatividade - compreendendo-se como o desenvolvimento de mais de uma ocupação laboral desempenhada por uma pessoa ou pela família - e do movimento de revalorização do espaço e da condição de rural. Uma das estudiosas que tem contribuído nestas discussões é Maria José Carneiro (2001, 2005). Para ela (2005, s/p), as pessoas estão “presenciando um movimento de reorientação da capacidade produtiva da população residente no campo em que se expressa em novas formas de

organização da atividade agrícola como uma alternativa ao êxodo rural, ao desemprego urbano, e ao padrão de desenvolvimento agrícola dominante”.

Além da expansão de ocupações não-agrícolas e da pluriatividade no meio rural, a segunda evidência de mudança nas áreas rurais está relacionada ao caráter idílico que os habitantes das cidades atribuem ao campo, ou seja, há uma revalorização do meio rural enquanto espaço alternativo de vida. O campo, então, “passa a ser reconhecido como espaço de lazer ou mesmo como opção de residência” (Idem).

A noção de rural como espaço de preservação ambiental e da natureza como meio de contemplação passam a ser concorrentes com o valor da terra como meio de produção agrícola o que tem conseqüências diretas sobre as relações sociais e as disputas de interesses (CARNEIRO, 2001, p. 13).

As transformações que ocorrem no meio rural, para a pesquisadora, não levam necessariamente à urbanização do campo, como preconiza Graziano da Silva. Mesmo que exista um certo mesclamento entre o rural e o urbano, ou melhor, do urbano no rural, isto não pode ser considerado como um *continuum*, mas pode ter um efeito inverso. Exemplo disso é a difusão da cultura *country*, do sertanejo na cidade. Assim, o que precisa ser reforçado, não são as diferenças, as dicotomias existentes entre o rural e o urbano, mas sim “o reforço de identidades apoiadas no pertencimento a uma localidade” (CARNEIRO, 2005, s/pág). A localidade, longe de ser apenas caracterizado como um espaço físico, seria a “base sobre a qual a cultura realizaria a interação entre o rural e o urbano de um modo específico, ou seja, mantendo uma lógica própria que lhe garantiria a manutenção de uma identidade” (idem).

Gislene Silva (2000, p.6) chama a atenção ao fato de que

a maioria de nós continua na busca desesperada pela sensação de pertencimento. Se não à sua terra, a seu tempo. Nos dias atuais, quando brutaliza-se a degradação da vida humana e da natureza, combinar as vantagens sociais, econômicas, culturais de uma borbulhante cidade com as qualidades ambientais e harmônicas do meio rural é um desafio que pede urgência. O *anseio rural* mostra-se no final deste século XX ainda mais transgressor, contundente e complexo do que o ideário pastoral conhecido no romper da Revolução Industrial. O que se deseja agora é não ser demasiadamente urbano, tampouco demasiadamente rural. Não mitificar a urbanidade como a vida mais evoluída, também não mitificar a ruralidade como o mais seguro e mais puro dos mundos (grifo da autora).

2.1.3.3 A perspectiva territorial para o estudo das características sócio-ambientais do rural

A terceira perspectiva evidenciada nos recentes estudos sobre o rural e ruralidade no Brasil tem o seu enfoque analítico pautado na abordagem territorial, proposto por José Eli da Veiga (2003) e por Ricardo Abramovay (2003).

Antes de adentrar nas características de estudos sob este enfoque, é necessário levar em consideração o que se define por rural e urbano pelas instituições governamentais e de pesquisas no Brasil. A noção de território, no campo normativo, tem sua referência calcada na noção de espaço físico, que definirá, para a obtenção de dados e de indicadores específicos, a contagem populacional. A partir destes indicadores estabelece-se o que e quem pertence ao espaço urbano e ao espaço rural, ou seja, é a demarcação territorial física que definirá os limites entre o rural e o urbano. As políticas públicas e outras iniciativas governamentais ou privadas dependerão destes números para subsidiar os seus programas e caracterizar territorialmente os seus habitantes.

No entanto, é sobre as metodologias utilizadas pelo campo normativo que recaem os questionamentos de pesquisadores como Veiga e Abramovay, discutindo as adversidades que compõem os dados sobre a urbanização no país, mais especificamente em relação aos dados do Censo Demográfico de 2000 do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -, os quais revelam uma taxa de 81,2% de urbanização no país. A taxa de urbanização no município de Rancho Queimado, segundo o Censo Demográfico do IBGE de 2000, era de 41,8%.

A metodologia utilizada para recolher estes dados, segundo Veiga é “anacrônica e obsoleta”, e por isso, não apresentam a verdadeira realidade rural brasileira, pois a norma que estabelece o que é urbano e rural é oriunda do Decreto Lei Oficial nº 311 de 1938, do período getulista. Tal decreto passou a considerar toda população localizada na sede de um município ou em vila ou distrito como urbana. Assim, desde que estejam situadas fisicamente no perímetro urbano, é considerado espaço urbano. Desta forma, a população de cidades e municípios de pequeno porte, mesmo que tenham uma “experiência urbana frágil e precária” (WANDERLEY, 2005), como é o caso de Rancho Queimado, é considerada urbana.

Como cita Veiga (2003, p.65-66): “A distorção chega a tal ponto que mesmo populações indígenas ou guardas-florestais de áreas de preservação são considerados urbanos caso suas ocas ou palhoças estejam no interior de alguma sede municipal ou distrital”. Para o autor são 57% da população que podem ser considerados urbanos, cujos habitantes residem em área essencialmente urbana, segundo pesquisa do IBGE/Ipea/Unicamp, realizada em 1999 com o título: *Caracterização e Tendências da Rede Urbana do Brasil* (p. 33). Nas palavras do pesquisador:

Feitas as contas com critérios menos estapafúrdios percebe-se facilmente que apenas 57% da população faz parte da rede urbana: 34%, em 12 aglomerações metropolitanas, 13%, em 37 aglomerações não-metropolitanas, e 10% em 77 centros urbanos que não pertencem a aglomerações. Fora dessa hierarquia de cidades que abrange 455 municípios, há outros 567 (com 13% da

população), cujo caráter é suficientemente dúbio para que alguns de seus núcleos ambicionem o *status* de “cidade”. Mas nenhum critério razoável permitiria que algo semelhante ocorresse com as sedes dos demais 4.485 municípios. E é neles que vivem os outros 30% da população brasileira (Idem, p.56).

A “delimitação administrativa”, segundo Abramovay (2003, p. 21-22), pode causar certas restrições:

- O rural é definido, ao menos em parte, ao arbítrio dos poderes públicos municipais, nos quais as conseqüências fiscais da definição acabam sendo mais importantes que seus aspectos geográficos, sociais, econômicos ou culturais;
- Desde que haja extensão de serviços públicos a um certo aglomerado populacional, ele tenderá a ser definido como urbano: é assim que, no Brasil, as sedes de distrito com algumas centenas de casas são definidas como “urbanas”; e
- O rural tenderá a ser definido, em princípio, pela carência, o que não pode ser considerado um critério adequado sob qualquer ponto de vista.

Para tentar superar critérios ultrapassados e que comprometem definições e interpretações para o rural, o pesquisador José Eli da Veiga desenvolve no Brasil e aponta como alternativa para esta superação, a metodologia utilizada pela OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico -, aplicada ao ambiente territorial dos países membros⁹ no uso da abordagem territorial. As pesquisas apontam para um “novo” rural, bem diferente daquele relacionado ou associado ao rural agrícola, cujo espaço vem sendo afetado por um novo dinamismo.

O território, para a OCDE, “representa uma trama de vínculos com raízes históricas, configurações políticas e identidades” (ABRAMOVAY, 2003, p.45). A metodologia da Organização utiliza níveis hierárquicos de organização dos dados para distinguir as áreas rurais: o *nível local* – “pequenas unidades administrativas ou estatísticas elementares’ que serão urbanas ou rurais em função de sua densidade demográfica”, e, o *nível regional* - unidades funcionais mais vastas, como as províncias, enfatizando-se as “relações funcionais e o contexto mais amplo no qual se inscreve rural”, caracterizando as regiões como sendo *mais ou menos rurais* (grifo do autor) (p. 46-47). Os limites de densidade demográfica irão categorizar as regiões como essencialmente rurais, relativamente rurais e essencialmente urbanizadas.

A metodologia de apreensão de dados estatísticos no Brasil influencia e confunde muitos estudos que se preocupam em definir suas bases analíticas sobre o espaço, seja ele urbano ou rural. Logo, para o campo normativo não há “meio termo” se comparado com a proposta metodológica da OCDE. Aos “olhos da lei” que define o que é rural do urbano, não

⁹ São 24 países membros que fazem parte da OCDE: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Luxemburgo, Noruega, Nova Zelândia, Portugal, Reino Unido, Suécia, Suíça e Turquia (ABRAMOVAY, 2003).

importam os aspectos sociais, ambientais, econômicos, demográficos e/ou culturais presentes em cada um dos espaços, isto é, de nada serve o seu contexto.

No capítulo introdutório caracterizei as escolas estaduais do município de Rancho Queimado como de contexto rural em função da clientela das mesmas é oriunda da zona rural. Surpreendido pela norma aqui apresentada, as escolas não podem ser caracterizadas como escolas de meio rural, pois estão localizadas em perímetro urbano, independente se a área urbana de pequenos municípios apresente ou não características rurais. Em alguns pontos, como na Sede do município, por ser onde se concentram ocupações administrativas e comércio, a população apresenta condições “rurbanas”. Dada a indefinição dos limites do que é rural, optei por considerar as escolas desta pesquisa, como de contexto rural por atender uma significativa porcentagem de alunos oriundos da zona rural e por observar que nas delimitações do perímetro urbano ressaltam-se características rurais, considerando as suas ocupações.

Sobre este último aspecto, e aproveitando o conhecimento oriundo das discussões sobre as novas dinâmicas que surgem no espaço rural como evidenciado nos estudos de Graziano da Silva e Carneiro em relação às ocupações, realizei um levantamento junto aos alunos.

Este levantamento, realizado juntamente com o questionário aplicado para caracterização dos alunos no “espaço” rural e urbano do município, visava identificar quais são as ocupações laborais de suas famílias, tanto no perímetro urbano como na zona rural do município. São possíveis reflexões muito interessantes e, por que não dizer, surpreendentes, a partir da análise dos dados obtidos, embora este não seja o meu objetivo principal.

2.1.4 Considerações sobre as ocupações agrícolas e não-agrícolas no município de Rancho Queimado

Questionados sobre a vida das pessoas que moram no município de Rancho Queimado, quando da elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas da rede estadual e municipal (RANCHO QUEIMADO, 2004), os professores que participaram da discussão, percebem que “há uma forte ‘caracterização’ entre o urbano e o rural de Rancho Queimado – a sede é uma coisa os distritos, outra”. Não há indicadores desta diferença que demonstre com validade a “forte caracterização” entre os espaços. Limito-me e proponho aqui a apontar diferenças em relação às ocupações laborais entre esses espaços.

Por meio de uma coleta de dados realizada no mês de setembro de 2005 junto aos alunos do Ensino Fundamental das escolas estaduais sobre a atividade laboral de seus familiares, realizei a análise das respostas de acordo com cada escola. Os dados então foram confrontados em alguns aspectos apontados nos recentes estudos sobre o rural brasileiro.

Na Tabela 06, estão tabulados os dados obtidos por meio do levantamento supracitado:

Tabela VI – Ocupações das famílias dos alunos das escolas estaduais de Rancho Queimado /2005

Atividades Econômicas da Família	EEB Marilda Lênia Araújo (sede)		EEB Roberto Schütz (Taquaras)	
	Perímetro Urbano	Zona Rural	Perímetro Urbano	Zona Rural
Comércio	22 (16,3%)	5 (3,7%)	6 (8,3%)	2 (1,9%)
Indústria	18 (13,3%)	6 (4,5%)	5 (6,9%)	5 (4,6%)
Serviço Público	26 (19,3%)	2 (1,5%)	7 (9,7%)	6 (5,6%)
Atividade agrícola	18 (13,3%)	66 (49,3%)	20 (27,8%)	74 (68,5%)
Caseiro	1 (0,75%)	39 (29,1%)	6 (8,3%)	15 (13,8%)
Diarista, doméstica	27 (20%)	10 (7,5%)	16 (22,3%)	4 (3,7%)
Outra				
Aposentado	1 (0,75%)	1 (0,7%)	3 (4,2%)	2 (1,9%)
Caminhoneiro	5 (3,7%)	0	5 (6,9%)	0
Autônomos (confeiteiro, cabeleireiro, domador de cavalos, pedreiro, mecânico, jornalista, pintor, artesão, agrimensor, marceneiro, garçon)	17 (12,6%)	5 (3,7%)	4 (5,6%)	0
Total de respostas	135 (100%)	134 (100%)	72 (100%)	108 (100%)

Dados coletados pelo autor em 2005.

Verifica-se, de maneira clara, que a ocupação de diarista foi a que prevaleceu nos índices em relação às outras atividades. Quando me refiro a ocupação de diarista, não falo apenas de faxineiras e domésticas, mas também de todas as pessoas que trabalham e recebem por dia, como roçadores de pasto etc. Das 135 respostas de alunos que moram no perímetro urbano do município referente à Sede do município, 20% diz respeito à ocupação de diarista, seguida de serviço público com 19,3% e comércio com 16,3%. Neste perímetro, então, há fortes indícios de urbanização por se tratar, supostamente, do local onde se concentram mais residências, associado às atividades administrativas e o comércio do município. Apresentam a mesma porcentagem, 13,3%, as ocupações em indústria, como também em atividades agrícolas. É comum, notar na paisagem da Sede do município terrenos onde se cultivam alimentos e se criam animais, demonstrando uma realidade diferente dos centros urbanos mais

desenvolvidos, ou seja, a paisagem por si só retrata uma realidade “rurbana”. Ainda, 12,6% compõe as ocupações de caminhoneiros e autônomos.

No entanto, as ocupações referentes ao perímetro urbano do distrito de Taquaras mudam radicalmente, certamente em virtude de sua densidade demográfica. A ocupação em atividades agrícolas foi a que mais despontou: 20% das 72 respostas de alunos que residem neste perímetro. Segue a ocupação de diarista. A título de ilustração, é comum o homem trabalhar na lavoura enquanto que a mulher trabalha como faxineira. Um dado um pouco duvidoso se refere à ocupação de caseiro: enquanto que na sede do município apenas um aluno tenha respondido que era filho de pais caseiros, em Taquaras seis responderam. Isto é algo novo, só se os alunos que responderam ao questionário tenham confundido a opção caseiro com diarista. Porém, há alunos que estudam no perímetro urbano do distrito, na localidade de Rio Bonito. Entendemos como caseiros, a família que reside e toma conta da residência e da propriedade de *sitiantes* – os moradores de segunda residência. As demais ocupações oscilam entre os 4 e 10% das 72 respostas.

Mas é justamente nas respostas dos alunos que residem na zona rural do município que encontrei algo novo, principalmente nas respostas dos alunos da EEB “Marilda Lênia Araújo”. No conjunto das 134 respostas, 49,3% são filhos de pais que trabalham com atividades agrícolas – tanto na agricultura como na pecuária. Um fato normal, se não fosse a alta porcentagem de caseiros – 29, 1%. São as localidades próximas a sede do município que tem despertado o interesse de *sitiantes* na compra de terras para segunda residência nos últimos anos, tanto para “construir” sítios e chácaras, como para montar condomínios. Os alunos da EEB “Marilda Lênia Araújo” oriundos da zona rural do município e que são transportados pelo transporte escolar vem destas localidades, destacando-se as comunidades de Queimada Grande, Morro Chato, Vargedo, Lageado e Rio dos Quatis.

Porém, das 108 respostas dos alunos da EEB “Roberto Schütz”, residentes na zona rural do município, 68,5% das ocupações se refere às atividades agrícolas. Uma porcentagem bem mais elevada que a ocupação na zona rural próxima à Sede do município. Com menos expressão, mas bastante significativa, é a ocupação de caseiro da zona rural, isto é, próxima ao distrito de Taquaras. A ocupação de *sitiantes* como moradores de segunda residência, e não como produtores, vem aumentando gradativamente com maior destaque nas comunidades de Invernadinha, Pinheiral, Rio Bonito, Boa Vista, e, em menor escala, ainda, Rio Acima e Mato Francês.

Um outro dado preocupante que diz respeito à influência indireta dos *sitiantes* do município. Pedro Paulo Bunn, professor de Geografia que atua no Ensino Médio da EEB

“Marilda Lênia Araújo”, em conversa informal, alerta ao fato de que nos censos demográficos, os *sitiantes* são considerados como *população flutuante* e, por isso, não são registrados como habitantes do município. No entanto, os caseiros que respondem ao censo são considerados. Este fato contribui para uma diversificação, um desordenamento demográfico e que repercute na realidade das escolas, devido a mobilidade do corpo discente.

Além do que foi elencado e observado na tabulação das respostas, verificou-se, também, significativo número de respostas com mais de uma opção assinalada, demonstrando cada vez mais a pluriatividade das famílias, as quais conciliam atividades não-agrícolas - como serviço público, comércio e em maior expressão, a ocupação de caseiro - às atividades agrícolas, como evidenciam José Graziano da Silva (2002, 2005) e Maria José Carneiro (2001, 2005) em seus estudos.

Levando em consideração os fatores econômicos do município e o conjunto das ocupações apresentadas na tabela, percebemos que ele ainda é predominantemente agrícola, principalmente na zona rural de todo o município e no “perímetro urbano” do distrito de Taquaras. Mas, é necessário considerar o alto índice de ocupações não-agrícolas, que podem, a médio e a longo prazo, contribuir para uma mudança nas características rurais essencialmente agrícolas verificadas atualmente no município.

2.2 Um olhar sobre alguns aspectos referentes ao município de Rancho Queimado

A presente seção tem como objetivo identificar aspectos sociais, históricos, econômicos, populacionais, ambientais e educacionais do município, com vistas a compreender algumas dinâmicas que ocorreram e ocorrem neste espaço.

Ao direcionar o “olhar” sobre o meio/contexto do município de Rancho Queimado, parto do pressuposto de que cada contexto guarda em si suas especificidades sociais, ambientais, políticas, educacionais, enfim, características que lhe são próprias, fruto do processo de formação histórica, e que precisam ser identificadas para reconhecer as transformações que nele ocorrem.

Antes da colonização européia, essencialmente de teuto-alemães, na metade do século XIX, a região da então Colônia Santa Isabel era povoada por grupos indígenas. Além dos alemães, a região recebeu influência dos tropeiros, que ali passavam levando cargas e tropas de gado da Serra Catarinense, da região de Lages, até o litoral, e vice-versa.

Atualmente, o município de Rancho Queimado possui uma população acima de 2.600 habitantes. A maioria dos munícipes é descendente de imigrantes alemães que colonizaram a

região na metade do século XIX. O município está localizado no Estado de Santa Catarina, na região sul do Brasil, sendo que sua sede está a aproximadamente 70 Km da capital catarinense, Florianópolis. O município possui uma extensão territorial de 288 km². Com relevo bastante acidentado - apresentando em sua topografia vales, morros, montanhas, escarpas e altiplanos -, apresenta uma altitude média de 810 metros em relação ao nível do mar, variando entre 1.268 metros de altitude máxima – campos da Boa Vista – e de aproximadamente 500 metros de altitude mínima (BRÜGGEMANN, 2001; WUERGES, 2005). A topografia acidentada contribui para que, no percurso dos rios que cortam o município, apareçam cachoeiras, cascatas e poços, apresentando, em muitos locais, aliada a (ainda) exuberante vegetação, uma paisagem paradisíaca.

Devido aos fatores climáticos – clima mesotérmico - e de relevo, o município encontra-se em uma área de transição entre a Floresta Atlântica, a Floresta de Araucária (*Araucaria angustifolia*), de Campos Naturais e de Floresta Nebular, rico em espécies vegetais e animais diversificados em seus ecossistemas (BRÜGGEMANN, 2001). A transição dos tipos de florestas é perceptível a qualquer viajante que atravessa o município pelo seu sistema viário, tendo na BR-282 e na “estrada velha” que interliga a sede ao distrito do município – Taquaras -, as principais vias de acesso que o perpassa no sentido leste-oeste.

A “estrada velha” era o principal acesso dos viajantes antes da conclusão do trecho da BR-282 na década de 1980. Mesmo levando a uma estagnação econômica das localidades onde fica a estrada devido à abertura da BR-282, houve, segundo Wuerges (2005, p.59-60), “um grande aumento do plantio de tomate e, em menor escala, de outras hortaliças, que persistem como importantes atividades até a atualidade”, devido as melhores condições de transporte e acesso ao CEASA – Central de Abastecimento de Hortifrutigranjeiros de Santa Catarina -, em São José, e em outros mercados mais distantes. Além disso, a BR-282, ofereceu condições de aumentar o número de propriedades rurais no município, motivado, como aponta Wuerges (p. 60),

pela venda parcelada de médias e grandes propriedades para moradores de centros urbanos da região da Grande Florianópolis, que procuram o sossego e o contato com a natureza, principalmente nos finais de semana. Oficialmente esta modalidade de moradia é designada como *turismo* de segunda residência. Pelos moradores locais são chamados comumente de *sitiantes* (grifo meu).

Segundo dados do Censo Demográfico de 2000 (IBGE *apud* WUERGES, 2005) a população total do município era de 2.637 habitantes, 1.103 habitantes residentes em área urbana – 41,83%, e 1.534 residentes na área rural – 58,17%. A estimativa de moradores em área urbana do município poderá aumentar nos indicadores censitários dos próximos anos em

função da ampliação das áreas de perímetro urbano por meio das leis municipais, levando em consideração que o IBGE usa para coletar os dados populacionais as áreas definidas pelo poder municipal – Lei 1123/02; 1159/03 (RANCHO QUEIMADO, 2002; 2003) -, como expliquei em momento anterior.

Verifica-se, na Tabela 7, a evolução da população ranchoqueimadense no período entre 1970 e 2000.

Tabela VII - Evolução populacional de Rancho Queimado entre 1970 e 2000.

Ano base	População Total	População Urbana	%	População rural	%
1970	2.371	652	27,50	1.719	72,50
1980	2.514	786	31,26	1.728	68,74
1991	2.359	937	39,72	1.422	60,28
1996	2.443	1.068	43,72	1.375	56,28
2000	2.637	1.103	41,83	1.534	58,17

Fonte: Wuerges (2005, p. 59) - baseado nos censos demográficos do IBGE dos respectivos anos.

Além de levar em consideração a vinda de pessoas de outros municípios, para residirem em Rancho Queimado, o aumento das proporções na população urbana do município está associado também à ampliação gradativa do perímetro urbano do município por meio das leis municipais: Lei nº 0040/67, Lei nº 0041/67, Lei nº 0140/77, Lei nº 0143/77 e 0210/79 (RANCHO QUEIMADO, 1967a, 1967b, 1977a, 1977b, 1979) subsidiando as pesquisas do IBGE. Constata-se um acentuado declínio nas proporções da população rural nas décadas de 70, 80 e 90, influenciado também pelo êxodo rural do período (BUNN, 1997).

O êxodo rural nas décadas de 70, 80 e 90, com maior expressão nas duas primeiras, foi consequência da crise que a agricultura perpassava no período, resultado da incorporação dos pacotes tecnológicos quando a agricultura convencional era cada vez mais disseminada. Ao aderirem a este modelo de agricultura, muitos produtores endividaram-se. Os altos juros de empréstimos realizados em bancos obrigaram os produtores a venderem suas propriedades.

Outra razão, aliada ou não ao fator descrito anteriormente, foi a busca de outros postos de trabalho e estudo aos membros da família em municípios que vinham se expandindo. Muitos habitantes vendem ou deixam suas terras para “tentar a vida” na cidade.

Bunn (1997, p.87), referindo-se aos municípios de Águas Mornas, Alfredo Wagner, Anitápolis, Rancho Queimado e São Bonifácio, observa que “tem ocorrido uma evasão populacional destes municípios, principalmente das áreas rurais, do setor primário, para os municípios onde as atividades econômicas dos setores secundário e terciário sejam mais desenvolvidas”.

Dentre os municípios que mais se desenvolviam nas décadas de 1970, 1980 e 1990 estão Palhoça, São José e Florianópolis. Muitos ranchoqueimadenses, provenientes da zona rural, conseguiram postos de trabalho nestes municípios, trabalhando no setor público ou na prestação de serviços. Hoje, alguns retornam ao município de Rancho Queimado na condição de sítiantes seja adquirindo uma pequena propriedade, ou, melhorando a propriedade que pertence à família.

De acordo com o IBGE, a densidade demográfica do município em 2000 foi de 9,22 hab/km². Para julho de 2005, o IBGE (2005) estimou a população ranchoqueimadense em 2.811 habitantes, 9.82 hab/km² de densidade demográfica¹⁰. Uma densidade baixa para que o município seja considerado urbano, como nos alerta Veiga (2003) em suas pesquisas.

A principal atividade econômica está no setor primário, tendo na agricultura a sua maior representatividade. No entanto, nos últimos anos tem surgido e expandido ocupações não-agrícolas, aumentando os postos de trabalho nos setores secundário e terciário. Praticamente 28% do espaço físico do município têm sido utilizados para atividades agrícolas, compreendendo a área para pastagens, campo e/ou agricultura (BRÜGGEMANN, 2001). Na tabela 8, apresento a caracterização do “uso do solo” no município de Rancho Queimado:

Tabela VIII – Uso do solo do município de Rancho Queimado em junho de 2001

Uso do solo	Superfície do município em km ²	Porcentagem
Área urbana	0,447	0,155
Reflorestamento	5,564	1,934
Pastagem, campo e/ou agricultura	80,321	27,923
Campos de altitude	18,987	6,601
Floresta	182,335	63,387
TOTAL	287,654	100,000

Fonte: Brüggemann (2001, p.92).

Dentre os maiores problemas ambientais de Rancho Queimado estão: o uso indiscriminado de agrotóxicos nas lavouras; o desmatamento das áreas de floresta para formação de lavouras, pastagens ou reflorestamento de *Pinus elliottii*, em grandes proporções, e eucalipto; reflorestamento de *Pinus elliottii* em Campos Naturais – prejudicando a fauna e a flora específica deste ecossistema; expansão desordenada de áreas urbanas; extração de argila nos campos da Boa Vista; exploração de barreiras para reposição de material nas estradas; destruição ou redirecionamento de olhos d’água ou de percursos de rios e arroios para a construção de estradas e de açudes, principalmente nas propriedades rurais e nos condomínios

¹⁰ A área da unidade territorial de Rancho Queimado é de 286 km² para o IBGE. Fonte: IBGE, disponível em <http://www.ibge.gov.br/> acesso em 04/10/2005.

de sítiantes, associado a terraplanagem de terrenos; poluição dos rios por lixo, mineração, dejetos humanos e animais; e, queimadas e construção de estradas em encostas íngremes dos morros, contribuindo para a erosão e assoreamento dos rios.

No campo educacional, com relação ao oferecimento de educação aos habitantes do município, verifica-se uma evolução e transformação muito acentuada desde o início de sua colonização. Diferente de regiões do Brasil que eram dominadas por fazendeiros, a ocupação de imigrantes alemães influenciou o surgimento de escolas alemãs, cuja função era de letrar os filhos e netos dos imigrantes. No entanto, o fechamento destas escolas e a abertura de outras, com o ensino em língua portuguesa, contribuiu para a perda gradativa dos costumes germânicos e, principalmente da língua alemã. Atualmente, são poucas as famílias do município que ainda preservam o costume de falar o dialeto alemão em casa. As escolas, tanto da rede municipal como da estadual, não oferecem aulas de idioma alemão. No lugar das escolas alemãs são implantadas pelo governo estadual as escolas mistas, tornando-se as principais escolas da região, e as escolas isoladas. Nestas últimas, principalmente, as aulas eram dadas por professores leigos, muitos sem formação no magistério, quando muito tinham o 1º grau. Com o passar dos anos, e exigência de qualificação específica ou no mínimo o 1º grau completo, o nível de escolarização do corpo docente foi melhorando.

O êxodo rural nas décadas citadas, e a evasão escolar do período colaboraram para a redução dos alunos que freqüentavam as escolas, principalmente as isoladas, sendo que estas foram sendo fechadas. Atualmente, das escolas isoladas que eram mantidas pelo governo estadual, apenas duas que funcionam e são mantidas pelo poder municipal, em função do processo de nucleação e municipalização, em 1996. Estas escolas, localizadas no meio rural, oferecem o ensino das Séries Iniciais. A implantação do transporte escolar na zona rural também favoreceu a vinda de alunos da zona rural para as escolas localizadas no perímetro urbano do município, facilitando e acelerando o processo de nucleação das escolas.

Com relação às ocupações formais e não formais de trabalho como apresentei na seção anterior, o município ainda mantém na agricultura a atividade mais importante, tendo na agricultura familiar a sua maior expressão. Já se percebe tendências no oferecimento de serviços em função da expansão de sítios e condomínios de sítiantes. Além disso, cresce o mercado informal e o comércio.

A noção de rural e o reconhecimento do espaço rural nem sempre são enfatizados pelas pesquisas e estudos que discutem o rural. A inserção das tecnologias informatizadas em escolas de contexto rural é o foco principal desta dissertação. As noções sobre do rural aqui expostas, bem como a contextualização do município de Rancho Queimado, hão de contribuir

para a análise das representações dos professores sobre a inserção das TCDs nas escolas, nas interpretações e devidas articulações com a discussão apresentada. Devido a insuficiência de estudos na área de Educação Rural, de Educação *do Campo* sobre a inserção das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação, esse debate, embora embrionário, contribuirá para novas discussões.

Mas quais são as implicações da inserção das tecnologias no meio rural? No próximo capítulo trarei à discussão algumas considerações sobre as implicações das tecnologias no meio campesino, estabelecendo relações com as publicações produzidas nas áreas de Educação Rural, Educação *do Campo* e Comunicação Rural. Além disso, serão discutidas algumas implicações da inserção das TCDs na sociedade e na educação. No segundo momento são enfatizados aspectos relacionados ao universo das Representações Sociais.

Capítulo 3

As Tecnologias da Comunicação Digital na educação de contexto rural e Representações Sociais

No capítulo anterior, apresentei algumas concepções sobre o espaço rural. Tais concepções, ao serem abordadas academicamente pelos estudiosos, enfatizam o fenômeno – da incorporação de tecnologias neste espaço, geralmente associado ao processo produtivo, vinculado principalmente à atividade agrícola. No entanto, cabe destacar que, em algumas publicações, os estudiosos vêm aos poucos desmistificando o espaço rural como espaço agrícola, percebendo que neste ambiente surgem ocupações que até algumas décadas atrás eram tipicamente urbanas. Tal situação gera e imprime novas dinâmicas no espaço rural, repercutindo no modo e nas condições de vida dos camponeses. E o aspecto que mais se vislumbra, portanto, é a dinamicidade que ocorre nas relações de trabalho, consequência e resultado do processo modernizador no campo.

O presente capítulo está subdividido em dois momentos. Primeiramente destaco em que perspectiva as discussões sobre a inserção de tecnologias no meio rural têm sido desenvolvidas, buscando subsídios na literatura de áreas que possuem relação com a educação no espaço camponês, como é o caso da Educação Rural/Educação *do Campo* e Comunicação Rural para então encontrar elementos da implicação quanto ao seu uso na educação que se perfaz neste espaço. O segundo momento traz elementos relacionados ao estudo das representações sociais sobre o fenômeno de inserção de TCDs no meio rural.

3.1 Considerações sobre a inserção de tecnologias no meio rural

A partir de leituras sobre o rural, constata-se nas pesquisas e publicações (GRAZIANO DA SILVA, 1981; SANTOS, 1999; MENEZES NETO, 2006; entre outros) uma forte ênfase nas tecnologias como fator que propicia a potencialização das relações produtivas no campo, principalmente no que se refere à produção agrícola. Assim sendo, tais estudos contemplam tecnologias mecanizadas, biotecnológicas e informatizadas, estas últimas – as informatizadas - praticamente destituídas de seu caráter comunicativo e informativo. Digo “praticamente” porque quando são analisadas sob a perspectiva da informação e comunicação, são, na visão de estudiosos do assunto, utilizadas pelos produtores – geralmente grandes produtores, e em algumas situações em cooperativas – no gerenciamento de sua produção e não como um adensamento das relações comunicativas e informativas. Elucida-se, portanto, o *caráter objetivo* da inserção das TCDs na produção, ou seja, a lucratividade.

Considerando as formas como o espaço rural é abordado nas diferentes concepções, podemos perceber que o campo é permeado e influenciado pelas dinâmicas sociais, culturais e econômicas nele engendradas. Tais dinâmicas, aliadas ao desenvolvimento científico e tecnológico que concederam e concedem um toque modernizador e “urbanizador” ao campo, colaboram para as transformações e conseqüentes modificações nos modos de existência e condições de vida da população campesina, e, principalmente, nos modos de produção rural.

A modernização do campo, principalmente na agricultura é um fato que merece ser destacado, pois este processo torna-se um elemento importante para se compreender parte das transformações que ocorrem neste contexto, já que esse processo contribui na mudança no modo de vida rural.

As tecnologias mecanizadas e biológicas têm sido definitivamente incorporadas ao processo produtivo do campo a partir da inserção dos “pacotes tecnológicos” na agricultura, no período auge da Revolução Verde. No entanto, três décadas antes, concomitantemente aos programas de educação rural baseados nos princípios do “ruralismo pedagógico” e ênfase ao caráter persuasivo da abordagem difusionista, já vinha se instaurando o processo de modernização do campo. O capitalismo, fortemente alicerçado no agronegócio – comercialização e consumo dos produtos dos pacotes tecnológicos - veio acompanhando tal processo desde então.

Calazans (1993, p.26) cita como princípios do “ruralismo pedagógico” a substituição de uma escola desintegradora – fator do êxodo rural -, por uma escola que ajustasse o “‘indivíduo ao meio rural, para fixação dos elementos de produção’, uma escola rural – caracteristicamente a escola do trabalho – cuja função fosse agir sobre a criança, o jovem, o adulto, integrando-os todos na obra de construção da unidade nacional para tranqüilidade, segurança e bem-estar do povo brasileiro”. Havia, portanto, um mascaramento de interesses implícito nos programas voltados às populações rurais.

O mesmo modelo de produção e desenvolvimento adotado no processo de industrialização nas cidades também fora adotado no processo de modernização do campo. As marcas deste duplo processo intensificaram-se e se expressaram na área educacional. A educação escolar, por meio de um currículo adequado ao modelo taylorista-fordista, perpetuava um ensino mascarado, atendendo muito mais a exigência do mercado de trabalho urbano e rural do que com a formação educativa. Desta forma, a escola preparava o aluno urbano para trabalhar nas indústrias – inculcando-lhes não só a tecnologização, mas também o “adestramento” (segmentação do trabalho, racionalização do tempo, rotina etc) -, e a escola

rural, com base no “ruralismo pedagógico” e, mais tarde com ênfase na extensão rural, preparava o agricultor e seus filhos a aderir e consumir os chamados “pacotes tecnológicos”.

Não pretendo me alongar demasiadamente nesta questão - no processo produtivo - embora ela forneça algumas pistas importantes para se compreender as dinâmicas do campo, no que diz respeito ao assalariamento do produtor rural, endividamento de pequenos agricultores, êxodo rural, aumento da mobilidade ocupacional, desemprego estrutural etc. Desta forma, a incorporação de tecnologias, aliada aos processos de concentração e centralização do capital com relação ao agronegócio e políticas voltadas à “educação” e à “fixação” do homem do e no meio rural, revoluciona o trabalho e as condições de vida neste meio, acelerando a urbanização como estilo de vida.

Cabe destacar que a incorporação e utilização de tecnologias no meio rural foram possibilitadas a partir da chegada da energia elétrica e do abastecimento das áreas rurais com combustíveis. Neste momento rompe-se com práticas rudimentares na produção, passando a transformar o espaço rural e, conseqüentemente, o estilo e condições de vida dos camponeses. O uso do trator, por exemplo, dispensa o trabalho físico de pessoas e animais. Portanto, o advento e o constante aprimoramento tecnológico, reduziram uma gama considerável de atividades agropastoris que exigiam a força motriz animal ou humana. A incorporação de tecnologias mecanizadas na produção agrícola e a potencialização destas tecnologias a partir dos avanços na microeletrônica, contribuiu para a redução do trabalho manual dispensando, em muitos casos, o trabalho humano. Assim, o processo de automatização e robotização da produção possibilita a ampliação de pessoas sujeitas ao desemprego estrutural (SCHAFF, 1990).

Schaff (1990) acredita que a “revolução tecnológica”, além de ampliar a capacidade intelectual dos seres humanos, pode contribuir também para a substituição destas capacidades por autômatos. Tal fato conseqüentemente institui um novo *ethos* ao trabalho humano, podendo, em algumas situações superar as diferenças entre o trabalho do campo e da cidade, embora existam diferenças qualitativas em relação aos dois ambientes.

Assim sendo,

a eliminação da diferença entre o trabalho no campo e o trabalho nas cidades continua sendo uma exigência, embora sua realização pareça, hoje, mais promissora que no passado. Já hoje a aplicação da microeletrônica ao maquinário agrícola torna possível realizar automaticamente certas operações no campo inclusive durante a noite: melhor fertilização automática do solo antes da semeadura, etc. [...] Os avanços neste campo são enormes e resta esperar que sejam ainda maiores no futuro. Contudo, o trabalho agrícola, especialmente a criação de animais, continua se diferenciando qualitativamente do trabalho nas zonas urbanas, e a eliminação dessa diferença, no entanto, não se apresenta ainda no horizonte (Idem, p.47).

A previsão do autor, diante do progresso da robotização e da automação, é de que as atividades relacionadas à agropecuária inevitavelmente necessitarão de trabalho humano, mesmo que o processo de automação tenda, cada vez mais, reduzir a população “agrícola” (p.119-120).

As relações no interior dos lares rurais também se modificaram. Se antes a carne suína era frita e armazenada em latões de “banha de porco”, ou a carne de gado era salgada e exposta ao sol – o charque – para poderem se conservar por mais tempo, a incorporação de geladeiras e frízeres no lar rural garantiu que a carne além de ser estocada em seu estado natural, pudesse ser consumida depois de muito mais tempo. Tal exemplo elucida as transformações no estilo de vida rural, no momento que os eletrodomésticos e automóveis começaram a ser consumidos também pelos camponeses.

A sensação de isolamento das pessoas que vivem no meio rural ou em contexto tipicamente rural, começou a ser superada a partir da incorporação dos meios de comunicação de massa como o rádio e a televisão. Tal situação aumentou as condições de acesso a outras fontes de informação. No entanto, esta acessibilidade ainda se encontra muito limitada.

Acredito que cidadãos e camponeses façam usos e tenham expectativas diferentes quanto ao conteúdo vinculado pelos meios de comunicação de massa. Esses meios, juntamente com o telefone, os celulares e, em alguns casos muito raros de computador conectado à *web* no ambiente rural, contribuem para a difusão da cultura urbana sobre a rural, tornando a cultura rural cada vez mais urbanizada. Algumas características que diferenciavam o modo de vida de um cidadão das de um camponês são superadas, principalmente no plano cultural.

Ao contrário da inserção das tecnologias na produção rural, a inserção de tecnologias da informação e da comunicação é carregada de subjetividade. Por ser subjetivo é mais difícil apreender e apontar as implicações que esta inserção possa influenciar no estilo de vida, nas transformações que ocorrem nos modos de ser, pensar e agir de camponeses. No entanto, é notável o quanto as relações entre os camponeses se modificam. O que diriam Sorokin, Zimmerman & Galpin sete décadas após a publicação do artigo “*Diferenças fundamentais entre o mundo rural e o urbano*”, apontado no capítulo anterior? Levando em consideração estudos recentes sobre o espaço rural, pode-se perceber a superação de algumas das diferenças apontadas pelos autores diante do dualismo entre o espaço rural e urbano. Limito-me aqui a expor a superação das “*diferenças no sistema de integração social*”. Nesta, os autores corroboram com a idéia de que no meio rural os contatos pessoais de um camponês são bem

menores e mais densos se comparado aos dos de um cidadão, em virtude da baixa mobilidade territorial e pequena população rural. A utilização dos meios de comunicação como o telefone, e, principalmente o celular, tem modificado consideravelmente o modo de vida dos habitantes de regiões rurais. Por meio destes meios é possível se comunicar com outras pessoas que não estejam necessariamente no mesmo espaço, por exemplo, estipulando novas relações sociais.

No entanto, as Tecnologias da Comunicação Digital, principalmente o computador conectado à Internet, ainda estão longe de serem plenamente utilizadas pelas populações rurais.

No capítulo introdutório desta dissertação mencionei que, até o momento da implementação das Salas de Informática nas escolas estaduais do município de Rancho Queimado com computadores e mais tarde com a conexão à internet, a comunidade não tinha acesso às TCDs. Apenas nos perímetros urbanos – sede do município e distrito do município, Taquaras – alguns moradores possuíam telefone (fixo) em suas residências. Porém, em Taquaras especificamente, o custo alto da conexão à Internet, aliado aos problemas técnicos da linha para serem conectados – rede analógica e linhas telefônicas acima da capacidade que a rede poderia suportar – impossibilitavam os moradores de conectar os computadores à Internet. Assim, as escolas anteriormente descritas, constituem-se espaço privilegiado de acesso às TCDs, já que as Salas Informatizadas possuem computadores conectados à Internet.

No próximo item, exponho de forma breve discussões realizadas nas áreas de educação voltada ao rural – Educação Rural e, recentemente Educação *do Campo* – e de Comunicação Rural.

3.1.1 Discussões a respeito das TCDs nas áreas de Educação Rural, Educação *do Campo* e Comunicação Rural

Revisando a literatura acerca da inserção das tecnologias da informação e da comunicação em meio/contexto rural, encontrei apenas os resumos de três dissertações¹¹. Os

¹¹ Em incursões realizadas no Google – *site* de busca da *Web* -, foi possível encontrar os resumos de três dissertações que poderiam dar subsídios teóricos, ou não, para a presente pesquisa. Trata-se das dissertações de Dina Silva Almeida, defendida pela UMESp – Universidade Metodista de São Paulo – em 2002, com o tema “*Os Meios de Comunicação na Educação Rural a Distância em Governador Valadares*”; a dissertação de Marilene Stertz, defendida também na UMESp, no ano de 2000, com o seguinte título “*O Rádio nos Assentamentos Rurais - um estudo do rádio nos assentamentos do município de São Miguel do Oeste, SC*”; e, a dissertação de Ângela Cristina Trevisan Felippi, defendida em 2000 na UFRGS – Universidade Federal do Rio

temas encontrados poderiam, talvez, elucidar alguns aspectos emergentes nesta dissertação. No entanto, a inacessibilidade a estes trabalhos e de seus respectivos autores, impossibilitou a exploração do conteúdo destes estudos.

Não há indícios de livros e artigos publicados que estabeleçam relações entre as tecnologias da informação e da comunicação ou das TCDs especificamente, em escolas de meio/contexto rural com a educação promovida neste espaço. A maior parte de estudos vinculados ao rural e educação, quando mencionam tecnologias, discutem a incorporação tecnológica no processo produtivo.

Em relação às TCDs, os estudiosos costumemente ressaltam a importância destes recursos tecnológicos relacionado às instituições de ensino de educação a distância, como possibilidade destas oferecerem aos “camponeses” cursos a distância voltados “para o meio rural”. Porém, estas discussões enfatizam a formação do camponês – entendendo este como o campesino que se dedica à atividade agrícola - para adequar-se ao processo produtivo, à formação para o mercado de trabalho agrícola. Mas, tais propostas ainda se mostram tímidas. As correspondências e material impresso remetido ao cursista pelo correio, ainda são os meios utilizados pelas instituições. Isso ainda ocorre porque as pessoas que moram em áreas rurais, considerando também as cidades de pequeno porte, não terem a sua disposição meios tecnológicos, no caso, conexão com Internet.

Com o intuito de encontrar discussões mais convincentes sobre a educação no meio rural e de possíveis articulações com relação à utilização de TCDs em escolas de contexto rural, recorri a algumas “poucas” publicações de estudiosos da “Educação do Campo” (RICCI, 1999; THERRIEN & DAMASCENO, 1993; FERNANDEZ & MOLINA, 2004; CALDART, 2004). No entanto, os estudiosos desta vertente, muitos deles integrados as discussões e desenvolvendo pesquisas relacionadas à Educação e Movimentos Sociais, discutem a educação do campo concebendo o enfoque analítico ao prisma de duas perspectivas básicas de atuação.

Em uma delas, o enfoque se refere às lutas pela terra, promovidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – o MST. Nesta perspectiva, os estudiosos, bem como líderes e assentados do MST particularmente, primam por uma escola cuja concepção pedagógica seja diferenciada das escolas que ainda estão subordinadas ao currículo taylorista-

Grande do Sul – com o título “*Vozes e Sentidos no Jornalismo Rural: o funcionamento discursivo do telejornal "Notícias", do Canal Rural*”. Os resumos dos trabalhos estão disponíveis em:

<http://www6.ufrgs.br/infotec/teses0002/resumo_1329.html>,

<http://www6.ufrgs.br/infotec/teses0002/resumo_285.html> e

<http://www6.ufrgs.br/infotec/teses0002/resumo_165.html>, respectivamente.

fordista. Defendem a idéia de que as escolas se adequem aos calendários, ao ritmo e às práticas sociais dos grupos aos quais pertencem as crianças (VENDRAMINI, 2003, p.163).

Na outra perspectiva, o enfoque analítico está voltado às reflexões sobre as transformações das relações de trabalho no campo e suas implicações sobre as condições de vida e identidade dos trabalhadores rurais. Desta forma, os estudiosos focam suas atenções sobre a educação de pequenos e médios agricultores, trazendo à discussão a luta contra a agricultura extensiva e convencional, vinculadas ao ramo do agronegócio. A “filosofia” do agronegócio mascara o modelo econômico capitalista, tornando o trabalhador dependente de seus produtos, favorecendo a perda de controle sobre sua própria propriedade e de seu próprio saber. A agricultura convencional, sinônimo de agricultura capitalista, difere-se amplamente da “agricultura camponesa”. Para Fernandez & Molina (2004), a agricultura capitalista proporciona a morte do agricultor. Assim, os adeptos a esta discussão, preocupam-se com questões relacionadas aos problemas ambientais, na defesa da preservação ambiental, do desenvolvimento sustentável e com as condições de vida oferecidas ao pequeno produtor rural. Neste sentido, a discussão gira muito mais em torno do processo produtivo frente à modernização do campo, clarificadas anteriormente.

Além da Educação *do Campo*, outra área que também tem desenvolvido discussões sobre o espaço campesino é a da Comunicação Rural. Diante da literatura analisada, pude perceber um pertinente vínculo desta área com a Educação Rural, cuja concepção de educação vai ao encontro dos princípios do “ruralismo pedagógico”. Desde o surgimento da Comunicação Rural na década de 1940 nos Estados Unidos, e difundida em outros países, principalmente nos países latino-americanos, esta área tem passado por dois momentos distintos de atuação.

O primeiro momento tem sido amplamente influenciado pela abordagem difusionista. Lembremo-nos do momento pelo qual o rural começa a ser analisado pelo meio acadêmico, principalmente pela sociologia rural norte-americana. Ao considerar o rural como sinônimo de agrícola, a sociologia rural tinha como base os princípios do difusionismo. Neste período, a sociologia rural inicia estudos voltados à difusão das inovações tecnológicas com vistas à modernização da agricultura, inculcando a idéia de que isto proporcionaria o progresso das áreas rurais.

Por meio da Comunicação Rural, os cientistas sociais norte-americanos,

principalmente sociólogos rurais, buscavam estudar os fatores lógicos e intervenientes no processo de adoção ou rejeição das inovações agrícolas por parte dos agricultores americanos (*farmers*), com o objetivo de fornecer subsídios para a prática da extensão rural daquele país (OLIVEIRA, 1988, p.38).

Logo, a comunicação rural desempenhava, por meio do extensionista rural, um papel puramente persuasivo, sem considerar os “fatores estruturais e político das sociedades subdesenvolvidas e especificidades do meio rural” (OLIVEIRA, p.40-41). Os programas, ações extensionistas e o modelo comunicativo deste período caracterizaram-se pela unidirecionalidade e verticalidade com que foram desenvolvidos.

O segundo momento da área de comunicação rural consistiu em apontar os aspectos negativos da comunicação rural e de ações relacionadas ao difusionismo. Enfatizava-se, como ponto negativo, o caráter persuasivo demonstrado pelos extensionistas rurais. Passa-se a valorizar a participação da população rural como elemento fundamental para a mudança social. (OLIVEIRA, 1988, p.40-42). Pressupunha-se que a transformação estrutural da sociedade seria fator para alcançar o desenvolvimento econômico e social.

Cabe esclarecer que a área definida como comunicação rural está também relacionada ao processo comunicativo que se perfaz nas sociedades rurais. O conceito de Comunicação Rural apresentado por Bordenave (1985, p.7) como “o conjunto de fluxos de informação, de diálogo e de influência recíproca existentes entre os componentes do setor rural e entre eles e os demais setores da nação afetados pelo funcionamento da agricultura, ou interessados no melhoramento da vida rural”, destaca de forma abrangente a comunicação no seu sentido mais amplo. Em outras palavras, não são considerados somente os meios de comunicação de massa e outros meios impressos como jornal, revistas, folhetos, cartazes que colaboram para a difusão de informação no meio rural, mas também todas as relações pessoais que são engendradas neste contexto, seja na comunicação estabelecida entre o extensionista rural e o agricultor ou mesmo entre seus pares, que pode acontecer em reuniões da comunidade, em igrejas, em festas, ou em outros eventos e lugares. Esta situação de comunicação resulta na troca de experiência entre os camponeses.

A finalidade da área não está apenas voltada ao processo produtivo, apesar de que geralmente as discussões da mesma adentrem em questões específicas à produção rural. Estão presentes questões relacionadas às condições de vida dos camponeses – por tratar terminologicamente de agricultores – como saúde, nutrição e educação [saúde (prevenção de doenças, higiene, agrotóxicos etc), educação (alfabetização, conscientização etc), hábitos alimentares (alimentação saudável etc)].

Oliveira (1988, p.49) observa que

a crescente intervenção do Estado na agricultura buscou propiciar condições para a expansão capitalista e a introdução de novas tecnologias no processo produtivo, contribuindo assim para integrar o campo à dinâmica da economia capitalista.

Dessa forma criou um mercado efetivo potencialmente consumidor de produtos agroindustriais e ou urbano-industriais. Tais mudanças nas instâncias econômicas propiciaram também mudanças nas relações sociais e no processo produtivo. Como consequência, observamos também significativas transformações nos processos interacionais e, particularmente, na estética e no conteúdo dos meios de comunicação de massa que, genericamente falando, funcionam como suportes e mediadores da dinâmica econômica e política. Entretanto, os estudos ainda são insuficientes para promover articulações conceituais e práticas mais profundas e consistentes a respeito desses processos e suas consequências no campo.

Como salientado anteriormente, há uma produção bibliográfica significativa em relação à modernização do campo relacionado à produção. No entanto, constata-se, mesmo depois de 18 anos da publicação do artigo de Oliveira (1988), a insuficiência, ou mesmo, a ausência de estudos aprofundados a respeito dos meios de comunicação e de implicações do conteúdo produzido pela indústria cultural nas relações sociais do e no campo, nas áreas rurais.

Em relação ao campo educativo, a literatura da área de comunicação rural, como se pode identificar em Piniago, manifesta um pensamento antagônico. De um lado parte de uma perspectiva histórica para a mudança, para as “transformações socioculturais” do “homem do campo”. A autora diz que

Na medida em que extensionistas e educadores conseguem enxergar o que há por trás do discurso, dos costumes, do trabalho e da vivência do cotidiano do *homem do campo*, poderão melhor identificar os aspectos facilitadores e inibidores de mudanças e terão maiores possibilidades de realizarem trabalhos efetivamente comprometidos com transformações socioculturais (1993a, p.153 – grifo meu).

De outro, uma visão pragmática da escola de meio rural em função do extensionismo rural: “todo o educador deve ser um extensionista e todo extensionista, um educador” (1993b, p. 158).

Não é meu objetivo aqui apontar e discutir sobre a função e os caminhos da educação no campo e a relação com a educação dos camponeses, muitas vezes reduzido e pensado sobre o universo agrícola, embora o que tratei já tem colaborado para o surgimento de questionamentos neste sentido.

No próximo item, exploro as implicações da inserção das TCDs na educação, procurando discutir aspectos subjetivos concernentes ao processo comunicativo e educativo em escolas de contexto rural.

3.1.2 Implicações da inserção e uso das TCDs na sociedade e no contexto rural

Embora as publicações atuais não explicitem em seu bojo teórico questões e/ou aspectos relacionados às implicações acerca da inserção e uso de tecnologias referentes e específicas à comunicação e à informação em contexto rural, o romance *A Cidade e as Serras* do romancista português Eça de Queirós (2003), publicado há um pouco mais de um século, em 1901, demonstra uma reflexão muito atual. A reflexão volta-se não somente às características antagônicas dos espaços urbano e rural - como explícito no segundo capítulo dessa dissertação -, mas também sobre as conseqüências da incorporação de tecnologias, dentre eles o telefone. Perpassa em toda a obra um forte questionamento sobre o estilo de vida urbano, e a incorporação de tecnologias como *status* civilizatório e modernizador.

É notável a influência dos meios de comunicação sobre o cotidiano das pessoas, estejam elas em ambiente rural ou urbano. De um lado, as mídias têm contribuído para a disseminação de valores e culturas citadinas, constituindo-se como uma extensão do “pensamento” urbano no rural. Dessa forma, as mídias tornam-se fortes aliadas ao processo de urbanização do campo. Por outro, elas contribuem no sentido de romper e superar a sensação de isolamento dos camponeses, já que por meio delas aumenta também o acesso à informação.

Este pensamento é compartilhado também por Menezes Neto (1997, p. 35-36). Para o autor,

É visível a homogeneização, ou monopolização da cultura mundial. Os meios de comunicação aproximaram as zonas rurais das áreas urbanas trazendo, em escala crescente, a urbanização da cultura rural. O rádio e a televisão são aparelhos presentes mesmo nas regiões mais pobres e periféricas do campo. Mas também o telefone celular, o fax, e o computador já estão presentes no processo produtivo e cultural em diversas regiões. *O rural torna-se urbano* (grifo meu).

Em suma, a incorporação destas tecnologias no cotidiano camponês possibilitou fortes mudanças nas relações sociais, econômicas, políticas e culturais. Conseqüentemente modificam-se também os modos de produção e o universo cultural das pessoas. Acontece, então, uma ruptura entre as características que mantinham um dualismo qualitativo entre a cidade e o campo.

É importante salientar, para não se correr o risco de reduzir as conseqüências e afloramento de situações sociais, tais como o desemprego estrutural, homogeneização cultural, obsolescência do conhecimento, entre outras, simplesmente ao processo de incorporação de tecnologias nas esferas da sociedade (determinismo tecnológico), sejam elas econômicas, políticas, culturais, produtivas. Ao desenvolvimento e avanço tecnológico somam-se os processos de globalização, mundialização e planetarização (DREIFUSS, 2001),

constituindo-se como fundamentais fatores de transformação dos modos de produção e da existência humana.

A partir desse momento, enfatizarei aspectos relacionados à incorporação das TCDs na sociedade, pelo fato das publicações relacionadas à educação e tecnologias da informação e da comunicação não abordarem questões vinculadas ao contexto rural. Retornarei a enfatizar TCDs no espaço rural no último capítulo desta dissertação.

3.1.2.1 Inserção das TCDs no mundo do trabalho e reflexos na Educação

Presenciamos e participamos de um momento histórico abalado pelas rápidas e profundas transformações não só nos modos de produção, mas também no estilo de vida das pessoas. Vislumbra-se o declínio de um modelo de produção fordista, no qual “a ‘mão-de-obra’ quanto a ‘manufatura’ ou a ‘fábrica’ tendem a ser arcaísmos conceituais”, como nos diz Dreifuss (2001, p.34) superado, na base da produção, pelo avanço da microeletrônica. Conseqüentemente, questiona-se cada vez mais o futuro do mundo do trabalho; como também o surgimento de novas relações sociais, resultado de um redimensionamento de categorias como tempo e espaço e de transformações culturais da e na sociedade. Este redimensionamento opera tanto a nível de formação pessoal – difusão de valores e culturas –, como também profissional – fomento e exigência de novas habilidades. Neste sentido, o autor pressupõe

uma mudança nas relações de produção e na organização social da produção, além do surgimento de novas formas de estruturação produtiva e de localização espacial. O complexo teleinfocomputrônico permite a existência de trabalhadores móveis e desterritorializados (...), e do *teletrabalho* de operadores, técnicos e administradores, realizado nos espaços domésticos, ou em escritórios virtuais descentralizados (p. 39 – 40).

No campo educacional, uma das mais polêmicas e ferrenhas discussões refere-se justamente ao processo de formação profissional, já que os avanços tecnológicos, a globalização da economia e outros processos sociais, políticos e culturais têm contribuído para a transformação do mundo do trabalho, e da formação de novas demandas de trabalhadores com características e valores diferentes dos trabalhadores de décadas atrás.

Desta forma, como destaca Liguori (1997, p.83), “os projetos educativos gravitam em torno de uma dupla problemática”. De um lado, “responder às demandas do sistema produtivo em função dos avanços científicos e tecnológicos atuais”. De outro, “elaborar um currículo

(no sentido amplo do termo) que garanta uma formação básica de qualidade para todos os cidadãos”.

Considera-se, porém, que até meados da segunda metade do século passado era possível que uma pessoa praticasse em sua carreira profissional, os conhecimentos que tinha adquirido ao longo de sua formação acadêmica enquanto jovem. As informações poderiam ser transmitidas às gerações mais novas praticamente de forma inalterada. No entanto, diante do acelerado desenvolvimento científico e tecnológico, uma parte significativa destes saberes tornam-se obsoletos e superados em um curto espaço de tempo (LÉVY, 1996). Em outras palavras, grande parte do conhecimento adquirido no começo de uma carreira, fica obsoleta no final da formação profissional ou mesmo antes (LÉVY, 1999).

Bianchetti (2001, p. 35) corrobora com o mesmo pensamento:

As mudanças são rápidas e constantes, exigindo mobilidade e novas sínteses no interior do processo dialético da transformação-adaptação. Nunca antes na história da humanidade, a distância entre a inovação e a obsolescência foi tão pequena, seja dos produtos ou dos processos para construí-los e implementá-los.

Pode-se perceber, desta forma, que

as desordens da economia, bem como o ritmo precipitado das evoluções científica e técnica, determinam uma aceleração geral da temporalidade social. Este fato faz com que os indivíduos estejam confrontados a saberes estáveis, a classificações de conhecimentos legados e confortados pela tradição, mas sim a saber-fluxo caótico, de curso dificilmente previsível na qual deve-se aprender a navegar (LÉVY, 1999, p. 173).

A busca constante de conhecimento torna-se elemento primordial para quem ainda procura se manter no mercado de trabalho, tendo em vista que o espaço de trabalho está cada vez mais restrito, excludente, onde o trabalhador encontra-se ameaçado pelas novas formas de produção. Tendo em vista que os paradigmas produtivos se modificaram, questionam-se “as mudanças no conteúdo do trabalho em face das inovações tecnológicas e organizacionais introduzidas nos processos produtivos e as mudanças nas formas de emprego” (RÉGNIER, 1997, p.4).

Historicamente, principalmente com a intensificação da industrialização, o sistema educacional tem ajustado o currículo escolar a favor do mercado de trabalho no que tange à formação de demandas de trabalhadores para empregarem-se em fábricas, no caso das cidades, e de trabalhadores rurais “aptos” a consumirem os “pacotes tecnológicos” implementados no campo, como pudemos perceber a partir dos princípios instaurados pelo “ruralismo pedagógico”.

O currículo, baseado no modelo taylorista-fordista de produção, favorecia que as escolas transmitissem disciplinas e respectivos conteúdos de forma segmentada e linear,

inculcando hábitos e rotinas, ajustando-se à lógica fabril da época, como bem explicita Schui (2003, p. 47):

Na lógica fordista, diferentemente do que acontece atualmente, falar em qualificação pressupunha um processo bastante pontual, que contemplava um tempo de estudo e aprendizagem para o exercício de uma determinada função, um diploma correspondente, um posto de trabalho, um salário equivalente, um sistema previdenciário, sindicalização etc., ainda que o trabalhador exercesse atividades fragmentadas e mecanizadas. Na lógica capitalista de globalização da economia, por outro lado, é colocada como necessária a formação de um trabalhador cada vez mais competente, com múltiplas habilidades, flexível frente às mudanças do mercado e com a capacidade de trabalhar em equipe, ou seja, extremamente competente para se integrar e permanecer empregado num mercado bastante acirrado.

Ainda hoje, a educação é apontada como a área capaz de solucionar, pelo menos em nível de formação acadêmica e profissional, os problemas sociais e econômicos que afligem a sociedade, como a extinção de profissões e o desemprego estrutural. Ressalta-se com isso uma visão na qual a instituição escolar passa a desempenhar um papel utilitarista e pragmático, assim como aconteceu há algumas décadas.

Diante das mudanças que ocorrem na sociedade em nível macro, e de perceptíveis transformações que acontecem nas cidades e no campo, em virtude da superação ou crescente taxa de urbanização das regiões rurais, são colocadas novas questões ao trabalho pedagógico. Partindo de uma perspectiva crítica em relação ao pensamento de ajustamento da escola frente ao novo paradigma, calcada em uma visão utilitarista da educação aos anseios do mercado de trabalho – principalmente de empresários ligados à indústria, incluindo-se aqui também os vinculados ao ramo do agronegócio -, a escola não deve simplesmente servir e seguir “cegamente” às exigências do mundo do trabalho¹², sendo colocada a reboque dos ideais pragmatistas e imediatistas da empresa. Porém, a escola não deve se isolar, “encastelando-se numa suposta neutralidade e promovendo uma educação que não se preocupe em estabelecer nexos com a realidade mais ampla” (BIANCHETTI, 2001, p.29).

Torna-se plausível exigir uma escola cada vez mais qualificada para integrar as TCDs na prática educativa, e, ao mesmo tempo que as insere, discuta questões relacionadas ao exercício da cidadania. A partir disso, será possível formar jovens que estejam pelo menos preparados para enfrentar situações futuras, atingindo ao que Schaff (1990, p. 125) chama de

¹² Lucídio Bianchetti (2001), em seu livro *Da chave de fenda ao Laptop*, discute algumas questões relacionadas ao mundo do trabalho e as exigências do mercado para novas demandas educacionais. O autor tece críticas em relação à expectativa dos empresários com relação à instituição escolar. Para estes, a escola deveria atuar no campo atitudinal, “tornando-o (o aluno) capaz, disponível para adequar-se à nova e mutante ambiência do mundo do trabalho” (p.222). Neste sentido, a escola estaria atendendo ao que caracteriza como modelo de competências, e reforça: “(...) cabe às instituições formais de ensino não abrir mão da sua responsabilidade relativamente a aspectos históricos, axiológicos e teleológicos”, ou seja, “não se submeter às amarras do utilitarismo e do imediatismo que predominantemente caracteriza as demandas dos empresários” (p. 241).

“materialização do ‘Homem Universal’”, ou seja, o indivíduo “que está munido de uma instrução completa e em condições de mudar de profissão e de posição no interior da organização social do trabalho”. Para o autor referido, o ideário de formação do *homo universalis* não é apenas uma simples condição, e sim uma das necessidades prementes diante do quadro econômico, político, social e cultural que se perfaz a nível mundial, cada vez mais permeado pelas novas tecnologias, tanto no processo produtivo quanto na comunicação.

Além de mudanças nos modos de produção, Schaff preconiza também mudanças na formação cultural da sociedade, constituindo-se como fator subjetivo da inserção das TCDs: “Ao lado do desaparecimento do trabalho, no sentido tradicional da palavra, a mudança cultural será certamente a consequência social mais importante da segunda revolução industrial” (1990, p. 71). Assim sendo a materialização do “Homem Universal” consiste em um indivíduo com formação global, ou seja, um indivíduo que tenha uma formação generalista em detrimento da especialização unilateral.

Neste sentido, há de se refletir constantemente sobre as concepções de ensino e de aprendizagem que norteiam a educação. Corroborando com este pensamento, Sancho (1998, p. 41), com base no documento do Ministério de Educação e Ciência da Espanha, salienta que, frente às inovações tecnológicas no contexto contemporâneo, há uma exigência de

um sistema educacional capaz de estimular nos estudantes o interesse pela aprendizagem. E que esse interesse diante de novos conhecimentos e técnicas seja mantido ao longo de sua vida profissional, que, provavelmente, tenderá a se realizar em áreas diversas de uma atividade produtiva, cada vez mais sujeita ao impacto das novas tecnologias.

Embora a citação apresente em seu conteúdo um certo discurso voltado ao determinismo tecnológico sobre sociedade e vida profissional, uma reflexão neste sentido – o de preparação do indivíduo para enfrentar situações futuras – é imprescindível. Concordo com Belloni quando diz que “a educação é um meio de emancipação (e não apenas instrumento de dominação e reprodução diante das desigualdades sociais), então teremos que defender uma interação criativa – e não apenas reativa ao mercado – destas tecnologias de informação e comunicação” (2001, p.55).

As transformações societárias que atingem o nosso cotidiano, desencadeadas em parte pelo processo de globalização e em parte pela incorporação de inovações tecnológicas nas mais diversas esferas sociais, principalmente na base produtiva, têm contribuído amplamente para que as pessoas modificassem suas condições e estilo de vida a nível global. Instauram-se formas diferenciadas delas – e estamos incluídos neste processo – produzirem sua existência, de pensar, de agir, enfim, de ser.

Grande parcela da população se encontra excluída do processo de “tecnologização” da sociedade, principalmente na base produtiva, já que a substituição do trabalho humano por autômatos resulta em mudanças ocupacionais, favorecendo o aumento do desemprego estrutural (SCHAFF, 1990, p.29). As dinâmicas sociais, o novo *ethos* do trabalho, implica cada vez mais na formação de trabalhadores “preparados” a este contexto, tanto no campo como na cidade. Algo complicado, pois como é possível preparar as pessoas – crianças e jovens – em um momento histórico onde os recursos tecnológicos e o próprio conhecimento ficam em pouco tempo ultrapassados? As características de emprego, a empregabilidade em postos de trabalho que até então conhecíamos, ou o serviço – incluindo das ocupações relacionadas a prestação de serviço e mesmo de ocupações autônomas como o de agricultor - transformou-se radicalmente, levando a extinção de empregos e a emergência de outros.

3.1.2.2 As TCDs e as novas formas de comunicação

Com relação à comunicação, as TCDs possibilitam que as pessoas estabeleçam novas formas de comunicar e interagir. O computador-artefato, potencializado a partir da conexão à rede mundial de computadores, constitui-se como o recurso tecnológico mais versátil do mundo contemporâneo. A sua extrema versatilidade é marcada principalmente pela capacidade das pessoas – pelo menos daquelas que o possuem conectado à *web* - poderem acessar às mais diversas informações.

Para Dreifuss (2001, p. 24), tal versatilidade deslanchou “uma verdadeira revolução – nos âmbitos de produção e administração, nos procedimentos de gestão pública, nas possibilidades de atendimento e dos serviços disponíveis, na *pesquisa* e na recreação – mudando hábitos e quebrando rotinas” (grifo meu). E com relação à interação, o autor vai além: “o significado das redes está na sua capacidade primordial de interligar gente, ao invés de computadores ou ‘meros’ bancos de dados” (p. 28).

O modelo de comunicação centrado em um comunicador para um receptor e vice-versa, como o telefone, a carta, ou de um comunicador para muitos receptores – também conhecido como modelo de estrela -, como é o caso do rádio e da televisão, pôde ser envolvido e potencializado pelo modelo reticular, possível no *ciberespaço*. Como diz Mello (2004, p. 143):

A possibilidade de associar velocidade e capacidade resultou em um modelo totalmente novo de comunicação que, em lugar de partir de um único ponto para muitos, permite interligar, uma a uma, máquinas alimentadas e

operadas por sujeitos individuais. Utilizando-se basicamente da mesma tecnologia [...] que permitiu à televisão ou ao rádio transmitir de um para muitos, viabiliza-se a transmissão de todos para todos, sem perder a rapidez. O formato do modelo passa a ser de rede, que não substitui o de estrela mas convive com ele, enquanto vai superando-o, incorporando-o e assumindo-o.

Continuando com o raciocínio da autora, o novo modelo apresenta características dos meios de comunicação de massa,

mas permite conservar a individualidade dos que estão na rede; é veloz e ao mesmo tempo permite interação; é exato e pode ser usado por muitas pessoas simultaneamente; deixa de ser restrito a uma elite científico-militar, tende a penetrar o cotidiano do cidadão comum, porém herda dos meios de comunicação o caráter de interesse público; pode ser leviano e superficial como os meios de massa ou privilegiar a busca da verdade como os recursos científicos, dependendo do modo como a intervenção humana seleciona e significa o conteúdo da comunicação (idem).

Schaff (1990, p. 72) acredita que o rádio e a televisão “viram-se” completados “por uma invenção nova e muito surpreendente, que certamente revolucionará o ensino, em especial o autodidatismo”, já que, por meio das tecnologias de comunicação digital conectados em rede, temos a possibilidade de acessar qualquer tipo de informação. Mesmo que hoje se coloque em questão a qualidade e veracidade das informações difundidas e acessadas na *web*, “é inegável que o ciberespaço como espaço de informação propõe novas ferramentas para o autodidata” (ALAVA, 2002, p.15).

Importante considerar também que a comunicação proporcionada por computadores conectados à *web* rompe com a noção de linearidade. O hipertexto no ciberespaço possibilita a multi e a trans-referencialidade.

A escola não tem ainda avançado muito no aspecto comunicacional e interativo possíveis na rede. Percebe-se que a prática pedagógica desenvolvida pela maioria dos professores, nos diversos níveis de educação encontra-se ainda centrada na comunicação unidirecional, onde os conteúdos são trabalhados de forma estanque e fragmentada, sem que se relevem as conexões conceituais existentes entre uma disciplina e outra. Estes profissionais conservam a idéia de que são os detentores do saber. São resistentes quanto à incorporação das tecnologias na educação e na sociedade, pois permanece o “medo” de perderem o monopólio do conhecimento para as mídias e, especialmente, pelos meios informáticos.

3.1.2.3 O modelo de comunicação em rede e abordagens pedagógicas no uso das TCDs

Enquanto o professor ainda tenta entender as TCDs e procura formas para a sua utilização em sala de aula, os meios informáticos estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, embora a maioria delas esteja limitada ou sem acesso a eles. A incorporação das TCDs nas escolas públicas brasileiras se dá de forma lenta e desigual. Desigual porque os programas de informatização tendem sempre a privilegiar as escolas que possuem maior número de alunos e que estão localizadas em centros urbanos. As escolas que estão na periferia, em bairros carentes, ou em regiões rurais permanecem no segundo plano das ações governamentais.

Nas escolas públicas, contempladas pelos programas de informatização, o computador, as vezes conectado à Internet, é utilizado somente como um recurso pedagógico com o intuito de instruir, assim como acontecia e acontece com outros meios audiovisuais. Geralmente os computadores disponíveis nas Salas de Informática são banalizados, ou seja, o professor propõe e desenvolve atividades pedagógicas que poderiam ser realizados utilizando-se simplesmente lápis e papel, ou giz e lousa. Enfim, os meios informáticos na escola desempenham apenas tarefas comuns – como transcrições de textos. A prática pedagógica centra-se no ensino e não na aprendizagem (ALMEIDA, 2000).

O modelo de comunicação da escola não acompanhou o modelo de comunicação reticular que presenciamos no ciberespaço. O professor, muitas vezes, resiste às mudanças de paradigmas, permanecendo aquém das transformações sociais que acontecem a nível global e que indiretamente influenciam no seu trabalho, que hoje também passa a ter um novo *ethos*.

Ilustrando a idéia de superação e de estagnação em relação à concepção pedagógica desenvolvida pelos professores em tempos marcados pelas transformações ocorridas na sociedade, cito Negroponte (1995, p. 208-209). O autor, utilizando a estória contada por Seymour Papert, compara as diferenças ocupacionais exercidas por um cirurgião e de um professor de escola primária, se estes fossem “transportados” do século XIX aos dias atuais. Em função do desenvolvimento científico e tecnológico, o cirurgião teria de se adequar, não conseguiria acompanhar um cirurgião atual, pois grande parte do conhecimento deste profissional estaria obsoleta. “Ele não reconheceria coisa alguma, não saberia o que fazer ou como ajudar. A tecnologia moderna teria transformado por completo a prática da medicina cirúrgica, tornando-o incapaz de reconhecê-la”. No entanto, se o professor

fosse transportado pela mesma máquina do tempo para uma sala de aula atual, ele poderia dar prosseguimento às aulas do ponto em que seu colega do final do século XX as houvesse deixado, a não ser por um ou outro detalhe no conteúdo

das matérias. Há poucas diferenças fundamentais entre a maneira como ensinamos hoje e aquela como fazíamos há 150 anos. O emprego da tecnologia encontra-se quase no mesmo nível.

Hoje em dia, o professor não é mais, sozinho, o detentor do saber. Ele vem perdendo o monopólio de transmissor de conhecimento para as mídias e para as TCDs, em especial à Internet. Para alguns professores esse fato os deixa vulneráveis, pois não compreendem aspectos positivos que podem emergir em sua metodologia de ensino e de aprendizagem. As TCDs são vistas como um empecilho ao desenvolvimento de práticas pedagógicas e não como possibilidade para a elaboração de novos conhecimentos. Não se trata de adequar o seu trabalho às tecnologias, mas sim de aproveitá-las para incrementar a prática pedagógica.

Nas publicações fica evidente a razão pela qual muitos docentes - que julgam as TCDs com negativismo - acreditam no fato de que elas possam levar à extinção da profissão de professor. Mas, ao contrário. Diante da incorporação das TCDs, o papel do educador torna-se mais imprescindível do que nunca. Ele passa a desempenhar também a função de orientar, de ensinar o aluno a encontrar informações, selecioná-las e transformá-las em conhecimento.

A simples incorporação das TCDs e o acesso à um considerável número de informações não garantem a melhoria dos processos educacionais, bem como o desenvolvimento cognitivo dos alunos. A mediação pedagógica com o professor é fundamental. Mas como ele poderá orientar um aluno de forma reflexiva se ele mesmo não possui familiaridade com a linguagem informática? Deve-se considerar que os professores que estão atuando nas salas atualmente, mesmo os que atuam há pouco tempo no magistério, pertencem a gerações que não mantiveram contato com as TCDs durante a sua formação acadêmica – escolarização da infância à juventude. As tecnologias que até então existiam na escola eram utilizadas para suprir uma concepção tradicional de ensino.

Ao refletir sobre o processo histórico e a forma pela qual as TCDs foram incorporadas na educação, poderemos perceber dois momentos distintos e ao mesmo tempo complementares. Conforme Mello (2004), estes momentos tem relação não só com os sistemas informatizados, mas também com os modelos de comunicação e transformação das concepções e, conseqüentemente, das metodologias de ensino e de aprendizagem. A autora enfatiza que mesmo sendo dois momentos qualitativamente distintos, eles são complementares e mantêm características, tanto de um como do outro, nas propostas pedagógicas atuais. Ou seja, não houve uma ruptura ou superação total de um momento pelo outro. Ambos coexistem.

O primeiro momento de incorporação de computadores pessoais na educação básica começa a acontecer na década de 1970. A educação tecnicista era a base epistemológica das concepções de ensino da época. Os computadores e seus *softwares* educativos – criados por especialistas da área de informática – recuperavam os conceitos do ensino programado e das máquinas de ensinar skinnerianas. Estes *softwares* teriam suas aplicações direcionadas ao ensino assistido por computador (PONS, 1998, p. 52). Os meios informáticos, portanto, eram – e ainda o são em muitas experiências educacionais – utilizados como recursos para realizar tarefas comuns (MELLO, 2004).

A concepção pedagógica na abordagem instrucionista, característico do primeiro momento, tinha como objetivo primordial “ensinar o aluno e não provocar conflitos cognitivos”. A ênfase recaía sobre o *software* e o *hardware*, a máquina (ALMEIDA, 2000, p. 38). Como relata a autora, ainda hoje, como fora há algumas décadas, os computadores e programas são colocados nas escolas para “uso em disciplinas que visam a preparar os alunos para o domínio de recursos da computação”. Tal fato originou “uma nova disciplina no currículo do ensino tradicional, cujas atividades se desenvolvem em um laboratório de informática, totalmente dissociada das demais disciplinas” (p. 24). Na escola, também têm sido utilizadas as TCDs de forma semelhante aos recursos audiovisuais. Neste sentido,

os microcomputadores são incorporados como mais um meio disponível. [...] a instituição adquire programas educacionais e transfere para o computador a perspectiva do ensino instrucionista. Nesse contexto, a atuação do professor não exige muita preparação, pois ele deverá selecionar o software de acordo com o conteúdo previsto, propor as atividades para os alunos e acompanhá-los durante a exploração do software (p.25).

Nessa abordagem (instrucionista),

o software instrucionista não deixa explícito o pensamento do aluno que o utiliza. Para que o professor descubra o que o educando pensa em relação ao tema e possa intervir para provocar reflexões significativas, é preciso que ele acompanhe todos os passos da exploração e questione exaustivamente o aluno (p.26).

As diversas maneiras de acesso às informações, principalmente após a ampliação e a potencialização na comunicação proporcionadas pela conexão de computadores em rede, em proporção global, caracteriza-se como o segundo momento evidenciado por Mello (2004). As informações, principalmente as “científicas”, que estavam disponíveis apenas em livros especializados, no livro didático e na exposição dos conteúdos em determinadas disciplinas escolares, podem ser acessadas, boa parte delas, utilizando-se também a *web*. Questionamentos constantes acontecem quanto à veracidade, qualidade, profundidade e coerência das informações disponíveis na rede, já que por meio dela podem ser difundidos e disseminados os mais diversos tipos de informações, que não se restringem somente à área de

interesse profissional, mas também de entretenimento, com os mais variados assuntos, dos “politicamente corretos” aos mais “depravados”. E é justamente neste emaranhado de informações disponíveis na rede, que a escola, o professor no seu fazer pedagógico precisa orientar seu aluno. Além disso, os modos de comunicação emergentes da Internet, o modo reticular, têm proporcionado uma reflexão sobre a linearidade com que têm sido trabalhados os conteúdos e as disciplinas no interior da instituição escolar. A comunicação em rede colabora para a integração de informações, por meio do hipertexto, a possibilidade de se fazer *links* entre os assuntos. Em poucas palavras, posso dizer que as formas de interação na e da internet rompem com a unidirecionalidade da informação.

A herança da concepção pedagógica centrada no modelo taylorista-fordista na prática pedagógica desenvolvida pelo professor, contribui para a segmentação das disciplinas e conteúdos curriculares, sem manter uma reflexão mais acurada sobre as relações conceituais existentes entre os assuntos, entre as áreas de conhecimento. É possível que, na rede, possam se estabelecer relações de um assunto e outro. Porém, esta relação não é dada ao indivíduo de forma pronta e acabada. Exige-se formação e certa habilidade para selecionar as informações necessárias e importantes daquelas que não são, para então transformá-las em conhecimento.

Na abordagem construcionista, como enfatiza Almeida (2000, p. 32) “o computador não é o detentor do conhecimento, mas uma ferramenta tutorada pelo aluno e que lhe permite buscar informações em redes de comunicação a distância, navegar entre nós e ligações, de forma não-linear, segundo seu estilo cognitivo e seu interesse momentâneo”. Se na abordagem anterior era o *software* que determinava os conteúdos a serem transmitidos aos alunos, agora são os alunos que fornecem os dados para que o aplicativo execute. Como exemplo, Almeida (2000, p. 33) cita a transformação de uma tabela em gráfico, a apresentação de um texto em outra formatação e estilo, etc. A autora salienta que “o professor tem maiores chances de compreender o processo mental do aluno, de ajudá-lo a interpretar as respostas, de questioná-lo, de colocar desafios que possam ajudá-lo na compreensão do problema e de conduzi-lo a um novo patamar de desenvolvimento” (p. 33-34).

Além da possibilidade do aluno poder agir sobre o programa informático e não mais ser um indivíduo passivo perante a máquina, os computadores conectados à Internet tornam-se instrumentos de acesso as mais diversas informações. Os mais variados assuntos estão disponíveis no *ciberespaço*. Emergem, portanto, “novas práticas de formação apoiadas no ciberespaço, que concorrem para o desenvolvimento de novas oportunidades de autoformação” (ALAVA, 2002, p. 15), de *autodidatismo* (SCHAFF, 1990). No entanto, a autoformação – tanto formal, quando vinculado à instituição educacional nos diferentes

níveis, como no informal, ou autodidatismo, onde o indivíduo busca as informações para superar dúvidas momentâneas ou para apropriar-se de algum conhecimento - exige muito mais que acesso às informações por meio dos mais variados recursos, sejam eles impressos, audiovisuais ou, por meio de multimídia (*CD-ROM* e Internet). O indivíduo precisa saber ler, interpretar, selecionar informações, enfim, necessita aprimorar constantemente as formas de entender, de pensar. Cabe ao professor instigar seus alunos a buscar as informações, formularem hipóteses, pensar.

Há também uma mudança epistemológica no que se refere à ênfase ao processo educativo. A mudança de paradigma concerne às *aprendizagens*. Trata-se de passar de uma escola centrada no *ensino* (suas finalidades, seus conteúdos, sua avaliação, seu planejamento, sua operacionalização sob forma de aulas e de exercícios) a uma escola centrada não no aluno, mas nas aprendizagens. O ofício de professor redefine-se: mais do que ensinar, trata-se de *fazer aprender* (PERRENOUD, 2000, p. 139).

A escola, esteja ela localizada nas periferias dos centros urbanos, nos centros urbanos ou nas regiões rurais, necessita ser o espaço de acesso aos meios informáticos (e impressos) e, conseqüentemente, lugar onde se discute as informações disponíveis no ciberespaço. O avanço das TCDs tem contribuído significativamente para transformações no “paradigma de produção e divulgação do conhecimento”. Assim, o conhecimento deixa “de ser monopólio das instituições que tradicionalmente têm sido zelosas depositárias” (MELLO, 2004, p.157). Resignifica-se, portanto, o papel do docente frente ao paradigma “pedagógico” emergente. Muitos professores não se sentem preparados em desenvolver práticas pedagógicas utilizando as novas tecnologias. A autora discorda da idéia de que o professor necessita ser preparado para poder incorporar e conseguir integrar os recursos informáticos à sua prática pedagógica. Para ela, o despreparo do professor para incluir as tecnologias não decorre da falta de domínio em informática, mas sim “de sua fragilidade profissional, de sua formação de base que foi apressada e de má qualidade, de sua cultura geral que é restrita, de sua falta de oportunidades para desenvolver a sensibilidade para problemas e tendências da vida contemporânea” (p. 138-139).

3.1.2.4 Alguns posicionamentos docentes diante da incorporação das TCDs na educação

No âmbito educacional, os professores têm manifestado diferentes pontos de vista com relação à incorporação e utilização dos computadores e da Internet na escola. É possível

encontrar quatro tipos de professores (BIANCHETTI, 1997): os *apologetas*, os *apocalípticos*, os *indiferentes* e os *atenados*.

Os professores que só vêem aspectos positivos nas novas tecnologias compõem o grupo dos *apologetas*. Tal grupo concede e relega às tecnologias da informação e da comunicação o papel de solucionar os problemas educacionais – problemas do ensino e da aprendizagem escolar – e sociais. Bastaria a sociedade *tecnologizar-se* como um todo. Sancho (1998) os denomina de *tecnófilos*. A adesão dos profissionais é rápida, mas sem reflexões sobre a incorporação destas na sociedade.

É com grande negativismo que os professores pertencentes ao grupo dos *apocalípticos* vêem a inserção das tecnologias na sociedade e no contexto social. São resistentes quanto a utilização dos meios informáticos na prática pedagógica. As tecnologias na educação representam perigo ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, principalmente quando confrontados aos valores que possuem. Este “pessimismo” ou “negativismo tecnológico” reforça o sentimento de resistência por parte dos professores que Sancho (1998) denomina de *tecnófobos*. A resistência, para Quartiero (2002), pode estar vinculada ao fato do professor sentir-se despreparado para desenvolver seu trabalho utilizando o computador, adiando o ‘confronto’. Esperam “o momento em que terão tempo para fazer todos os cursos que consideram importantes”, ou quando adquirirem um computador, “ou outras justificativas plausíveis” (p. 40). Outros professores rejeitam as TCDs pelo fato de não as terem utilizado na infância, e, ao “fazer parte da sua vida profissional representa um perigo para aqueles valores que eles têm” (SANCHO, 1998, p. 43).

Os professores que não percebem as transformações sociais ocasionadas em parte pelas tecnologias da informação e da comunicação compõe o grupo dos *indiferentes*. Não se posicionam nem contra e nem a favor do processo de informatização no âmbito educacional e social. Não participam e nem se interessam em refletir sobre as possibilidades de desenvolver práticas pedagógicas com computador.

Por último, o quarto grupo é formado pelos professores *atenados*. Estes professores refletem sobre o uso das tecnologias na educação e na sociedade. Compreendem que as tecnologias são criações humanas e ideológicas. Descartam a idéia do determinismo tecnológico, como se as tecnologias agissem por vontade própria. Percebem a importância de se incorporar as tecnologias da informação e da comunicação na escola não por simples modismo, mas sim pelo fato de que elas (as tecnologias no geral) estão presentes no cotidiano das pessoas. Consideram, também, que a escola possa ser o único espaço de acesso às tecnologias e democratização das informações vinculadas na rede, pois percebem que muitas

pessoas encontram-se na situação de “expectadores”, desvinculadas do processo de desenvolvimento científico e tecnológico.

Corroborando com este pensamento, Belloni (2001, p. 5-6) enfatiza que pensar na integração das tecnologias informatizadas ao processo pedagógico, é pensar também em “formar o cidadão competente para a vida em sociedade o que inclui a apropriação crítica e criativa de todos os recursos técnicos à disposição desta sociedade” (BELLONI, 2001a, p. 5-6).

A inserção e utilização dos meios informáticos na escola tornam-se processos imprescindíveis pelo fato deles estarem permeando a nossa vida social – lazer, pesquisa, trabalho, interações –, influenciando todos os campos e áreas do conhecimento. Belloni (2001) destaca que estas situações – de presença e influência das novas tecnologias – tornam ainda mais relevantes a integração das tecnologias na escola. Portanto, cabe à “escola, especialmente à *escola pública*, atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso desigual a estas máquinas está gerando” (p. 10, grifo meu).

Mas o que pensam os professores sobre a inserção das tecnologias da comunicação digital no ambiente escolar? Que contribuições esta inserção pode oferecer ao processo pedagógico, em especial, nas escolas de contexto rural? Sobre estas questões refletirei na análise. No próximo item, falarei sobre as transformações que ocorrem nas categorias de tempo e espaço proporcionadas pelas tecnologias da comunicação.

3.1.2.5 As TCDs e as transformações nas categorias de tempo e de espaço

Não tem como negar que, embora a incorporação ainda seja muito lenta e os campesinos não tenham muitas vezes como manter ou mesmo conectar o computador a Internet, as TCDs vem tomando espaço e marcando presença também nos lares rurais. A televisão - adensada pelo uso de antena parabólica – e o rádio, enquanto os meios de comunicação de massa mais comuns nas regiões rurais, como também a disponibilidade de telefones convencionais e, principalmente, pelo celular, certamente contribui para transformações no estilo de vida campesino, na medida que a “ideologia urbana” implícita nas mensagens midiáticas começa a fazer parte também no ambiente campesino.

Uma colaboração neste sentido diz respeito à transformação nas categorias de tempo e espaço. A noção de território como era enfatizada na Geografia Tradicional, por exemplo, da territorialidade relacionada com o vínculo que ligava os homens ao meio, à terra, vem sendo

superada (HAESBAERT, 2002). Só para complementar, as tecnologias contribuíram para novos processos de *desterritorialização* (IANNI, 1999) e de *reterritorialização* (HAESBAERT, 2002, p. 118).

Relacionado ao processo de globalização da economia, a *desterritorialização* seria, para Ianni, uma das características da sociedade global.

Os fios da teia global são computadores, máquinas de reprodução facsimilar, satélites, monitores para altas decisões, todos vinculando planejadores, engenheiros, contratantes, licenciadores e negociadores por todo o mundo. Naturalmente muitas nações tentam controlar o fluxo de conhecimento e dinheiro através das fronteiras. Mas tais controles estão se revelando crescentemente inúteis, em parte porque as tecnologias modernas tornam difícil o controle destes fluxos pelas nações... Muito do conhecimento e dinheiro, bem como de produtos e serviços, que os indivíduos de diferentes nações querem trocar uns com os outros, agora são facilmente transformados em operações eletrônicas que se movem a velocidade da luz (IANNI, 1999, p. 90-91).

Haesbaert sintetiza em seu livro *Territórios Alternativos* (2002) algumas interpretações sobre o conceito de *desterritorialização*. Dentre elas destaco duas: a perspectiva cartográfica e a perspectiva técnico-informacional. Na primeira, o conceito de *desterritorialização* constitui a superação do espaço pelo tempo. “Defende-se aí uma diminuição ou mesmo anulação (pela velocidade) do ‘fator geográfico’ ou espacial por excelência, a distância (física, cartográfica), em favor do tempo, da história” (Idem, p.130).

A segunda perspectiva – a técnico-informacional – confunde-se com a perspectiva anterior. A idéia central nesta é de que as conexões informacionais possíveis na rede, no ciberespaço, permitem a livre circulação de informações, que, para a educação constitui-se matéria-prima para a construção de conhecimento.

O fato de estarmos diante de um modelo novo de comunicação possibilitada pelas TCDs, propicia uma relação comunicativa nova em si, não mais centrada na recepção passiva diante das informações difundidas pela mídia, como acontece no modelo estelar de comunicação. Tal modelo, logo, atinge tanto os habitantes de áreas urbanas como rurais.

A possibilidade das pessoas interagirem com e em outros espaços, e não apenas no espaço real, físico, geográfico, mas também nos espaços virtuais da mídia e da rede, por meio das TCDs, viabiliza a construção de novos territórios, num processo de *reterritorialização* (HAESBAERT, 2002).

De maneira geral, portanto, estas transformações são significativamente influenciadas pela incorporação de tecnologias – sem querer delegar a elas uma visão determinista na sociedade, pois se somam a este processo (de tecnologização) a influência da política e da economia. Redefinem-se, portanto, conceitos, noções, representações.

Ao discutir as representações sociais sobre a inserção das TCDs em escolas de contexto rural, não posso me limitar a explorar aspectos que dizem respeito somente à educação, embora a inserção destas possibilitem o surgimento de um novo *ethos* à educação no que concerne as metodologias de ensino e de aprendizagem dos docentes. As representações sociais são formadas em nosso cotidiano, a partir da vivência com objetos e situações. São sobre estes objetos e situações que concedemos um valor e tomamos algum posicionamento.

No próximo item discorro sobre a construção do objeto de pesquisa sobre a inserção das TCDs em escolas de contexto rural.

3.2 O universo das Representações Sociais

3.2.1 O objeto e o fenômeno da pesquisa

Conforme Berger & Luckmann (2004, p. 38), “a realidade da vida cotidiana aparece já objetivada”, isto é, a realidade da qual participamos tem uma gama de objetos que já estão nomeados e designados antes mesmo de fazermos parte dela. A linguagem usada no cotidiano fornece “continuamente as necessárias objetivações e determina a ordem em que estas adquirem sentido e na qual a vida cotidiana ganha significado”. Relacionamo-nos com muitos objetos em determinadas situações onde não precisamos ou somos “forçados” a entendê-los para que possamos fazer uso deles.

Objetos, como é o caso do computador conectado à Internet, que agora estão fazendo parte de nosso universo cotidiano, dos quais estamos nos apropriando e aprendendo a lidar, “desestabilizam” as nossas representações. Diante da eminente inserção das TCDs, criamos expectativas, sentidos, concedendo-lhes valores, funções etc.

Diferentemente da televisão e do rádio, por exemplo, que eram objetos que faziam parte de nossas existências quando crianças, a inserção sistemática dos computadores e Internet em nosso cotidiano aconteceu a pouco tempo, e deixam aos poucos de ter uma conotação tão distante, quando estes recursos eram restritos e faziam parte do domínio militar, por exemplo.

Os avanços da microeletrônica possibilitaram a miniaturização dos componentes computacionais, colaborando para o seu barateamento, e, como consequência, a possibilidade de sua “popularização”. Na educação, especificamente, o adensamento do artefato “computador” com recursos multimídia possibilita novo sentido ao tratamento de

informações. Movimento, cor, som e outros elementos, por exemplo, tornam possível simular determinada situação ou experiência na tela de um computador, o que na vida real seria impossível ou seria perigoso de ser realizado. No entanto, o artefato “computador” pôde ser potencializado pela Internet. Além de possibilitar a difusão e acesso à diversas informações, a Internet, como diz Dreifuss (2001) integra pessoas.

Diante da inserção das TCDs na sociedade, principalmente da Internet, estamos constantemente questionando o controle, a privacidade, os direitos autorais e a banalidade oriunda das informações difundidas por meio delas. Enfim, as TCDs aparecem em nossas vidas como um problema. Berger & Luckmann (2004) trata problema como um elemento desestabilizador, que precisa ser rotinizado. “A vida cotidiana divide-se em setores que são apreendidos rotineiramente e outros que se apresentam a mim com problemas desta ou daquela espécie” (BERGER & LUCKMANN, p.41). Os autores dão o seguinte exemplo:

Suponhamos que eu seja um mecânico de automóveis, com grande conhecimento de todos os carros de fabricação americana. Tudo quanto se refere a estes é uma faceta rotineira, não problemática de minha vida diária. Mas um certo dia aparece alguém na garage e pede-me para consertar seu Volkswagen. Estou agora obrigado a entrar no mundo problemático dos carros de construção estrangeira. Posso fazer isso com relutância ou com curiosidade profissional, mas num caso ou noutro estou agora diante de problemas que não tinha ainda rotinizado. Ao mesmo tempo, é claro, não deixo a realidade da vida cotidiana. De fato, esta enriquece-se quando começo a incorporar a ela o conhecimento e a habilidade requeridos para consertar os carros de fabricação estrangeira. [...] Enquanto as rotinas da vida cotidiana continuarem sem interrupção são apreendidas como não-problemáticas (Idem).

Assim acontece também com a inserção das TCDs. Enquanto elas não faziam parte de nosso universo cotidiano, não lhes concedíamos nenhuma função e não precisávamos torná-las familiar. Enquanto professores, trabalhávamos com outras tecnologias. No entanto, hoje a inserção das TCDs na educação é concebida como uma situação-problema a ser rotinizada, já que essas tecnologias estão, ou deveriam estar, fazendo parte do cotidiano escolar.

No próximo item, explorarei alguns aspectos da Teoria das Representações Sociais relacionados ao conceito de representação social, e os processos de formação das representações sociais: a ancoragem e a objetivação.

3.2.2 O conceito e a Teoria das Representações Sociais

Com a intenção de renovar o campo da Psicologia Social, o psicólogo social Serge Moscovici começa a desenvolver a Teoria das Representações Sociais, cunhando o conceito e

a própria teoria em seu estudo “*La psychanalyse: son image et son public*”, publicado em 1961, na França.

Até então, havia duas conflitantes abordagens na área da Psicologia Social. A de tradição norte americana, marcada pela ênfase à forma psicológica, na qual se priorizavam os comportamentos individuais; e a abordagem européia, onde se privilegiava uma visão sociológica sobre os fenômenos sociais. Moscovici procurou “cruzar” psicologia e ciências sociais, envolvendo níveis diferenciados de avaliação na área de Psicologia Social, tanto individual como grupal, buscando as representações sociais não só nos indivíduos, mas também no “mundo”, nas informações disponíveis na mídia (FARR, 1995).

A ruptura com as correntes psicológicas que reforçavam o estudo do comportamento individual, ou melhor, com a tradição norte-americana de Psicologia Social, juntamente com as inovações da área, colaborou para que os psicólogos sociais passassem a “estudar o comportamento dos indivíduos no que ele é influenciado socialmente” (LANE, 1985, p.10). Para a autora, existem algumas divergências teóricas ao tratar do termo “comportamento”. Para ela, comportamento é “toda e qualquer ação, seja a reflexa (no limiar entre a psicologia e a fisiologia), sejam os comportamentos considerados conscientes que envolvem experiências, conhecimentos, pensamentos e ações intencionais, e, num plano não observável diretamente, o inconsciente” (1985, p.7).

A realidade da vida cotidiana constitui-se, portanto, como espaço ideal para o surgimento, elaboração e disseminação das representações sociais (SÁ, 1993). Constituindo-se como elemento mediador entre nós e o mundo, a linguagem permite a elaboração e disseminação de representações. Conforme Lane (1985, p.34),

as representações podem estar baseadas em fatos científicos, não observáveis diretamente, como em crenças, em sugestões publicitárias, todas dependentes dos grupos sociais, com os quais a pessoa convive. (...) A representação implica na ação, na experiência com um objeto ou uma situação e nos significados atribuídos a ela pelas pessoas com que nos relacionamos, ou seja, a representação é o sentido pessoal que atribuímos aos significados elaborados socialmente.

Jodelet, uma das colaboradoras de Moscovici, define sinteticamente as Representações Sociais como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (2001, p. 22).

Moscovici se refere às representações sociais como

entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados (1978, p. 41).

Conforme Sá (1993, p. 26), o conjunto de conceitos, afirmações e explicações elaboradas no processo de construção de conhecimento e discutidas no dia-a-dia, devem ser consideradas como “verdadeiras ‘teorias’ do senso comum”.

O foco principal dos estudos em representações sociais está na maneira das pessoas, dos grupos, tentarem captar e compreender as coisas que os circundam (MOSCOVICI, 1985, p.2).

As pessoas [...] estão sempre fazendo colocações críticas, comentando e fermentando ‘filosofias’ não oficiais e espontâneas que tem uma influência decisiva sobre suas relações, suas escolhas, sua forma de educar suas crianças, fazer planos e assim por diante” (Idem, p. 3-4).

Esta situação - das trocas de opinião e elaboração de representações - tem relação com a vida cotidiana das pessoas e tem a ver com o *universo consensual*. Os universos consensuais baseiam-se no pensamento espontâneo emergente das “atividades intelectuais da interação social”. Em outras palavras, a comunicação do conhecimento emergente nas interações sociais tem significativa importância, pois carrega as representações construídas empiricamente e que são dialeticamente elaboradas entre e pelos indivíduos (SÁ, 1993, p. 28-29).

Além do conhecimento emergente do universo consensual, Moscovici dá ênfase a outra classe de universo de pensamento: os *universos reificados*. Estes caracterizam-se pela sua “objetividade, rigor lógico e metodológico, teorização abstrata, sua compartimentalização em especialidades e sua estratificação hierárquica”, e dizem respeito ao pensamento científico.

Nos universos reificados, a sociedade se vê como um sistema com diferentes papéis e categorias, cujos ocupantes não são igualmente autorizados para representá-la e falar em seu nome. O grau de participação é determinado exclusivamente pelo nível de qualificação. (...) Há um comportamento próprio para cada circunstância, um estilo adequado para fazer afirmações em cada ocasião e, claro, informações adequadas para determinados contextos.

Nos universos consensuais, a sociedade se vê como um grupo feito de indivíduos que são de igual valor e irredutíveis. Nessa perspectiva, cada indivíduo é livre para se comportar como um ‘amador’ e um ‘observador curioso’, (...) que manifesta suas opiniões, apresenta suas teorias e tem uma resposta para todos os problemas (MOSCOVICI *apud* SÁ, 1993, p. 29).

Uma representação social deve configurar a reciprocidade de ambos os universos: o *reificado*, como “pensamento teórico”; e o *consensual*, como “pensamento empírico e prático”. Os dois *universos* atuam simultaneamente para moldar a nossa realidade. “Nas sociedades modernas, o novo é comumente gerado ou trazido à luz por meio dos universos reificados da ciência, da tecnologia ou das profissões especializadas” (SÁ, 1993, p. 36).

Assim sendo, o novo é algo não-familiar e, para ser incorporado precisa ser socialmente conhecido, isto é, tornar-se familiar. Este novo também, conforme Berger & Luckmann (2004) também aparece como um “problema” que precisa ser “rotinizado”.

Na Teoria das Representações Sociais, os universos *consensual* e *reificado* estão relacionados aos dois processos de formação de Representações Sociais: a *ancoragem* e a *objetivação*. Qualquer objeto ou fenômeno social novo é apreendido por determinado indivíduo como algo estranho e que necessita ser familiarizado. Para tanto, efetiva-se o primeiro processo, o da ancoragem. Ancorar é integrar as representações que o indivíduo já possui sobre determinado objeto, idéia ou situação a ser representado, atribuindo “valor positivo ou negativo e uma posição em uma ordem hierárquica” (LEME, 1993, p. 41). Ou seja, o indivíduo integra o fenômeno que está conhecendo com as representações que possui, nomeando e classificando o objeto e o fenômeno de acordo com as categorias presentes na sociedade em que vive, “a um sistema de pensamento social preexistente” (SÁ, 1993, p.37). Estas categorias são protótipos, os quais servem como referência, transferindo o que é estranho a contextos conhecidos, e tem a função de valorar, isto é, atribuir e estabelecer relação positiva ou negativa com o fenômeno, com o objetivo de formar *opinião* (LEME, 1993).

A objetivação é o segundo processo na formação de Representações Sociais. Este processo consiste em transformar os conceitos, as idéias abstratas em uma idéia concreta, em uma imagem. Segundo Sá (1993, p. 39), a objetivação “consiste em uma ‘operação imaginante e estruturante’, pela qual se dá uma ‘forma’ – ou figura – específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando concreto, quase tangível, o conceito abstrato, ‘materializando a palavra’”. “Pela objetivação transformamos noções, idéias e imagens em coisas concretas e materiais que constituem a realidade. (...) temos que descobrir o aspecto icônico de uma idéia mal definida, ou seja, parear o conceito com a imagem” (LEME, 1993, p. 49). A autora lembra o exemplo dado por Moscovici, “ao fato de comparar Deus a um pai, o que faz com que uma pessoa preencha a mente e desperte os sentimentos correspondentes”.

Diante dos dois processos percebe-se que há uma grande reciprocidade nos aspectos individuais na produção das representações como o cognitivo e o emocional, bem como a aspectos que dizem respeito às interações sociais, como a influência das representações socialmente construídas e que constituem a referência para se estabelecer e atribuir valores diante de objetos ou situações novas.

No próximo capítulo farei a análise das representações sociais de professores sobre a inserção das TCDs em escolas caracterizadas como de contexto rural, a partir da análise temática proposto por Bardin (1979) na Análise de Conteúdo.

Capítulo 4

A análise das representações sociais sobre a inserção da Sala de informática e das Tecnologias de Comunicação Digital em escolas de contexto rural

No decorrer dessa dissertação explanei sobre alguns aspectos relacionados à nova dinâmica social emergente nas regiões rurais, a qual possibilita a superação de alguns conceitos que até a poucas décadas identificava e caracterizava o espaço rural como tal. Atualmente, estamos diante da incorporação de novas tecnologias, e elas assumem lugar de destaque quando estão relacionadas ao processo produtivo. Há uma contribuição significativa da inserção e uso de tecnologias na configuração desta nova realidade rural

Algumas considerações relacionadas ao adensamento proporcionado às relações comunicativas foram apresentadas no capítulo anterior, deixando evidente que existem expectativas diferentes com relação à inserção e uso das TCDs no processo produtivo rural – no qual há uma associação da informática à automatização com vistas à potencialização da produção -, e no processo comunicativo, que se desenvolve em regiões rurais ou de contexto rural.

A incorporação e uso de TCDs vinculado ao processo comunicativo se mostra muito mais subjetivo se comparado ao processo produtivo. A leitura de algumas publicações das áreas de Educação Rural, Educação *do Campo* e Comunicação Rural trabalhadas na fundamentação teórica desta pesquisa deixou isso claro para este pesquisador. Para não deixar insuficiente as reflexões desenvolvidas, procurou-se as interfaces das TCDs com a área da educação, sabendo, todavia, que, como são poucas as informações sobre TCDs no contexto rural, precisarei fazer algumas relações buscando suporte na literatura que trata da inserção e uso das tecnologias no processo educacional. Assim sendo, minhas conclusões poderão ser um tanto reducionistas.

Neste capítulo, são analisadas as representações sociais dos professores que lecionam em escola de contexto rural, inferindo aspectos referentes à inserção e uso do ambiente informatizado e das TCDs disponíveis nestas escolas.

4.1 Considerações sobre a frequência de uso e atividades desenvolvidas pelos professores

No capítulo introdutório expus alguns dados referentes aos sujeitos desta pesquisa como gênero, idade, anos de atuação destes professores no magistério, situação funcional (efetivos e contratados em caráter temporário) e formação acadêmica. Praticamente todos os

professores pesquisados utilizam a Sala de Informática (SI) o que nos faz pensar que eles mantêm contato com as TCDs nela disponíveis, utilizando computador e Internet.

Com relação aos cursos de capacitação, praticamente todos os professores fizeram algum curso com vistas a se apropriar e melhor utilizar as TCDs, principalmente o computador. Assim sendo, dos vinte professores, oito realizaram cursos oferecidos pelo governo estadual para se apropriar pedagogicamente das TCDs com seus alunos.

Porém, cabe aqui uma ressalva. Esta se refere à época que estes cursos de capacitação “pedagógica” foram realizados. Na EEB “Marilda Lênia Araújo”, o curso aconteceu em outubro de 2001, um ano depois da instalação e implementação da Sala Informatizada na escola. O curso foi ministrado por profissionais do Núcleo de Tecnologia Educacional da região da Grande Florianópolis. Naquela ocasião participaram professores que trabalhavam nessa escola. O curso teve 64 horas de carga horária. Além de aprender algumas noções básicas em informática, para poder lidar com alguns *softwares* do computador, foi desenvolvido um trabalho com outras tecnologias, como câmera de vídeo, máquina fotográfica e vídeo. Naquele momento, a escola ainda não tinha conexão com a Internet. Os computadores da escola só viriam a ser conectados três anos mais tarde.

A partir das respostas às questões abertas do questionário entregue aos professores participantes desta pesquisa – cujas respostas se encontram no Anexo 3 desta dissertação – constatei uma certa homogeneidade no conteúdo das mensagens. Tal homogeneidade se refere à associação do espaço da Sala de Informática e do computador-artefato com aspectos relacionados ao computador-rede. Ou seja, as atividades desenvolvidas na Sala de Informática, no computador-artefato são adensadas pelas possibilidades intrínsecas ao computador quando conectado à Internet. A inserção do computador em rede constitui-se como um fenômeno que começa a ser familiarizado, rotinizado. Na Teoria das Representações Sociais esse fenômeno está vinculado ao processo de ancoragem. Essa associação também foi constatada nas respostas tanto de alguns professores que receberam capacitação para lidar pedagogicamente com as TCDs como também nas de professores que realizaram cursos “para a formação de usuários”.

Todos os professores desenvolvem alguma atividade individualmente na SI. A maioria deles (quinze professores) envia e recebe mensagens pelo correio eletrônico. Doze professores utilizam a SI, tanto para preparar aulas como para procurar na rede material de interesse pessoal. Comparando com os dados relacionados à utilização da SI para realizar atividades sem necessidade do computador estar conectado à Internet, sete professores ocupam para digitar trabalhos particulares, cinco professores pesquisam ou buscam informações em *CD-*

Rom e três prepararam apresentações no *PowerPoint*. A Internet, portanto, constitui como fator principal para os professores frequentarem a SI.

Apenas oito professores declararam ter feito capacitação pedagógica para lidar com TCDs. No entanto, treze professores participaram de curso “técnico” ou de “formação de usuários” para se apropriar das TCDs, especificamente do computador e de seus aplicativos. Estes cursos geralmente são voltados a formar usuários sem a preocupação de ensinar a lidar pedagogicamente com as TCDs. Limitam-se, portanto, a lidar com os programas do computador, normalmente os vinculados à *Microsoft*, do sistema operacional *Windows*, como o *Microsoft World*, *Microsoft Excel*, *Microsoft PowerPoint*, *Microsoft PageMaker*, *Paint* e, quando conectado à Internet, o *Internet Explorer*.

Então, quais seriam os motivos para essa semelhança/homogeneidade no conjunto das respostas?

Além do fato de dezesseis professores terem realizado algum curso na área de informática, a maioria (dezenove professores) possui formação acadêmica superior. Os professores participantes mantêm, individualmente ou juntamente com seus alunos, contato com as TCDs disponíveis na SI, embora a qualidade do uso e frequência de contato seja diferenciada. Suponho que os professores adquiriram um pouco mais de conhecimento sobre informática porque passaram a frequentar a Sala de Informática, por causa da Internet.

No que diz respeito à frequência do uso individual da SI pelos professores, nove professores declararam frequentar o espaço poucas vezes na semana, geralmente uma vez na semana, seis algumas vezes, onde os professores chegam a ocupar a SI entre duas ou três vezes por semana, dois declararam ocupar todos os dias e dois raramente a frequentam. Esta situação demonstra que a pouca utilização das TCDs leva à subutilização das TCDs disponíveis.

Quanto a utilização da SI pelos professores acompanhando seus alunos, existe uma diferença significativa nas propostas dos professores para atividades pedagógicas auxiliadas pelas TCDs. Devemos levar em consideração que os computadores foram conectados há, no mínimo, dois anos antes da aplicação do questionário. Assim, dez professores declararam levar seus alunos com a finalidade de buscar informações e material de interesse coletivo, geralmente pesquisando informações relacionadas ao assunto trabalhado em sala de aula. Além de buscar informações na *web*, alguns professores - principalmente os que lecionam nas Séries Iniciais - preferem entrar na Internet com seus alunos para jogar jogos educativos produzidos para o público infantil disponibilizados na Internet, como é o caso dos *sites* da “Turma da Mônica” e do “Sítio do Pica-Pau Amarelo”.

Considerando que individualmente quinze professores enviam e recebem mensagens por *e-mail*, apenas quatro “deixam” seus alunos utilizarem este recurso da rede em suas aulas. Isto demonstra claramente que a maioria dos professores tem conhecimento de algum recurso disponível na rede – como é o caso do correio eletrônico -, mas existem fatores que limitam a socialização quando estão com seus alunos, os quais foram averiguados nas respostas dos professores pesquisados.

No que diz respeito ao desenvolvimento de atividades que dispensam o uso da Internet, 5 professores levam alunos à SI para digitar textos, 3 utilizam *CD-Rom* para pesquisas e um leva os alunos para preparar apresentações no *PowerPoint*.

Resumidamente, constatou-se que, a partir do conjunto das respostas às questões fechadas do questionário, o uso e a qualidade das atividades propostas na SI são diferentes quando os professores estão sozinhos do que quando estão com seus alunos. Incursões na Internet para preparar aulas, acessar informações de interesse pessoal e usar o correio eletrônico são as atividades mais freqüentes entre os professores. No entanto, surpreende o fato de que estas atividades não são desenvolvidas na mesma proporção com os alunos. A digitação de textos e a pesquisa na Internet para a busca de informações para enriquecer ou motivar os assuntos trabalhados em sala de aula foram as atividades mais requisitadas no momento da pesquisa.

Com relação ao uso da SI com alunos, a freqüência é muito baixa. Dois professores levam seus alunos à SI algumas vezes na semana, nove professores levam uma vez por semana e dois levam poucas vezes no mês. Três professores declararam não levar alunos na SI, mas não explicaram o porquê da infreqüência. Dois professores não responderam à pergunta.

No próximo tópico, discorrerei sobre a análise das respostas referentes às questões abertas do questionário que tratam da importância e aspectos relacionados ao uso não só das TCDs, mas também da SI.

4.2 Importância da inserção e uso das TCDs em escolas de contexto rural: um estudo das representações sociais

Como disse no capítulo anterior, a incorporação de tecnologias e, principalmente de meios de comunicação mais modernos como a televisão, foi possível com a incorporação de energia elétrica nas regiões rurais. Algumas localidades destas regiões também foram favorecidas com a incorporação de linhas telefônicas. Na realidade do município de Rancho

Queimado, o qual eu considero como rural – em virtude de seus aspectos naturais e econômicos -, em apenas duas localidades foram instalados telefones convencionais em residências, na sede do município e no distrito, em Taquaras.

Como a maioria das residências do município possui energia elétrica, alguns moradores possuem computador. Porém, poucos destes computadores estão conectados à Internet. Constata-se, portanto, a falta de condições ao acesso e uso de TCDs fora da escola, principalmente da Internet, para os moradores que residem tanto no perímetro urbano como na zona rural do município de Rancho Queimado.

Considerando esta limitação, as Salas de Informática das escolas estaduais do município aparecem como pontos de referência para a socialização e utilização de TCDs. Nas respostas das questões abertas do questionário (em anexo), e como dito antes, verifica-se que os professores mantêm uma forte associação entre Sala de Informática e TCDs, e, associação do computador e Internet. Para apreender com maior propriedade as representações sociais dos professores em relação ao assunto exposto nesta dissertação, as respostas foram categorizadas por temas, para então ser procedida a análise temática da Análise de Conteúdo.

É marcante, nas respostas dos professores, a presença de um discurso *reificado*. Tal discurso tem relação com o pedagógico, justamente porque se trata de um grupo de professores e o seu nível de qualificação contribui para esta presença. Na Teoria das Representações Sociais isso tem a ver com o *universo reificado*. Mesmo que o grupo de professores tenham ainda visão de senso comum sobre a informática, sobre a inserção e sobre o uso das TCDs, eles “ancoram” este conhecimento, com o conhecimento objetivado em sua área de atuação e sua qualificação.

Portanto, o discurso pedagógico constitui-se como elemento que identifica o grupo e que concede suporte à sua representação. Nas respostas há uma preocupação dos professores com relação aos alunos e o futuro deles, bem como com sua prática pedagógica mediada pelas TCDs. Os professores percebem que os seus alunos devem ter contato e saber utilizá-las porque, em algum momento, em situações futuras, ou em outro contexto – seja urbano ou rural – ele necessitará de conhecimentos da área de informática.

Conhecimentos do senso comum se mesclam aos conhecimentos reificados para a formação de representações sociais. Há uma integração das representações que o sujeito têm sobre determinado objeto e/ou fenômeno, aqui no caso os professores como sujeitos sobre o fenômeno da inserção das TCDs e sobre o objeto, sobre as TCDs. Essa “bagagem cultural” entra em contato com o conhecimento que lhe é familiar, objetivado, servindo como

referência, transferindo o que não é familiar a contextos conhecidos, passando a ter sua função valorativa.

O tópico está subdividido em dois subitens. No primeiro trato dos aspectos relacionados à Sala de Informática – importância e opinião sobre o uso deste espaço. No segundo, trato dos aspectos que se referem a utilização e uso das TCDs.

4.2.1 As impressões sobre o uso e importância do ambiente informatizado em escolas de contexto rural

Um dos aspectos mais salientados no conjunto das questões abertas do questionário é a importância concedida à Sala Informatizada das escolas estaduais. Importante não só porque as TCDs estão nela disponíveis, mas também porque esse ambiente constitui-se como referência aos alunos e professores e para a comunidade onde a escola está localizada. Além da importância, o ambiente informatizado também é visto como algo positivo, como apontam alguns participantes da pesquisa:

“... nossos alunos quase não têm acesso ao computador, pois seu poder aquisitivo é baixo, não possibilitando comprar o computador. O único lugar onde podem estar utilizando o computador é na escola”(Part. O).

“... algo bastante positivo [...], os alunos têm oportunidade (a grande maioria) de acesso ao computador, internet, etc; coisa que não têm em casa e muito dificilmente terá” (Part. L).

“É importantíssimo, tendo em vista que para a grande maioria, tanto de alunos quanto de professores, a Sala de Informática é o único espaço possível de acesso ao computador” (Idem).

“Nas regiões rurais é mais importante, pois muitas vezes não temos linhas telefônicas para conectar o computador à Internet e a sala de informática seria um acesso a esta realidade” (Part. E).

“É uma forma de levar tecnologia a quem não dispõe dela” (Part. J).

Constata-se nitidamente que a SI neste contexto surge como uma alternativa para suprir as precárias condições de conexão à Internet da região pelo fato dos moradores não terem à disposição linhas telefônicas e poder aquisitivo para adquirir computador. As duas escolas recebem, como já visto no capítulo introdutório ao caracterizá-las como de contexto rural, grande porcentagem de alunos oriundos da zona rural. Trata-se justamente de alunos oriundos das localidades do município que não são favorecidas pelo serviço de telefonia fixa.

O ambiente informatizado constitui-se, neste sentido, como espaço de contato dos alunos “rurais” com as TCDs pelo fato de não disporem delas em seus lares.

Com relação ao processo educativo, percebe-se uma preocupação em melhor utilizar a SI. Diversas *opiniões* neste sentido foram descritas pelos professores participantes.

“É preciso utilizar sim a Sala de Informática, como suporte pedagógico, tornando as aulas mais atrativas” (Part. B).

“Sobre a Sala de Informática, penso que é importante, desde que usada com objetivo. No entanto, penso que os professores precisam de mais treinamento” (Part. Q).

“É um progresso muito grande ter uma Sala de Informática e que se o trabalho nela for bem planejado pode surtir efeitos no dia-a-dia da escola” (Part. R).

“A Sala de Informática, se não estiver inserida no contexto das aulas, com estratégias bem definidas, ela será de pouco proveito, mas, se bem direcionada nas aulas e dentro do proposto no plano de aula é de suma importância, em qualquer contexto seja rural ou urbano” (Part. U).

“Não usar a sala de informática só como um passatempo, mas sim mostrar aos alunos a importância, necessidade e a forma correta de usar, buscando realmente conhecimentos e não coisas desnecessárias” (Part. C).

“Precisamos primeiramente mostrar ao aluno ‘algo’ que existe de importante na sala de informática. Não devemos nos ater em ensinar aos alunos só enviar e receber e-mails” (Part. E).

Estas respostas demonstram que os professores percebem a SI como um espaço de ensino e aprendizagem e não apenas como um simples local para se ter e manter contato com as TCDs. Para tanto, há a necessidade de planejamento e preparação por parte do professor antes de ocupar a SI com seus alunos. O ambiente informatizado na escola, como é possível constatar na última resposta, deve servir para potencializar o processo pedagógico com vistas a fomentar a aprendizagem.

Ao compararmos as respostas abertas com os dados quantitativos relacionados ao uso da SI, podemos perceber que, mesmo que os professores a vejam como positivo e importante na escola, considerando que se encontra em contexto rural, o ambiente informatizado ainda é pouco explorado. Nas respostas abertas surgiram algumas colocações dos professores que certamente explicam a infreqüência e dificuldades dos professores para melhor utilizar a SI com os seus alunos.

Um dos participantes apontou a falta de tempo e a quantidade insuficiente de computadores disponíveis para o número de alunos como fatores que dificultam o bom uso da

SI. Aliado a estas condições, a falta de um profissional que oriente e mantenha organizada a SI e os computadores é citado pelos participantes:

“Aqui na escola temos poucos computadores para muitas crianças, o fator tempo não dá condições de você fazer um bom trabalho. Pouco tempo e a disponibilidade de alguém para orientar e manusear leva tempo. Este tempo é que acaba atrapalhando o seu trabalho” (Part. A).

“Uma das grandes dificuldades encontradas por mim no uso da sala de informática é a falta de um profissional para auxiliar na parte técnica. Pois, até que se consegue entrar em algum programa pode demorar e a aula passa e os objetivos não são alcançados” (Part. B).

“Felizmente nossa escola dispõe deste benefício e, infelizmente, acho um absurdo ter esta tecnologia parada, por meses, porque não foi contratado um profissional responsável para colocar a sala de informática em perfeito funcionamento. É difícil entender, que haja uma escola que possua espaço adequado, 10 computadores, internet via satélite a disposição, e não se tem um profissional para que tudo isso valha a pena” (Part. L).

O grupo percebe a falta de um profissional responsável porque nas duas escolas já houve contratação de um responsável pela SI. Este tinha como função prestar assistência técnica e pedagógica aos professores e alunos quando desenvolviam atividades na Sala de Informática. Além da assistência, o responsável zelava pela manutenção dos equipamentos: limpeza dos equipamentos, organização de pastas, troca de tinta das impressoras, ligamento e desligamento dos computadores, instalação de *softwares* e controle da utilização da SI.

Em algumas instituições educacionais, os alunos freqüentam o ambiente informatizado e aprendem informática como se fosse uma disciplina como qualquer outra no currículo escolar. Assim como acontece com as demais matérias, a aula de informática é ministrada por um professor. Nas escolas públicas que possuem SI implementada pelo PROINFO a proposta é de que aconteça um trabalho que concilie a exploração dos recursos tecnológicos com os conteúdos trabalhados em sala de aula. No entanto, por fazer parte da esfera pública, estas ações, assim como a continuidade de programas governamentais como o PROINFO, estão constantemente sujeitas às mudanças administrativas. Por isso, devido as *descontinuidades administrativas* (QUARTIERO, 2002) vão se perdendo algumas garantias em relação às propostas do programa.

A contratação de um responsável para zelar e orientar os trabalhos especificamente na SI, por exemplo, está longe de ser uma das prioridades do governo estadual atual. A falta deste profissional, no entanto, favoreceu não só a subutilização da SI, mas também o aumento de equipamentos danificados e *desconfigurados*. Um dos participantes relata esta situação:

“É um grande avanço, mas sempre alguma coisa emperra o uso adequado da sala de informática. Desde 2000 quando chegou, não havia infra-estrutura para instalação. Em 2001, já instalada, não havia alguém responsável pelo atendimento específico, nem Internet, nem capacitação. De 2002 a 2003, teve a pessoa responsável, teve uma capacitação, mas nada da internet. Em 2004, chegou a Internet, mas tiraram a pessoa responsável, aí começaram os estragos. Em 2005, pelo uso descontrolado, sem a permanência constante de alguém para instruir os alunos em pesquisas e o uso correto em pequenos cuidados, resultou em muitos aparelhos estragados, e ainda já sem garantia, e sem verba para conserto (scanner, impressoras, micros, estabilizadores, etc)” (Part. F).

Apesar destes problemas, alguns participantes apontam algumas alternativas a fim de suprir a inexistência de um profissional. Nesse sentido, a superação da necessidade de um profissional dependeria também do interesse dos professores em se capacitar, de aprender a lidar com as TCDs disponíveis na SI e levar seus alunos com mais frequência.

“Penso que os professores poderiam ter mais interesse em levar seus alunos na Sala de Informática” (Part. S).

“Uma sala informatizada na escola é excelente, abre para o mundo do conhecimento, leva os alunos a outros espaços de saberes. Mas, os professores precisam ainda ousar e ir a busca deste meio” (Part. P).

Aspectos relacionados à utilização das TCDs, como já mencionei, foram associados ao uso da SI. Por isso, no próximo subitem, ao tratar das representações sociais dos professores sobre as TCDs, farei também algumas considerações neste sentido.

4.2.2 Representações Sociais sobre a inserção e uso das TCDs em escolas de contexto rural

Os professores pesquisados percebem a inserção das TCDs como algo muito importante e positivo quando diz respeito à educação. Como sugeri anteriormente, antes da conexão dos computadores da SI das escolas pesquisadas, os computadores não estavam potencializados em rede, o que contribuía para uma expectativa diferente da atual. O que se percebe agora é associação não apenas do computador-artefato, mas sim do computador-rede, este último potencializado pela conexão e de todos os aspectos subjetivos que envolvem o novo modelo comunicacional marcado, principalmente, pela *não-linearidade*.

Um dos aspectos mais citados diz respeito à possibilidade de buscar informações e de se atualizar por meio de uma nova tecnologia. No entanto, averigua-se algumas ponderações quanto à utilização e expectativa em relação às TCDs na educação. Há, portanto, uma

preocupação eminente relacionada aos aspectos pedagógicos que contribuem para a formação de representações um tanto negativas. Isto está presente nas seguintes respostas:

“Algo de suma importância [o computador], mas que precisa ser bem definido pelo professor o que se deve ou não se deve fazer. Podemos utilizar o computador para pesquisa e atualização, como pode ser usado para pegar as coisas prontas. Neste caso, o aluno não pensa” (Part. E).

“O aluno pode aprender e descobrir muitas coisas interessantes, fazer pesquisa de trabalhos para a escola. Somente discordo no caso de trabalhos para entregar ao professor. O programa do computador corrige todos os erros ortográficos e concordâncias das frases” (Part. I).

“A Internet é um instrumento importante por estar sempre atualizada, mas é preciso conversar constantemente com os alunos sobre esse acesso, pois este instrumento também é aberto a qualquer tipo de informação e bate-papo” (Part. M).

“Algo muito bom, mas tem que cuidar com a Internet, pois ‘vem’ coisa boa e coisa ruim” (Part. T).

“É muito importante [a Internet] desde que a criança saiba manusear” (Part. A).

“Depende. Muitos alunos usam a Internet para fazerem trabalhos interessantes e coisas criativas, mas muitos usam para coisas supérfluas, que não dizem respeito a escola” (Part. I).

“... a Internet permite o uso de um grande número de informações, de vários lugares. Porém é necessário selecionar o que é útil daquilo que não é” (Part. J).

“É positivo desde que a Internet seja usada com responsabilidade, pois no mesmo instante que alguém pesquisa assuntos educativos, pode também buscar inúmeras informações inúteis, destrutivas, más e desinteressantes” (Part. L).

“Quando devidamente utilizada é positivo, porém tem alunos que ainda não sabem pesquisar e usar a internet. Há muita coisa boa e outras ruins. A internet é um meio de conhecimento, pois dela podem obter várias informações” (Part. O).

“É muito rico o uso da Internet, mas também é motivo de constantes conversas sobre esse instrumento, já que deixa o aluno muito vulnerável a qualquer tipo de informação” (Part. M).

“Os alunos poderiam usar mais, porém não podem só ficar na Internet. A Internet não é só bate-papo, é também: informação, formar conceitos, diversão/estudo” (Part. S).

“Bom e ruim, pois através da Internet vêm coisas boas e coisas ruins. Os professores têm que estar ligados para que os alunos não pesquisem estes tipos de negatividade” (Part. T).

“Não tenho tanto conhecimento do uso da internet como um todo. Mas escuto falar que muitas vezes os alunos estão utilizando-a para pesquisar coisas que não estão no contexto do plano de aula do professor. Por outro lado, também escuto falar que muitas pesquisas que até então não eram possíveis de serem feitas, agora se tornou uma realidade” (Part. U).

Organizei as respostas acima para demonstrar duas situações: (a) a associação do computador-artefato com a rede e (b) a possibilidade pedagógica adensada pela comunicação em rede. No primeiro, a expectativa dos professores em relação ao computador seria como se ele estivesse conectado à Internet, podendo desta forma utilizá-lo para pesquisas escolares e para atualização. O segundo ponto, no entanto, tem uma reflexão mais adequada naquele sentido: a utilização do espaço virtual como lugar possível para se acessar informações para pesquisa e para se manter atualizado.

As ponderações, entretanto, revelam um forte questionamento sobre a acessibilidade e o tipo de informação difundido na *web*. São ponderações que dizem respeito a elementos negativos relacionados à recepção de informações difundidas e acessadas por meio da Internet inadequadas ao processo educativo. Alguns professores percebem, portanto, a necessidade de sensibilizar os alunos a interagir com os recursos das TCDs de forma consciente.

Alguns professores também apontam aspectos relacionados à prática pedagógica utilizando-se de TCDs. Assim, o uso da Internet, especificamente, não poderia se limitar apenas em utilizar *e-mail*, ou “conversas” em *salas de bate-papo*. Alicerçado também na representação negativa das informações difundidas em rede, alguns professores se preocupam sobre o conteúdo de mensagens difundidas no espaço virtual que entram em conflito com a moral e os bons costumes. Dessa forma, informações “negativas” ou o inadequado uso das TCDs entram em confronto com o conjunto de valores sociais destes professores, colocando em risco o processo pedagógico. Algumas colocações corroboram neste sentido:

“A Internet é uma forma de se obter informações, mas ela precisa ser acompanhada, para que estas informações cheguem no momento correto. Então, quando os alunos estão sozinhos com o computador, sem supervisão, pode ser perigoso” (Part. A).

“Quando os alunos estão sozinhos com o computador, sem supervisão, pode ser perigoso” (Part. B).

“Quando levamos uma turma à sala de informática é muito bom, pois eles pesquisam e ficam fascinados com que acham. Mas também quando ‘damos’ liberdade, eles extrapolam e pesquisam coisas não muito boas como pornografia” (Part. T).

“Essa ferramenta [a Internet] possui os dois lados: o lado bom é que proporciona aos alunos conhecerem muitas coisas, mas também leva os alunos a procurarem assuntos que distorcem conceitos recebidos pelos pais, e também a um mundo perigoso...” (Part. N).

“É uma janela para o mundo, mas precisa ser controlada e analisada” (Part. J).

Esta representação pode estar associada à gama de informações difundidas na mídia, principalmente na televisiva. Os telejornais, por exemplo, noticiam cotidianamente a exposição das pessoas, de crianças e jovens especialmente, aos crimes virtuais. Além desses casos, as informações socialmente reprimidas entram em confronto com determinados valores sociais, pois como diz Martín-Barbero & Rey (2001) ao fazer algumas colocações sobre a televisão, assim como os recursos da *Web*, “expõe as crianças, desde que abrem os olhos, ao mundo antes velado dos adultos” (p. 55).

A falta de conhecimento por parte dos professores em saber como lidar pedagogicamente com as TCDs, principalmente com a Internet, associada aos aspectos anteriormente descritos, podem contribuir para a subutilização e até mesmo ao desuso destas tecnologias no espaço escolar.

O fato dos professores se sentirem despreparados para desenvolver a prática pedagógica utilizando o computador, como constatado por Quartiero (2002) em sua tese, demonstra uma atitude de resistência diante da inserção e uso das TCDs. Nesta pesquisa, no entanto, constatei que há resistência, mas não no sentido de repudiar totalmente as tecnologias. O desconhecimento é um dos fatores que levam os professores a dispensar o uso das TCDs como recurso pedagógico. Os professores pesquisados percebem que a inserção das TCDs na educação, e ainda mais em escolas de contexto rural, não pode ser encarado como um modismo momentâneo, mas sim como algo que permeia e que fará parte do cotidiano de seus alunos no futuro. A escola, então, emerge como espaço propício à socialização destas tecnologias e ao contato das mesmas.

“Nesta geração as pessoas têm muito mais acesso à informatização e muitos de nossos alunos já possuem em casa. A escola não pode ficar sem estes recursos, sendo que é o principal local de ensino e aprendizagem” (Part. B).

“Acredito que é algo de grande importância, mas que precisa ser incorporado aos poucos, pois muitas das nossas crianças já possuem computadores, acesso a Internet. Por outro lado, os professores não possuem todas essas tecnologias, não sabem muitas vezes até lidar com elas, o que acaba sendo uma ferramenta até dispensável para ele” (Part. N).

A resposta anterior revela uma representação “negativa” com relação à utilização das TCDs, pois como adiantei anteriormente, torna-se uma das principais razões para não integrá-las à sua prática pedagógica. As condições de acesso e uso das TCDs por parte do professor não são as mesmas de alguns alunos, que já possuem estes recursos em seus domicílios. A limitação de acesso aos recursos e ao processo tecnológico gera insatisfação, e,

conseqüentemente, faz com que o professor não se interesse a incorporar estes recursos em seu trabalho pedagógico.

Outro elemento que contribui à formação de representações sociais negativas acerca da inserção e uso de TCDs na escola diz respeito a idéia de que as tecnologias da comunicação, em especial da Internet, poderão colocar em risco a profissão docente e afetar a empregabilidade na educação. Esta idéia também é difundida pelos meios de comunicação. Quem nunca ouviu falar sobre a “escola do futuro”, onde os alunos, na frente de um computador ou de um *laptop*, assistem aulas de um professor por vídeo-conferência? Ou da possibilidade do aluno, a distância e em casa, construir conhecimentos dispensando-se escola e, conseqüentemente, o professor?

As maneiras como as TCDs poderão influenciar na educação no futuro, fortalecem a visão de que a escola, o professor e seu trabalho sejam dispensáveis e superados por um novo modelo de educação, que acompanha, como já vimos, o novo modelo de comunicação possível pela rede. Resultado semelhante também foi constatado por Carneiro (2002, p. 70). Em sua pesquisa, a pesquisadora comenta que os professores, além de atribuírem ao computador a capacidade de resolver problemas, “ensinar e transmitir conhecimentos existente pudesse ser encontrado no computador”, preocupam-se com a substituição do professor pelos computadores.

Alguns professores, certamente por perceberem que as tecnologias permeiam a vida em sociedade e que podem interferir nas formas de desenvolver o processo pedagógico, fazem algumas colocações que, a meu ver, refletem esta visão.

“O computador é algo muito importante, é atrativo. Porém, penso que jamais deverá ser usado como substituto do professor, mas sim como recurso pedagógico” (Part. L).

“É muito importante desde que a criança saiba manusear. O professor deve estar preparado, conhecendo todas as regras desta máquina. Pois esta tecnologia ela vem para auxiliar, aproximar e dar base para troca de experiências, mas nunca vai poder substituir o professor” (Part. A).

Outro aspecto presente na representação destes profissionais diz respeito à função, à expectativa com relação as TCDs. Para eles, as TCDs constituem-se como um recurso pedagógico, um meio atrativo, onde o professor, ao refletir sobre elas, modifica a sua metodologia de ensino, transformando o processo de ensino-aprendizagem. Integrá-las à prática pedagógica, no tempo e no espaço escolar, é contribuir para a socialização destas tecnologias e também para que os alunos tenham conhecimento das mesmas. Tal

conhecimento será importante quando as utilizar no futuro, independente do contexto – seja rural ou urbano – em que eles estiverem inseridos. Apresento, a seguir, algumas colocações neste sentido.

“Usando e buscando na internet jogos, pesquisas e outros materiais. Vibramos com esta tecnologia. Nela podem-se buscar tantas informações e ferramentas para o nosso trabalho pedagógico” (Part. C).

“Aprendem a lidar com essa tecnologia, se um dia trabalharem ou não com um computador” (Part. T).

“Precisamos preparar o educando para a vida. Hoje ele mora num contexto rural, mas amanhã ele pode estar em outro lugar e para tanto precisa ter conhecimento e socializá-los com diferentes sociedades” (Part. B).

Mas como será possível o professor oferecer informações ao aluno sobre informática se ele mesmo não tem conhecimento do assunto? A capacitação para lidar com as TCDs seria uma das maneiras de sensibilizar e, de fato, integrar as tecnologias à prática pedagógica. O desconhecimento com relação à informática contribui para o uso “banal” e infrequente das tecnologias. Uma colocação, neste sentido, deixa evidente esta situação:

“Quando utilizei a Internet com [determinada] Série foi apenas no ano que teve um profissional na sala de informática. Como tenho limites com a informática acabei não indo com os alunos(as) da [outra] Série” (Part. S).

A contribuição das TCDs na prática pedagógica, comentada por alguns professores, está na possibilidade de acessar informações, enriquecendo e, por vezes, atualizando os assuntos estudados em sala de aula. No entanto, muitas vezes se tem a idéia de que todo e qualquer assunto esteja disponível na rede. Mesmo contando com as TCDs como recurso pedagógico na busca de informações, há a necessidade de se valorizar o espaço da biblioteca escolar.

Como enfatizam alguns professores, existe a necessidade de aprender a lidar pedagogicamente com as TCDs para desenvolver um bom trabalho escolar, e, que, conseqüentemente poderá preparar o educando para situações futuras. Considerando as transformações das dinâmicas sociais no contexto atual, certamente estas situações serão significativamente marcadas e permeadas pelas novas tecnologias cada vez mais com maior intensidade. Com relação à necessidade de capacitação, alguns professores expõem o seguinte:

“Através dela [da Internet] podemos estar conectados com o resto do mundo. Precisamos estar preparados para saber como utilizá-las nas aulas, de maneira que o professor esteja já previamente sabendo” (Part. U).

“Os professores ainda não estão bem preparados para o uso da informática na parte pedagógica. Penso ser importante mais cursos de aperfeiçoamento na preparação do profissional, para que ele possa fazer melhor uso desta ferramenta em suas aulas” (Part. B).

“Há a necessidade de capacitação pedagógica para os educadores. Para que se possa mediar e conciliar o laboratório com a sala de aula” (Part. H).

No entanto, para finalizar, as respostas revelam que os professores da escola de contexto rural pesquisada concebem as TCDs como algo que supera aspectos relacionados ao isolamento de sua região “rural” com relação à cidade. Por meio das TCDs, em especial da Internet, alunos e professores da escola de contexto rural pensam manter contato com outros centros de informações, como museus, grandes bibliotecas e até mesmo com o espaço urbano. Portanto, elas proporcionariam a superação física do rural, visto geralmente no seu aspecto limitador – longe e privado de tudo -, para entrar em contato com as informações destes centros e do próprio ambiente citadino, como se lá estivessem fisicamente com os seus alunos.

Isto também vai ao encontro do que Menezes Neto (1997) chama de “superação da sensação de isolamento”. Para ele, a influência das tecnologias da comunicação, principalmente dos meios de comunicação como a televisão, o rádio, o telefone e o celular, contribuíram para aproximar subjetivamente as zonas rurais das áreas urbanas, proporcionando o contato não só de conteúdo difundido pelas mídias, mas também com outras pessoas. Esse fato tem significativa importância nas transformações pelas quais passa o espaço campesino.

Com relação à educação, e o que fora averiguado nas respostas dos professores participantes desta pesquisa, é que as TCDs podem ser utilizadas na recepção de informações do espaço virtual, mas que não tem uma discussão constante sobre a inserção e possibilidades pedagógicas em contexto rural. A superação do limite físico são as mais citadas.

“O fato de ser e de estar num espaço rural não necessariamente quer dizer estar isolado do mundo e suas tecnologias, se bem que para muitos é quase isto que acontece” (Part. L).

“A informática faz com que os alunos tenham a possibilidade de conhecer o mundo, mais coisas deste mundo, tão imenso e tão distante” (Part. U).

“Muitas crianças não tem acesso em casa, nem mesmo revistas ou jornais. Por isso a informática na zona rural é importante, pois propicia a criança a estar também conectada com o mundo ou com a ‘cidade grande’, como costumam dizer” (Idem).

“[A Internet] viabiliza e oportuniza os alunos a buscar o conhecimento que não têm devido à distância dos centros urbanos” (Part. C).

“[A Internet] possibilita que o aluno conheça outras realidades, que não tem condições de conhecer” (Part. O).

“... muitos alunos nossos não conhecem nem Florianópolis e através da Internet podem se tornar conhecedores do mundo” (Part. M).

Considerando os aspectos representacionais acerca da inserção das TCDs em escolas de contexto rural há de se considerar as interações sociais pelas quais os professores tenham passado. Uma das hipóteses levantadas no começo da pesquisa refere-se à valoração das representações sociais emergentes a partir das respostas como positivas ou negativas entre os profissionais que receberam capacitação para lidar pedagogicamente com as tecnologias daqueles que não receberam. No entanto, não foi possível afirmar que os professores “pedagogicamente capacitados” tenham representações sociais “positivas” em relação ao assunto. Neste sentido, deve se levar em consideração que os professores participantes não tinham contato com a Internet. A partir do momento que eles tiveram o contato com o espaço virtual por meio do computador-rede, modificou-se a representação social que eles tinham sobre TCDs. E foi justamente esta mudança que não foi possível perceber nas respostas. Porém, há sim uma reflexão quanto a sua utilização, embora esta ainda esteja em estágio embrionário.

No entanto, posso afirmar, ao final desta pesquisa que o desconhecimento técnico e pedagógico das TCDs, contribui ao desuso e subutilização destas tecnologias.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento dessa dissertação, cujo objetivo foi o de analisar as representações sociais de professores sobre a inserção e uso de TCDs – especificamente o computador e Internet – disponíveis em Salas de Informática de escolas de contexto rural, tive a oportunidade de discutir assuntos que não são tratados no meio acadêmico com tanta frequência.

Com a intenção de questionar a inserção do computador e da Internet em escolas de contexto rural, explorei a noção de rural, apresentando algumas abordagens com que geralmente o assunto é tratado, tanto numa perspectiva do senso comum, como também no meio acadêmico. No entanto, estudiosos brasileiros apontam que, em função da dinamicidade que acontece no meio rural, o rural não pode mais ser reduzido e associado simplesmente ao universo agrícola, embora a atividade agropastoril ainda seja a base econômica deste e neste espaço.

Os avanços tecnológicos, tanto na produção, como também nas relações comunicativas com a incorporação dos meios de comunicação, contribuíram para transformações nas condições e estilo de vida dos camponeses. Para Menezes Neto, esses meios aproximaram “as zonas rurais das áreas urbanas trazendo [...] a urbanização da cultura rural” (1997, p. 35). Este é um ponto que merece ser aprofundado em um outro momento, em um outro estudo.

Percebe-se também que a área da educação voltada ao rural, de alguma forma, sempre esteve permeando e difundindo ideais, principalmente depois que o rural passou a ter seu enfoque analítico no meio acadêmico, baseado principalmente nos estudos da Sociologia Rural, a começar pela norte-americana. O “ruralismo pedagógico” na década de 1940, por exemplo, que estava pautado em um enfoque difusionista – difusão de tecnologias e do rural associado ao agrícola -, partia do princípio que a incorporação de tecnologias na produção agrícola seria a garantia do desenvolvimento rural e da superação da visão dicotômica dos espaços rural e urbano, presente no enfoque anterior – pautado nos estudos de comunidade -, via modernização do espaço camponês.

Os debates atuais nas áreas de Educação Rural e Educação *do Campo*, embora partam de uma perspectiva crítica em relação às condições e luta pelo campo, ainda privilegiam aspectos relacionados à produção, questionando, principalmente, a influência do *agronegócio* nas condições de vida do camponês. O próprio termo “camponês”, nestes estudos, refere-se ao trabalhador que se ocupa em atividades agrícolas, ou seja, subentende-se camponês como

agricultor. Para superar esse entrave terminológico, preferi usar o termo campesino por ser mais adequado e poder abranger outros aspectos frente à mobilidade e dinâmica que acontece nas regiões rurais.

Este fato, da dinâmica e mobilidade, ficou evidente a partir do levantamento que realizei junto aos alunos do Ensino Fundamental das duas escolas estaduais do município para identificar se a maior parte dos alunos era oriunda ou não da zona rural ou urbana do município para então proceder a caracterização das escolas como de contexto rural ou não - dada a norma federal que especifica os habitantes rurais e “urbanos” dependendo de sua localização em zona rural ou perímetro urbano -, e identificar as ocupações de seus familiares como evidência e prova de que faz sentido o que os estudiosos brasileiros apontam em suas pesquisas.

Assim sendo, do rol de ocupações, a ocupação de agricultor é ainda a principal ocupação no espaço campesino de Rancho Queimado. Mas devem ser levadas em consideração as ocupações que não estão voltados à atividade agrícola. A realidade econômica do município como um todo vem se modificando. Como pôde ser constatado na tese de Gislene Silva (2000) ao estudar o imaginário de leitores da revista Globo Rural e que moram na cidade, os cidadãos procuram no *campo* aquilo que a *cidade* não pode mais oferecer – ar puro, contato com natureza, sossego, atrativos naturais, trânsito tranquilo, baixa criminalidade, etc. Certamente esta idéia, tem contribuído para que muitos *cidadinos*, principalmente da capital catarinense e região, estejam vindo para Rancho Queimado não somente na condição de turistas, mas também como moradores de segunda residência, como é o caso dos *sitiantes*. Isto pode ser percebido pelo aumento de sítios e condomínios rurais na região, cujo processo tem se acentuado nos últimos anos.

Além de qualidades naturais e sociais, o município tem uma localização favorável em relação a outros municípios da região, a começar pelo seu acesso viário e localização, pois está a poucos quilômetros da capital catarinense, favorecido pela BR-282 que o perpassa no sentido leste-oeste. Rancho Queimado pode ser considerado como o *Portal da Serra*, pois, ao mesmo tempo que está próximo do litoral, o município oferece qualidades típicas da serra – vegetação, relevo, clima etc.

Os moradores do município, por sua vez, estão convivendo com a presença de turistas e, principalmente, dos *sitiantes*. No entanto, não estão preparados a esta nova realidade. A transformação econômica do município, de uma economia baseada na agricultura para uma atividade imobiliária, acontece de forma rápida, desenfreada e sem reflexões por parte do poder público da qual os munícipes não estão conscientizados. O potencial turístico, no qual

o aspecto rural poderia ser “explorado”, ou mesmo seu potencial agrícola, vai dando lugar à atividade imobiliária de *forasteiros* ao transformar os terrenos em condomínios ou em áreas de reflorestamento.

A influência dos *sitiantes* na realidade do município é algo que deve ser também pesquisada em outro momento, pois já se percebe alguns reflexos nas escolas – tanto nas municipais como nas estaduais - do município. Um dos reflexos diz respeito a mobilidade dos alunos nestas escolas, pois alguns alunos são filhos de caseiros que trabalham nas propriedades de *sitiantes*. A permanência do aluno na escola depende da adaptação de seus pais ao trabalho de caseiro.

Devemos considerar também o adensamento das relações comunicativas nas regiões rurais a partir da incorporação de meios de comunicação, como o telefone e a televisão. Os meios de comunicação de massa tiveram e ainda têm um papel importante na disseminação de mensagens a toda a população. A chegada da energia elétrica foi fundamental para que os camponeses modificassem o estilo e as condições de vida. A incorporação dos meios de comunicação contribuiu também para a superação da sensação de isolamento.

Ao analisar as respostas dos professores sobre a opinião do computador e da Internet, ferramentas que a maioria dos professores só tem contato na escola, eles percebem a importância destes recursos pelo fato de que, por meio deles, os alunos podem pesquisar, atualizar, elaborar conhecimento, acessar informações de diferentes assuntos e, principalmente, entrar em contato a centros de informação que não tem no meio rural. Desta forma eles querem dizer que não estão isolados e que, por meio do espaço virtual superam a limitação espacial, já que na rede as informações estão, conforme Haesbaert (2002), *desterritorializadas*.

Os recursos informatizados, na visão dos professores, são importantes também pelo fato dos alunos não terem estes em suas residências. A Sala de Informática é percebida como um local no qual se pode manter contato com as TCDs, servindo como um espaço de socialização e democratização destes recursos.

Embora não tenham demonstrado em suas respostas aspectos que demonstrem resistência, ou melhor, aversão quanto à inserção e uso das TCDs na escola, as ponderações demonstram que o uso destas tecnologias, principalmente a Internet, deve ser controlado, já que os conteúdos difundidos na rede são inadequados para a formação do educando, entrando em conflito com os valores morais, distorcendo-os. Há, portanto, um forte moralismo pedagógico presente nas representações sociais dos professores.

As respostas também revelam alguns fatores que dificultam o bom uso da Sala de Informática e das ferramentas nela disponíveis. Estes fatores interferem de modo negativo, contribuindo para que os professores as subutilizem ou não as utilizem com seus alunos. Dentre os fatores estão a falta de um profissional que zele e controle o uso dos equipamentos e da Internet, o pouco tempo disponível para permanecer na Sala de Informática e pesquisar com seus alunos, as precárias condições da Sala de Informática e dos equipamentos causado pela falta de um profissional e, o desconhecimento em lidar com as tecnologias em sua prática pedagógica.

Nas representações sociais dos professores estão presentes elementos subjetivos que dizem respeito ao fenômeno da inserção e uso das TCDs em contexto rural, como também ao próprio objeto em si. Na Teoria das Representações Sociais, há dois processos importantes na formação das representações: o processo de ancoragem e o processo de objetivação. No momento, tanto o fenômeno como o objeto de pesquisa, ainda estão em processo de “familiarização”, de “rotinização” como nos diria Berger & Luckmann (2004), enfim, em processo de ancoragem.

Os dois universos, tanto o *consensual* como o *reificado*, estão presentes no conjunto das representações. No consensual emergem questões relacionadas ao processo de ancoragem. Os professores percebem a importância e preocupam-se em lidar com as TCDs, pois elas estão permeando a vida em sociedade e já fazem parte do cotidiano. Na tentativa de incluir as TCDs na prática pedagógica, constata-se nas respostas um forte discurso reificado que está relacionado à área de atuação e qualificação, ou seja, com a educação. Nas respostas se percebe nitidamente o discurso pedagógico.

Quanto ao rural, por meio das respostas constata-se que não há reflexões muito apuradas quanto a inserção das TCDs na educação que se perfazem no contexto campesino. Considerando o Projeto Político Pedagógico do município (RANCHO QUEIMADO, 2004) e o conteúdo das respostas, constata-se que os professores não discutem a questão do contexto rural do município com profundidade. Por isso, os professores pouco relacionam a utilização das TCDs em sua prática pedagógica e o contexto no qual atuam. No entanto, eles percebem a importância dos alunos conhecerem e saberem utilizar as TCDs em qualquer contexto, seja urbano ou rural. Alguns professores passam a idéia de que os alunos, que agora estão em contexto rural, podem, no futuro, estar em outro contexto e assim já saberão utilizá-las.

De um modo geral, as representações sociais dos professores demonstram que a inserção das TCDs em contexto rural, e, particularmente, no processo pedagógico, tendem a diminuir a noção de espaço, já que o modelo de comunicação em rede proporciona o contato,

embora virtual, com outros tipos de informação, com outros centros de informação importantes também para a construção de conhecimentos. As implicações da inserção das TCDs na educação do contexto rural de Rancho Queimado, no momento, pairam sobre a metodologia de ensino e aprendizagem dos professores.

Os professores permanecem ainda, no que pôde ser averiguado, centrados numa prática e comunicação pedagógica unilateral vinculada a uma abordagem instrucionista de educação, ou seja, o uso das TCDs em atividades propostas no ambiente informatizado, privilegia aspectos relacionados à recepção das informações para então desencadear a elaboração de conhecimento.

O modelo de comunicação em rede, possível na Internet, supera a transmissão unidirecional das informações, possibilitando a elaboração de conhecimento não apenas na recepção, mas também na produção de informações.

Para a continuidade deste trabalho, recomendo que nas próximas pesquisas relacionadas ao assunto das TCDs em escolas de contexto sejam explorados com profundidade aspectos subjetivos referentes à comunicação e o adensamento das relações comunicativas das e nas regiões rurais por meio de tecnologias da comunicação, principalmente da televisão, e suas implicações no processo pedagógico.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Ricardo. *O futuro das regiões rurais*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- ALAVA, Séraphin (Org.). *Ciberespaço e formações abertas: Rumo a novas práticas educacionais?* Porto Alegre: Artmed, 2002. Tradução de Fátima Murad.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth de. *Proinfo: Informática e Formação de professores. Vol. 1*. Secretaria de Educação a Distância, Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2000.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro.
- BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. *Projeto de Pesquisa: Propostas metodológicas*. 13ª ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação*. Col. Polêmicas do nosso tempo, v.78. Campinas, SP: Autores Associados, 2001a.
- BELLONI, Maria Luiza. *A integração das tecnologias de informação e comunicação aos processos educacionais*. In: GOULART, Raquel (Org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 24ª ed.. Petrópolis: Vozes, 2004. Tradução de Floriano de Souza Fernandes.
- BIANCHETTI, Lucídio. *Dilemas do professor frente ao avanço da informática na escola*. Boletim Técnico do SENAC. Rio de Janeiro, v.23, nº 2, maio/ago. 1997. Disponível em: <<http://www.senac.br//informativo/bts/232/boltec232a.htm>>, acesso em 09/02/2006.
- BIANCHETTI, Lucídio. *Da chave de fenda ao laptop. Tecnologia Digital e novas qualificações: desafios à educação*. Petrópolis: Vozes; Florianópolis: Ed. UFSC, 2001.
- BLUME, Roni. *Território e Ruralidade: a desmitificação do fim do rural*. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação de Mestrado.
- BORDENAVE, Juan E. Diaz. *O que é comunicação rural*. Col. Primeiros Passos, 101, 2ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRÜGGEMANN, Fernando Maciel. *Recursos naturais, com potencial turístico para o desenvolvimento local sustentável do Município de Rancho Queimado no Estado de Santa Catarina*. Florianópolis: UFSC, 2001. Mestrado em Engenharia Sanitária e Ambiental.
- BUENO, Natalia de Lima. *O desafio da formação do educador para o ensino para o ensino fundamental no contexto da educação tecnológica*. PPGTE – CEFET/PR, 1999. Dissertação de Mestrado.

BUNN, Pedro Paulo. *A Organização Agrária e o Êxodo Rural no município de Rancho Queimado*. Florianópolis: UFSC, 1997. Monografia para a obtenção de Grau de Bacharel em Geografia.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. *Para compreender a educação do Estado no meio rural (Traços de uma trajetória)*. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coords.). *Educação e Escola no Campo*. Col. Magistério, formação e trabalho pedagógico. Campinas: Papyrus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. *Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo*. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (orgs). *Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo*. Col. Por uma Educação do Campo, Vol. 5. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

CAMPOS, Cynthia Machado. *As intervenções do Estado nas escolas estrangeiras de Santa Catarina na Era Vargas*. In: BRANCHER, Ana. *História de Santa Catarina: estudos contemporâneos*. 2ª ed.. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2000.

CARNEIRO, Raquel. *Informática na Educação: representações sociais do cotidiano*. Vol. 96. Col. Questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 2002.

CARNEIRO, Maria José. *Do rural e do urbano: uma nova terminologia para uma velha dicotomia ou a reemergência da ruralidade*. (texto preliminar) 2º Seminário sobre o novo rural brasileiro. NEA – Instituto de Economia – UNICAMP, 2001.

CARNEIRO, Maria José. *Ruralidade: novas identidades em construção*. CPDA/UFRJ. Disponível em <http://www.eco.unicamp.br/nea/rurbano/textos/downlo/rurbzeze.html>, acesso em 05/09/2005.

DREIFUSS, René Armand. *A época das perplexidades: mundialização, globalização e planetarização: novos desafios*. 4ª ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FARR, Robert M.. *Representações Sociais: a teoria e sua história*. In: GUARESCHI, Pedrinho A., JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs). *Textos em Representações Sociais*. 7ª ed., Vozes: Petrópolis: RJ, 1995.

FERNANDEZ, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. *O campo da Educação do Campo*. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (orgs). *Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo*. Col. Por uma Educação do Campo, Vol. 5. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

GOMES, Romeu. *A análise de dados em pesquisa qualitativa*. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 20ª ed.. Col. Temas Sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GRAZIANO DA SILVA, José. *A modernização dolorosa*. Col. Agricultura e Sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, p. 17-32.

GRAZIANO DA SILVA, José. *Velhos e Novos Mitos do Rural Brasileiro*. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a05.pdf>, acesso no dia 26/09/2005.

GRAZIANO DA SILVA, José; GROSSI, Mauro Del; CAMPANHOLA, Clayton. *O que há de realmente novo no rural brasileiro*. In: Cadernos de Ciência e Tecnologia, Brasília, v. 19, nº 1, p. 37-67, jan./abr. 2002. Disponível em atlas.sct.embrapa.br/pdf/cct/v19n102.pdf, acesso no dia 26/09/2005.

HAESBAERT, Rogério. *Territórios Alternativos*. Niterói: EdUFF; São Paulo: Contexto, 2002.

HUBERMAN, Leo. *História da riqueza do homem*. 21 ed., LTC: Rio de Janeiro, 1986. Tradução de Waltensir Dutra.

IANNI, Octávio. *A Sociedade Global*. 7ª ed, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

JACINSKI, Edson. *Linguagem audiovisual na informática educativa: uma análise dialógica do ProInfo*. PPGT – CEFET/PR: Curitiba, 2001. Dissertação de Mestrado.

JODELET, Denise. *Representações Sociais: um domínio em expansão*. In: JODELET, Denise (org.). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. Tradução: Lilian Ulup.

JOHN, Valquíria Michela. *Palavras da Salvação: As representações da leitura na prisão*. Florianópolis, UFSC, 2004. Mestrado em Educação.

LANE, Sílvia T. M.. *O que é Psicologia Social*. 10ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1985.

LEME, Maria Alice Vanzolini da Silva. *O impacto da Teoria das Representações Sociais*. In: SPINK, Mary Jane (Org.) *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

LÉVY, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do pensamento na Era da Informática*. São Paulo. Ed. 34, 1996. Tradução de Carlos Irineu da Costa.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo, Ed. 34, 1999. Tradução de Carlos Irineu da Costa.

LIGUORI, Laura M.. *As novas tecnologias da informação e da comunicação no campo dos velhos problemas e desafios educacionais*. In: LITWIN, Edith (org). *Tecnologia Educacional: política, histórias e propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Tradução de Ernani Rosa.

MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, Germán. *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. São Paulo: SENAC, 2001. Tradução de Jacob Gorender.

MARTINS, José de Souza. *Introdução Crítica à Sociologia Rural*. São Paulo: Hucitec, 1981.

MELLO, Guiomar Namó de. *Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?* Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENDES, João Roberto. *Possibilidades e limites da informática na educação: uma abordagem a partir da Teoria da Atividade*. PPGT – CEFET/PR: Curitiba, 2002. Dissertação de Mestrado.

MENEZES NETO, Antonio Julio. *Educação, sindicalismo e novas tecnologias nos processos sociais agrários*. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, V. 23, n.3, set./dez., 1997. Disponível em <<http://www.senac.br/informativo/bts/233/boltec233d.htm>>, acesso dia 03/03/2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 20ª ed.. Col. Temas Sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8ª ed., São Paulo: Hucitec, 2004.

MOSCOVICI, Serge. *A Representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. Tradução de Álvaro Campos.

MOSCOVICI, Serge. *Sobre Representações Sociais*. Laccos: UFSC, 1985. Mimeo. Tradução de Clélia Maria Nascimento-Schulze.

NEGROPONTE, Nicholas. *A Vida Digital*. 2. ed, São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Tradução de Sérgio Tellaroli.

OLIVEIRA, Valdir de Castro. *Questões metodológicas da comunicação rural: notas para um debate*. In: SILVEIRA, Miguel Ângelo da.; CANUTO, João Carlos (orgs). *Estudos de Comunicação Rural*. São Paulo: Intercom : Loyola, 1988.

PERRENOUD, Phillipe. *10 novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos.

PINIAGO, Maria do Carmo Tafuri. *A importância de uma teoria interpretativa da cultura na extensão e educação rural*. In: BRAGA, Geraldo Magela; KUNSCH, Margarida Maria Krohling (orgs.). *Comunicação Rural: discurso e prática*. Viçosa – MG: UFV, 1993a.

PINIAGO, Maria do Carmo Tafuri. *A extensão rural como processo educativo: “escolha de uma metodologia adequada ao desenvolvimento do tema”*. In: BRAGA, Geraldo Magela; KUNSCH, Margarida Maria Krohling (orgs.). *Comunicação Rural: discurso e prática*. Viçosa – MG: UFV, 1993b.

PONS, Juan de Pablos. *Visões e conceitos sobre a tecnologia educacional*. In: SANCHO, Juana (Org). *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: ARTMED, 1998. Tradução de Beatriz Affonso Neves.

QUARTIERO, Elisa Maria. *As Tecnologias de Informação e de Comunicação no espaço escolar: O programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) em Santa Catarina*. PPGEP/UFSC: Florianópolis, 2002. Tese de Doutorado em Engenharia de Produção.

QUEIRÓS, Eça de. *A Cidade e as Serras*. São Paulo: Martin Claret, 2003.

RANCHO QUEIMADO, Prefeitura Municipal de. *Lei nº 40 de 30 de novembro de 1967a*.

RANCHO QUEIMADO, Prefeitura Municipal de. *Lei nº 41 de 30 de novembro de 1967b*.

RANCHO QUEIMADO, Prefeitura Municipal de. *Lei n° 140* de 25 de maio de 1977a.

RANCHO QUEIMADO, Prefeitura Municipal de. *Lei n° 143* de 25 de maio de 1977b.

RANCHO QUEIMADO, Prefeitura Municipal de. *Lei n° 210* de 14 de fevereiro de 1979.

RANCHO QUEIMADO, Prefeitura Municipal de. *Lei n° 1123* de 02 de julho de 2002.

RANCHO QUEIMADO, Prefeitura Municipal de. *Lei n° 1159* de 14 de agosto de 2003.

RANCHO QUEIMADO, Prefeitura Municipal de. *Projeto Político Pedagógico de Rancho Queimado*. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, 2004.

RÉGNIER, Karla von Döllinger. *Educação, Trabalho e Emprego numa perspectiva global*. Boletim Técnico do SENAC. Rio de Janeiro, v.23, n.1, jan./abr.; 1997.

RICCI, Rudá. *Esboços de uma nova concepção de educação no meio rural brasileiro*. (Texto produzido para as equipes de “educação” e “agricultura” da Fundação SEADE, para o encontro ocorrido em 23/09/99). Mimeo.

SÁ, Celso Pereira de. *Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria*. In: SPINK, Mary Jane (Org.) *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SÁ, Celso Pereira de. *A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 1998.

SANCHO, Juana. *A tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência*. In: SANCHO, Juana (org). *Por uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: ARTMED, 1998. Tradução de Beatriz Affonso Neves.

SANTOS, Maria Salett Tauk. *Comunicação rural e mercado de trabalho na era tecnológica: o desenvolvimento local está na pauta*. XXII Congresso Intercom. Rio de Janeiro, 7 e 8 de setembro de 1999.

Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/xxii-ci/gt19/19s03.pdf>>, acesso em 07/02/2006.

SAWAIA, Bader Burihan. *Representação e ideologia – o encontro desfetichizador*. In: SPINK, Mary Jane (Org.) *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SCHAFF, Adam. *A Sociedade Informática*. São Paulo: UNESP/Brasiliense, 1990. Tradução de Carlos Eduardo Jordão Machado e Luiz Arturo Obojes.

SCHMIDT, Wilson; SCHMIDT, Wilson; TURNES, Valério A.. *Desenvolvimento local em espaços rurais: a construção de um “território” nas Encostas da Serra Geral, em Santa Catarina*. In: PAULILO, Maria Ignez Silveira; SCHMIDT, Wilson (Orgs). *Agricultura e espaço rural em Santa Catarina*. Florianópolis: UFSC, 2003.

SCHNEIDER, Sergio. *Da crise da Sociologia Rural a emergência da Sociologia da Agricultura: reflexões a partir da experiência Norte-americana*. Cadernos de Ciência e Tecnologia. Brasília, v. 14, nº 2, p. 225-256, 1997. (mimeo)

SHUI, Deyze Aparecida Turnes. *Ambientes informatizados e formação continuada de professores: um estudo sobre a implementação do Proinfo e do Núcleo de Tecnologia Educacional nas escolas públicas municipais de Florianópolis*. PPGE/CED/UFSC: Florianópolis, 2003. Dissertação de Mestrado em Educação.

SILVA, Gislene. *O imaginário rural do leitor urbano: o sonho mítico da casa no campo*. Programa de Estudos em Ciências Humanas. São Paulo: PUC/SP, 2000. Tese de doutorado.

SIQUEIRA, Deis; OSÓRIO, Rafael. *O conceito de rural*.
168.96.200.17/ar/libros/rural/osório.pdf, acesso em 26/09/2005.

SOROKIN, Pitirim A.; ZIMMERMAN, Carlo C.; GALPIN, Charles J. *Diferenças fundamentais entre o mundo rural e o urbano*. Tradução de Ana Maria Busch Iversson. In: MARTINS, José de Souza. *Introdução Crítica à Sociologia Rural*. São Paulo: Hucitec, 1981.

SPEYER, Anne Marie. *Educação e Campesinato: uma educação para o homem do meio rural*. São Paulo: Loyola, 1983.

SPINK, Mary Jane Paris. *O estudo empírico das Representações Sociais*. In: SPINK, Mary Jane (org.) *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

TELEMBERG, Thalís. *Tecnologia na Educação: as representações de docentes de séries iniciais*. PPGE/UFSC: Florianópolis, 2004. Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção.

TERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coords.). *Educação e Escola no Campo*. Col. Magistério, formação e trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 1993.

VEIGA, José Eli da. *Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

VENDRAMINI, Célia Regina. *Educação em assentamentos de Santa Catarina*. In: PAULILO, Maria Ignez Silveira; SCHMIDT, Wilson (Orgs). *Agricultura e espaço rural em Santa Catarina*. Florianópolis: UFSC, 2003.

VOLPATO, Maricília. *Trabalho e Tecnologia: as percepções dos trabalhadores frente ao processo de inovação tecnológica*. PPGTE – CEFET/PR: Curitiba, 1999. Dissertação de Mestrado.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. *Urbanização e ruralidade: relações entre a pequena cidade e o mundo rural; estudo preliminar sobre os pequenos municípios em Pernambuco*.

Artigo disponível em <http://www.fundaj.gov.br/observanordeste/obed001f.html>, acesso em 19 de julho de 2005.

WENDT, Marina Pimenta Baldan. *Utilização de Novas Tecnologias: uma necessidade social*. PPGEP/CCT/UFSC: Florianópolis, 2000. Dissertação de Mestrado em Engenharia da Produção.

WILLIAMS, Raymond. *O campo e a cidade na história e na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. Tradução de Paulo Henriques Britto.

WUERGES, Edson Walmor. *Empoderamento e conflitos em experiências locais de planejamento e desenvolvimento no município de Rancho Queimado – SC*. Florianópolis: UFSC, 2005. Mestrado em Agrossistemas. (versão preliminar apresentada à banca examinadora da defesa de dissertação)

ANEXOS

Anexo 1

Questionário aplicado junto aos alunos do Ensino Fundamental das Escolas Estaduais do município de Rancho Queimado

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Caro(a) Aluno(a),

Com o objetivo de caracterizar os alunos de sua escola de acordo com sua localização urbana e rural, bem como a principal atividade de sua família, solicito sua colaboração no preenchimento deste questionário que estou lhe entregando.

Trata-se de uma pesquisa para a conclusão da dissertação de mestrado, que está sendo realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

Garanto que seu anonimato será mantido. As informações serão codificadas e convertidas em números.

Certo de sua colaboração desde já agradeço.

Glauco Antonio Schuch
Mestrando

Rancho Queimado, Setembro de 2005.

Questionário para os alunos de 1ª a 8ª Série do Ensino Fundamental

Assinale apenas um quadrinho em cada questão:

1. Em que escola você estuda?
 - Escola de Educação Básica “Marilda Lênia Araújo”
 - Escola de Educação Básica “Roberto Schütz”

2. Qual a série que você frequenta?
 - 1ª Série 2ª Série 3ª Série 4ª Série 5ª Série 6ª Série 7ª Série 8ª Série

3. Em que lugar você mora?
 - Perímetro Urbano do município (Sede ou distrito)
 - Zona Rural

4. Qual é a principal atividade econômica de sua família?
 - Comércio
 - Indústria
 - Serviço público (professor, enfermeiro, religioso ...)
 - Atividades Agrícolas (pecuária e agricultura)
 - Caseiros (cuidam de propriedade de sitiantes)
 - Empregado (diarista, doméstica)
 - Outra, qual? _____

Anexo 2
Questionário aplicado aos professores participantes da pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Rancho Queimado, Setembro de 2005.

Prezado(a) Professor(a),

Dirijo-me a V. S^a., na condição de aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, com o objetivo de solicitar a sua participação na pesquisa que estou desenvolvendo, sobre o tema das Representações Sociais dos professores de escolas estaduais de Rancho Queimado, acerca da inserção das Tecnologias da Informação e da Comunicação em contexto rural.

Este estudo se constitui tema de minha dissertação de mestrado, sob a orientação da Prof^a. Dr^a Edel Ern, e objetiva analisar as Representações dos professores com relação a inserção e uso de tecnologias em escolas do contexto rural.

Para tanto, conto com a participação de integrantes do corpo docente desta instituição de ensino. Assim, a colaboração de V. S^a., expondo de forma sincera suas opiniões sobre o assunto, será fundamental para o alcance do objetivo deste trabalho e para concretizar a referida pesquisa.

Dessa forma, apesar de saber quanto seu tempo é valioso, gostaria de contar com sua participação, respondendo este questionário de pesquisa, e, talvez, à entrevista, caso seja necessário aprofundar questões pendentes.

Posso lhe assegurar que todos os dados fornecidos serão confidenciais e nenhum participante do estudo será identificado em qualquer comunicação ou publicação futura.

Para qualquer informação adicional, ou qualquer dúvida, deixo o meu telefone a sua disposição 0489977XXXX, como também meu e-mail: glauco_eebrs@yahoo.com.br.

Atenciosamente,

Glauco Antonio Schuch

Mestrando

Questionário para os professores de 1^a a 8^a Série do Ensino Fundamental que atuam nas escolas estaduais do município a mais de três anos.

1. Escola que leciona:
 - Escola de Educação Básica “Marilda Lênia Araújo”
 - Escola de Educação Básica “Roberto Schütz”
2. Idade: _____ anos
3. Nível de escolaridade completa:
 - Magistério/2^o grau
 - Curso superior. Qual? _____
 - Pós-graduação: Especialização Mestrado Doutorado

4. Há quantos anos você atua no magistério?
- De 3 a 5 anos
 - De 6 a 10 anos
 - De 11 a 20 anos
 - Mais de 21 anos
5. Onde você mora?
- Perímetro Urbano do Município (sede ou distrito)
 - Zona Rural do município
 - Outro Município. Qual? _____
6. Você possui computador em casa?
- Sim Não
- Em caso POSITIVO, está ligado à Internet?
- Sim Não
7. Você utiliza a Sala de Informática da escola?
- Sim Não
- Caso a resposta seja AFIRMATIVA, com que frequência você a utiliza?
 - Muitas vezes (praticamente todos os dias)
 - Algumas vezes (dois a três dias por semana)
 - Poucas vezes (geralmente uma vez por semana)
 - Raramente (poucas vezes no mês)
 - Caso a resposta seja NEGATIVA, por que você não a utiliza?
 - Não tem tempo.
 - Não sabe como funcionam as tecnologias.
 - Não tem interesse em usar a Sala de Informática e os seus recursos.
 - Falta de infra-estrutura da Sala de Informática. (falta de computador, de Internet, de espaço, instalações e conexões precárias, etc).
 - Outra, qual?
- _____
- _____
8. Que atividades você desenvolve na Sala de Informática? (*Assinale mais de uma alternativa se houver*)
- Digita trabalhos particulares
 - Pesquisa na internet para preparar aulas
 - Pesquisa na internet para procurar material de interesse pessoal
 - Pesquisa em CD-Rom
 - Prepara apresentações em Power Point
 - Participa de fóruns e cursos on-line
 - Conversa em bate-papo
 - Envia e recebe e-mails
 - Outras, quais?
- _____
- _____

9. Você utiliza a Sala de Informática da escola com seus alunos?

- Sim Não

• Caso a resposta seja AFIRMATIVA, com que frequência?

- Muitas vezes (praticamente todos os dias)
 Algumas vezes (dois a três dias por semana)
 Poucas vezes (geralmente uma vez por semana)
 Raramente (poucas vezes no mês)

Que atividades você normalmente desenvolve com seus alunos na Sala de Informática?
(Responda apenas se você assinalou a resposta afirmativa na questão anterior)

- Digita trabalhos particulares
 Pesquisa na internet para preparar aulas
 Pesquisa na internet para procurar material de interesse pessoal
 Pesquisa em CD-Rom
 Prepara apresentações em Power Point
 Participa de fóruns e cursos on-line
 Conversa em bate-papo
 Envia e recebe e-mails
 Outras, quais?

• Caso a resposta seja NEGATIVA, por que você não a utiliza com seus alunos?

- Requer muito tempo de preparação para as aulas.
 Os alunos sabem mais do que o professor.
 Não sei trabalhar com os alunos na Sala de Informática.
 É muito mais cômodo trabalhar com os alunos em sala de aula.
 Outra, qual?

10. Você fez algum curso de aperfeiçoamento para lidar pedagogicamente com as tecnologias?

- Sim Não

11. Você fez algum curso de capacitação para usar os programas de computador (Word, Excel, Power Point, Internet Explorer e outros)?

- Sim Não

As próximas questões têm por objetivo conhecer a sua opinião em relação a alguns aspectos referentes à inserção e uso das TICDs no espaço escolar. Responda livremente!

1. Qual a sua opinião sobre a inserção do computador e o uso da Sala de Informática em sua escola:

2. Qual a sua opinião sobre o uso da internet em sua escola:

3. Você acha importante a existência de salas de Informática na escola de contexto rural? Por quê?

4. Qual a sua opinião sobre a inserção e o uso da Sala de Informática, sabendo que você e seus alunos estão inseridos em um contexto rural?

5. Caso você queira fazer alguma observação referente ao assunto ou mesmo ao questionário, sinta-se à vontade para fazê-la.

Obrigado.

Anexo 3

Transcrição das respostas referentes às questões abertas do questionário

1. Opinião sobre a inserção do computador e o uso da Sala de Informática em sua escola.

A: Muito bom, mas desde que todos tenham condições de usar. Aqui na escola temos poucos computadores para muitas crianças, o fator tempo não dá condições de você poder fazer um bom trabalho. O computador é muito positivo para auxiliar as suas pesquisas. Nem sempre os objetivos da aula são alcançados. Pouco tempo e a disponibilidade de alguém para orientar e manusear leva tempo. Este tempo é que acaba atrapalhando o seu trabalho.

B: Nos dias atuais, a tecnologia faz parte do cotidiano das pessoas. A escola não pode ficar indiferente a estas inserções. É preciso utilizar sim a Sala de Informática, como suporte pedagógico, tornando as aulas mais atrativas ao educando. Nesta geração as pessoas têm muito mais acesso à informatização e muitos de nossos alunos já possuem em casa. A escola não pode ficar sem estes recursos, sendo que é o principal local de ensino e aprendizagem.

C: A inserção dos computadores na Sala de Informática é de fundamental importância, pois temos que acompanhar o avanço tecnológico, pois senão ficaremos para trás, neste mundo moderno em que estamos inseridos. Com ajuda da tecnologia a aprendizagem será bem mais significativa.

D: Algo muito positivo, pois o computador é um meio de aprimoramento rápido, riquíssimo, basta apenas saber usá-lo, e nas horas necessárias uma tecnologia bastante avançada e eficiente.

E: Algo de suma importância, **mas** que precisa ser bem definido pelo professor o que se deve ou não se deve fazer. Podemos utilizar o computador para pesquisa e atualização, como pode ser usado para pegar as coisas prontas. Neste caso, o aluno não pensa.

F: É um grande avanço, **mas** sempre alguma coisa emperra o uso adequado da sala de informática. Desde 2000 quando chegou, não havia infra-estrutura para instalação. Em 2001, já instalada, não havia alguém responsável pelo atendimento específico, nem Internet, nem capacitação. De 2002 a 2003, teve a pessoa responsável, teve uma capacitação, mas nada de internet. Em 2004, chegou a internet, mas tiraram a pessoa responsável, aí começaram os estragos. Em 2005, pelo uso descontrolado, sem a permanência constante de alguém para instruir os alunos em pesquisas e o uso correto, em pequenos cuidados, resultou em muitos aparelhos estragados, e ainda já sem garantia, e sem verba para conserto (scanner, impressoras, micros, estabilizadores, etc).

G: (não respondeu)

H: De suma importância, pois vem contribuir para o ensino-aprendizagem.

I: Importante. Nem todos os alunos têm acesso ao computador. Muitos não conhecem e nem trabalham com o mesmo. O aluno pode aprender e descobrir muitas coisas interessantes, fazer pesquisa de trabalhos para a escola.

Somente discordo no caso de trabalhos para entregar ao professor. O programa do computador corrige todos os erros ortográficos e concordância das frases.

J: É impossível a escola no mundo moderno de hoje trabalhar sem o uso do computador. No entanto, deve-se ter o cuidado de não transformar isso num fim, pois o computador deve servir somente como meio, porém, muitas vezes, não é isso que ocorre. É o mesmo caso do livro didático, que é um meio, porém, acabou para muitos professores o fim em si.

L: É algo bastante positivo em grande parte, ou seja, os alunos têm oportunidade (a grande maioria) de acesso ao computador, internet, etc; coisa que não têm em casa e muito dificilmente terá. Isto faz com que o aluno não fique à margem dos conhecimentos tecnológicos. É possível que alunos e professores estejam constantemente atualizados com o que é de mais moderno, ágil e atualizado na área do conhecimento. O computador é algo muito importante, é atrativo. Porém, penso que jamais deverá ser usado como substituto do professor, mas sim como recurso pedagógico.

M: Quanto a inserção do computador através da sala de informática, é muito válido em nossa escola, pois essa se localiza no meio urbano, mas muito distante de locais onde se encontram centros de informações importantes, como grandes bibliotecas e outros. Além desse fato, quase 100% dos nossos alunos não possuem computador e ninguém tem acesso a internet por ser a sinalização para tal precária na região. A Internet é um instrumento importante por estar sempre atualizada, mas é preciso conversar constantemente com os alunos sobre esse acesso, pois este instrumento também é aberto a qualquer tipo de informação e bate papo.

N: Acredito que é algo de grande importância, mas que precisa ser incorporado aos poucos, pois muitas das nossas crianças já possuem computadores, acesso a Internet. Por outro lado, os professores não possuem todas essas tecnologias, não sabem muitas vezes até lidar com elas, o que acaba sendo uma ferramenta até dispensável para ele.

O: Algo positivo, pois nossos alunos quase não têm acesso ao computador, pois seu poder aquisitivo é baixo, não possibilitando comprar o computador. O único lugar onde podem estar utilizando o computador é na escola.

P: Muito positivo. O acesso a internet traz o mundo para dentro das escolas. Mas os professores deveriam estar mais preparados para oportunizar o acesso destas tecnologias aos alunos.

Q: Acho indispensável. Diante da correria dos dias atuais o uso do computador se torna uma necessidade. Sobre a Sala de Informática, penso que é importante, desde que usada com objetivo. No entanto, penso que os professores precisam de mais treinamento.

R: É um progresso muito grande ter uma Sala de Informática e que se o trabalho nela for bem planejado pode surtir efeitos no dia-a-dia da escola.

S: * Os(as) alunos(as) gostam bastante de entrar na Internet. Penso que os professores poderiam ter mais interesse em levar seus alunos na Sala de Informática. * Nós professores poderíamos ter curso de informática (compreender, montar programas pedagógicos, pesquisar na Internet – ouvir música, entrar no bate-papo e se informar). * Conversar com o coletivo da escola e montar prioridades a respeito da tecnologia (em especial o computador)

T: Algo muito bom, mas tem que cuidar com a Internet, pois “vem” coisa boa e coisa ruim, mas quando levamos uma turma à sala de informática é muito bom, pois eles pesquisam e

ficam fascinados com que acham. Mas também quando “damos” liberdade, eles extrapolam e pesquisam coisas, não muito boas como pornografia. Digitar com os alunos é muito bom, pois eles aprendem a mexer com mais esta tecnologia.

U: Trata-se de uma tecnologia de muita valia. Pois através dela podemos estar conectados com o resto do mundo. Precisamos estar preparados para saber como utilizá-las nas aulas, de maneira que o que se pesquisar o professor esteja já previamente sabendo.

Para mim, a informática faz com que os alunos tenham a possibilidade de conhecer o mundo, mais coisas deste mundo, tão imenso e tão distante.

2. Opinião sobre o uso da internet em sua escola:

A: É muito importante (a Internet) desde que a criança saiba manusear. O professor deve estar preparado, conhecendo todas as regras desta máquina. Pois esta tecnologia ela vem para auxiliar, aproximar e dar base para troca de experiência, mas nunca vai poder substituir o professor.

B: A Internet é uma forma de se obter informações, mas ela precisa ser acompanhada, para que estas informações cheguem no momento correto. Então, quando os alunos estão sozinhos com o computador, sem supervisão, pode ser perigoso. Uma das grandes dificuldades encontradas por mim no uso da sala de informática é a falta de um profissional para auxiliar na parte técnica. Pois, até que se consegue entrar em algum programa pode demorar e a aula passa e os objetivos não são alcançados.

C: Conheço a realidade da minha turma. Usando e buscando na internet jogos, pesquisas e outros materiais. Vibramos com esta tecnologia. Nela podem-se buscar tantas informações e ferramentas para o nosso trabalho pedagógico.

D: Quando for para uma melhor informação ou busca de mais conhecimento concordo plenamente.

E: Importante, mas os objetivos devem ser bem definidos pelo professor. Podemos utilizar a Internet para pesquisar e ficar atualizados, mas nela podem-se pegar as coisas prontas. Aí, o aluno não pensa.

F: O uso da Internet precisa ser mais consciente, tanto para os professores como aos alunos. Alguns usam inadequadamente, ou ficando somente em bate-papo, ou acessando *sites* indecentes, ou somente para jogos. É claro que existem aqueles que usufruem de maneira consciente e fazem excelentes trabalhos.

G: Não respondeu.

H: Ainda precisa ser mais explorada. Há necessidade de capacitação pedagógica para os educadores. Para que se possa mediar e conciliar o laboratório com a sala de aula. Visto que apenas usar a internet por usar, continua se mascarando a realidade.

I: Depende. Muitos alunos usam a Internet para fazerem trabalhos interessantes e coisas criativas, mas muitos usam para coisas supérfluas, que não dizem respeito a escola.

J: É muito importante, pois a Internet permite o uso de um grande número de informações, de vários lugares. Porém é necessário selecionar o que é útil daquilo que não é.

L: É positivo desde que a Internet seja usada com responsabilidade, pois no mesmo instante que alguém pesquisa assuntos educativos, pode também buscar inúmeras informações inúteis, destrutivas, más e desinteressantes.

M: Como já falei é muito rico o uso da Internet, mas também é motivo de constantes conversas sobre esse instrumento, já que deixa o aluno muito vulnerável a qualquer tipo de informação.

N: Essa ferramenta possui os dois lados: o lado bom é que proporciona aos alunos conhecerem muitas coisas, mas também leva os alunos a procurarem assuntos que distorcem conceitos recebidos pelos pais, e também a um mundo perigoso, e por ser desconhecido, torna-se maravilhoso!

O: Quando devidamente utilizada é positivo, porém tem alunos que ainda não sabem pesquisar e usar a internet. Há muita coisa boa e outras ruins. A internet é um meio de conhecimento, pois dela podem obter várias informações.

P: Excelente. Uma oportunidade para o conhecimento.

Q: Penso que é o maior e mais abrangente meio de comunicação atual.

R: A internet amplia a visão de mundo, abre um leque de oportunidades em adquirir conhecimentos em qualquer assunto solicitado.

S: Os alunos poderiam usar mais, porém não podem só ficar na Internet. A Internet não é só bate-papo, é também: informação, formar conceitos, diversão/estudo.

T: Bom e ruim, pois através da internet vem coisas boas e coisas ruins. Os professores têm que estar ligados para que os alunos não pesquisem estes tipos de negatividade.

U: Não tenho tanto conhecimento do uso da internet como um todo. Mas escuto falar que muitas vezes os alunos estão utilizando-a para pesquisar coisas que não estão no contexto do plano de aula do professor. Por outro lado, também escuto falar que muitas pesquisas que até então não eram possíveis de serem feitas, agora se tornou uma realidade.

3. Acha importante a existência de salas de Informática na escola de contexto rural? Por quê?

A: (Não respondeu)

B: Certamente que sim, pois precisamos preparar o educando para a vida. Hoje ele mora num contexto rural, mas amanhã ele pode estar em outro lugar e para tanto precisa ter conhecimentos e socializá-los com diferentes sociedades.

C: Claro que sim, pois viabiliza e oportuniza os alunos a buscar o conhecimento que não têm devido à distância dos centros urbanos.

D: Sim, algo diferente, que possa fazer com que as pessoas sintam-se mais interessados, desperte interesse.

E: Nas regiões rurais é mais importante, pois muitas vezes não temos linhas telefônicas para conectar o computador à Internet e a sala de informática seria um acesso a esta realidade.

F: Sim, pois independente de estar na área rural ou urbana, as informações, o conhecimento e uso da tecnologia devem ser acessíveis a todos.

G: Não respondeu

H: Com toda certeza. A de se ligar o contexto referido ao mundo.

I: Sim. Acho importante porque todos têm o direito de participar e conhecer as tecnologias.

J: Claro. É uma forma de levar tecnologia a quem não dispõe dela.

L: É importantíssimo, tendo em vista que para a grande maioria, tanto de alunos quanto de professores, a sala de informática é o único espaço possível de acesso ao computador e à internet.

M: Sim, pois no contexto rural quase 100% das pessoas não tem acesso a esta tecnologia.

N: Sim, porque a internet proporciona maior conhecimento, sobre assuntos que só através de uma tecnologia como o computador seria possível.

O: Sim, pois possibilita que o aluno conheça outras realidades, que não tem condições de conhecerem. Além disso, na internet tem outros conhecimentos e informações.

P: Sim. Oportuniza o acesso ao conhecimento.

Q: Sim. Em primeiro lugar porque todo cidadão tem direito ao conhecimento. Em segundo lugar para inovar, aperfeiçoar, pesquisar sobre seu trabalho.

R: Sim. Porque os recursos e o acesso às informações na zona rural são bem limitados.

S: Sim. Porque as salas de informática contribuem para a construção de conceitos.

T: Sim. Porque ficam sabendo dos acontecimentos do mundo todo. E aprendem a lidar com essa tecnologia, se um dia trabalharem ou não com um computador.

U: Sim. Muitas crianças não têm acesso em casa, nem mesmo revistas ou jornais. Por isso a informática na zona rural é importante, pois propicia a criança a estar também conectada com o mundo ou com a “cidade grande”, como costumam dizer.

4. Opinião sobre a inserção e o uso da Sala de Informática, sabendo que professor e alunos estão inseridos em um contexto rural.

A: Não respondeu.

B: Atualmente já é uma necessidade a informação no meio rural. O agricultor, o pecuarista etc, precisa estar informado para não ficar para trás. O uso da sala de informática é um dos caminhos para a informação e, portanto, é de suma importância o uso desde pequenos.

C: É de grande relevância, pois todos devem ter oportunidade de usar as tecnologias, independente da localização. Porém toda a tecnologia deve ser usada com responsabilidade. Não usar a sala de informática só como um passatempo, mas sim mostrar aos alunos a importância, necessidade e a forma correta de usar, buscando realmente conhecimentos e não coisas desnecessárias.

D: Não é por viver em zona rural que não devemos estar desfrutando de tecnologias mais avançadas. Particularmente eu acho muito interessante e só assim quem tem facilidade poderá estar se atualizando, ou seja, em contato com algo capaz de nos mostrar o mundo. Muito eficaz.

E: Precisamos primeiramente mostrar ao aluno “algo” que existe de importante na sala de informática. Não devemos nos ater em ensinar aos alunos só enviar e receber *e-mails*. Isso também faz parte, mas devemos usar essas tecnologias para fins de pesquisa e trocas de experiências. Para que essa experiência seja possível, precisamos de profissionais, no mínimo, comprometidos com a educação.

F: É uma grande conquista e um bom investimento a inserção da informática, embora como disse, independente do contexto em que vive o aluno ou o professor. Toda escola deveria ter sala informatizada, bom mesmo seria se todos tivessem condições de ter o seu micro em casa, ligado à internet.

G: Não respondeu.

H: Volto a reforçar que é muito importante, mas faz-se necessário ter algum curso de capacitação para que se possa usufruir adequadamente da tecnologia.

I: Todos podem usar para o seu emprego, descobrir novas técnicas e até conversar com técnicos sobre como trabalhar.

J: É uma janela para o mundo, mas precisa ser controlada e analisada.

L: O fato de ser e de estar num espaço rural não necessariamente quer dizer estar isolado do mundo e suas tecnologias, se bem que para muitos é quase isto que acontece no que diz respeito à informática. Sendo assim este é mais um motivo positivo para que a sala de informática funcione em nossa escola, com o uso ativo de alunos e professores, para que estes não se sintam “analfabetos” no assunto informático.

M: De extrema importância, pois muitos alunos nossos não conhecem nem Florianópolis e através da Internet podem se tornar conhecedores do mundo.

N: Não é só porque a escola pertence ao meio rural, que esta tecnologia não irá ajudar. Pelo contrário, irá proporcionar momentos de conhecimento e lazer, desde que bem orientado.

O: Se usada de forma correta é importante, pois pode enriquecer suas aulas. Pois o professor pode pesquisar e obter informações que contribuam para o melhor desempenho das aulas. Como também para o aluno, pois possibilita o aluno ir além daquilo visto em sala de aula.

P: Grande oportunidade para o acesso ao conhecimento.

Q: Acho importante, desde que se tenha objetivo com o uso da máquina.

R: Acho importantíssimo. Pois dependendo do assunto tratado, podemos pesquisar com os alunos para que eles possam vivenciar através de fotos, textos os assuntos abordados, como por exemplo já acontecem em minha sala onde estávamos lendo sobre [determinado tema] e acessamos na internet fotos sobre este assunto o qual ficou mais claro.

S: Quando utilizei a Internet com [determinada] Série foi apenas no ano que teve um profissional na sala de informática. Como tenho limites com a informática acabei não indo com os alunos(as) da [outra] Série. Sei que preciso ter mais interesse na Sala de Informática. Buscar mais sobre a informática. Mas é de extrema importância a Sala de Informática na escola. Os alunos precisam destas informações que a Internet proporciona.

T: Mesmo no contexto rural é interessante aprender a usar os computadores em casa e os que não tem, poderão ter acesso na escola e assim já vão saber usar.

U: Temos que levar em conta que qualquer técnica usada nas aulas em si só não tem objetivo. O mesmo acontece com a sala de informática, se não estiver inserida no contexto das aulas, com estratégias bem definidas, ela será de pouco proveito, mas, se bem direcionada nas aulas e dentro do proposto no plano de aula é de suma importância, em qualquer contexto seja rural ou urbano.

5. Observação dos participantes da pesquisa referente ao assunto.

B: Os professores ainda não estão bem preparados para o uso da informática na parte pedagógica. Penso ser importante mais cursos de aperfeiçoamento na preparação do profissional, para que ele possa fazer melhor uso desta ferramenta em suas aulas.

D: Sou analfabeta na questão informática[...].

E: A pesquisa é importante, mas a minha grande preocupação é a qualificação do profissional que vá atuar nessas salas (laboratórios) para que sejam usadas da melhor forma possível.

F: Os únicos problemas que vejo na inserção da informática é o despreparo que a falta de uma capacitação continuada dos educadores. Sabemos que a tecnologia avança numa velocidade imensa e em muitas coisas estamos aquém como: editar filmagens, transpor imagens digitais ao micro, etc, etc, etc. O outro problema é a manutenção dos aparelhos (onde todos mexem os estragos também são maiores e a verba escassa). Falta-nos apoio técnico para manutenção e apoio pedagógico para um bom uso.

L: Penso que a Sala de Informática é ainda um sonho distante para uma grande maioria das escolas brasileiras. São poucas as que já possuem desta tecnologia, espaço físico, os computadores, etc. Felizmente nossa escola dispõe deste benefício e infelizmente, acho um absurdo ter esta tecnologia parada, por meses, por que não foi contratado um profissional

responsável para colocar a sala de informática em perfeito funcionamento. É difícil entender, que haja uma escola que possua espaço adequado, 10 computadores, internet via satélite a disposição e não se tem um profissional para que tudo isso valha a pena. Será falta de dinheiro? Duvido, o mais caro já se tem!!!

N: Em relação ao assunto, acredito que para essa tecnologia entre em harmonia com professor x aluno é necessário que os professores sejam orientados, tanto em como lidar com a máquina, bem como saber usufruir das informações que ela pode oferecer.

P: Uma sala informatizada na escola é excelente, abre para o mundo do conhecimento, leva os alunos a outros espaços de saberes. Mas, os professores precisam ainda ousar mais e ir a busca deste meio. Vejo por mim.

R: Em nossa escola temos a sala de informática, porém percebemos a dificuldade que temos em que seu funcionamento e manutenção é precária.

Coleta de dados realizada nos meses de setembro e outubro de 2005.